



AARHUS
UNIVERSITY

Åben og Rolig for Unge

- En kvalitativ pilotundersøgelse af et meditationsbaseret kursus til gymnasieelever med længerevarende oplevelser af stress.

Open and Calm for Adolescents

A qualitative pilot-study of a meditation-based intervention for high-school students experiencing prolonged stress.

Studieretning: Kandidatuddannelsen i Pædagogisk Psykologi

Udarbejdet af: Freja Filine Petersen stud. nr: 201403613

Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse

Omfangskrav: 144.000 – 192.000 tegn

Studieenhed: Skriftligt speciale

Vejleder: Anne Maj Nielsen

Omfang: 191.396 tegn

Århus universitet

Oktober 2016

- Så på den måde fandt jeg sådan en balance imellem "Okay, jeg skal lave afleveringer", men jeg kan samtidig godt være afslappet og finde ro i mig selv på den måde. Og både få tid til afleveringer og skole; og det der har hjulpet mig mest – det er de der mini-meditationer.

(Kirsten, deltager i Åben og Rolig for Unge)

Indholdsfortegnelse

Tak	5
Abstract	6
Kapitel 1. Indledning	8
1.1 <i>Projektets kontekst og design</i>	11
1.1.1 Den faglige arbejdsgruppe bag interventionen	11
1.1.2 Forskningsgruppen	12
1.2 <i>Problemformulering</i>	14
1.3 <i>Forståelser af stress</i>	14
1.4 <i>Forståelser af mindfulness og Åben og Rolig-meditation</i>	15
Kapitel 2. Forskningen på feltet	16
2.1 <i>Litteratursøgning</i>	16
2.2 <i>Litteraturgennemgang</i>	18
2.2.1 Reviews, teori og undersøgelsesmetode	18
2.2.2 Behov for kvalitative studier	19
2.2.3 anbefalinger for interventioner	20
2.3 <i>Undersøgelsens bidrag</i>	21
Kapitel 3. Åben og Rolig for Unge	21
Kapitel 4. Teori og Metode	25
4.1 <i>Maurice Merleau-Ponty</i>	26
4.2 <i>Fænomenologi som metodologi</i>	28
4.3 <i>Semistrukturerede interviews</i>	29
4.3.1 Forsknings Samarbejdet og opbygningen af det kvalitative forskningsdesign	30
4.3.2 Formålet med de forskellige interviews og interviewguides	32
4.3.3 Adgangen til interviewdeltagere	33
4.3.4 Interviewdeltagere	33
4.4 <i>Analytisk fremgangsmåde</i>	34
4.5 <i>Validitet og reliabilitet</i>	35
4.6 <i>Etiske overvejelser</i>	36
Kapitel 5. Deskriptiv analyse	37
5.1 <i>Hverdagslivet - Oplevelsen af præstationsmål for begge grupper</i>	37
5.1.1 Forskellige aktiviteter konkurrerer om tiden i hverdagen	43
5.2 <i>Oplevelsen af præstationsmål for kursusedtagerne</i>	46
5.2.1 Stress i hverdagslivet før kurset	49
5.3 <i>Deltagernes oplevelser med Åben og Rolig for Unge</i>	52
5.4 <i>Hverdagen under eksamensperioden for ikke-deltagere</i>	58
5.5 <i>Opsummering af analysens resultater</i>	60
Kapitel 6. Fortolkende og teoretisk analyse	62
6.1 <i>Tønnesvangs vitaliseringspsykologiske teori</i>	63
6.2 <i>Gymnasieelevernes hverdagsliv: Den tilvante krop og vitaliseringsmuligheder</i>	66
6.3 <i>Kursusedtagernes dobbeltliv og manglende vitaliseringsmiljøer</i>	69
6.4 <i>Åben og Rolig for Unge</i>	71

Kapitel 7. Diskussion	74
7.1 <i>De unges erfaringer med meditation og opbygningen af programmet</i>	75
7.1.1 Det trygge miljø i ÅRU-gruppen og instruktørens rolle	77
7.1.2 Tidspunktet og antallet af kursusgange	78
7.2 <i>Metodekritiske refleksioner</i>	79
7.2.1 Repræsentativitet og gruppeformat	79
7.2.2 Forudgående information og placebo	80
7.2.3 Min personlige involvering i Åben og Rolig for Unge	81
7.2.4 Interviewenes kvalitet	82
7.2.5 Undersøgelsens begrænsninger	82
7.2.6 Undersøgelsens bidrag til praksis	83
Kapitel 8. Konklusion	83
Kapitel 9. Perspektivering og anbefalinger til fremtidig forskning	85
Litteraturliste	88
<i>Online dokumenter</i>	97

Tak

Vesterbro. 1. oktober 2016

Jeg vil gerne takke alle jer, der på forskelligvis har bidraget til, at dette speciale kunne lade sig gøre. Bettina Bisp Jensen, leder af Center for Mental Sundhed, Aalborg Kommune og Tine Curtis fra Center for Anvendt Kommunal Sundhedsforskning, Aalborg Kommune (CAKSA). Studielederne ved Nørresundby Gymnasium og Aalborghus Gymnasium for at tage initiativet og støtte op om forskningen. Sabrina Leoni, Louise Fransgaard og Christoffer Zeuthen for at brænde for udviklingen sammen med mig – det har været en spændende, lærerig proces. Anne Maj Nielsen og Laila Colding Lagerman for at tage mig under vingen og yde en fantastisk, varm, inspirerende, vejledning og sparring.

Særlig stor tak vil jeg også gerne rette til de unge, der har medvirket i mine interviews – jeres fortællinger har rørt mig dybt, og uden dem intet speciale. Tak.

En stor tak vil jeg også gerne rette til mine venner og familie. Else Buhl, Lise Junggreen og Pernille Stengade for at samle mig op og give mig styrke. Mine forældre og svigerforældre for at få enderne til at mødes og give mine børn gode oplevelser, når jeg ikke selv kunne. Gunilla og Sylvester for stadig at smile til mig og igennem hele jeres tilstedeværelse minde mig om, at livet er lige nu. Sidst, men ikke mindst, vil jeg gerne takke Christian Gaden Jensen for altid at tro på mig. For både at gå bag mig, foran mig og ved min side. Din kærlighed, støtte og hjælp har været helt uvurderlig.

Freja Filine Petersen

Abstract

Recent years have witnessed a growing tendency for young people in Denmark to drop out of educations due to educational stress. Simultaneously, accumulating evidence supports that meditation-based interventions (MBI) may reduce stress and increase stress-resiliency for adolescents. However, there is a lack of knowledge on educational stress and mechanisms of change during MBI for youth. Further qualitative studies are recommended. In addition, no larger MBI initiatives for youth with educational stress have been initiated in Denmark.

The present thesis represents the first qualitative study of a new MBI intended for large-scale implementation for high-school students experiencing educational stress. The Danish municipality of Aalborg collaborated with two high-schools and Aarhus University on developing, implementing and investigating the intervention. The thesis constitutes a part of the full pilot-study of OCA, also entailing other qualitative and quantitative research projects.

We based the new MBI on the *Relaxation Response-based Mental Health Promotion*, informally termed *Open and Calm* (OC), a scientifically tested, promising standardized MBI implemented in two large Danish municipalities in public stress clinics. The new OC program was termed *Open and Calm for Adolescents* (OCA), and is a manualized 6-week MBI comprising weekly 1.5-hrs group sessions training meditation and bodily, mental and social strategies for stress reduction and mental health promotion. Supporting materials include a course book, handouts, a smartphone-app, a website and two optional 1-hrs personal sessions with an OC-certified psychologist.

The OCA-study randomized 21 high-school classes (ratio 1:1) to either OCA or no treatment, resulting in 11 classes in the OCA-arm and 10 classes in the control-arm. In the intervention classes, OCA and psycho-education on stress and meditation were presented during two brief classroom sessions, inviting students experiencing stress to volunteer for OCA participation. Interested students were assessed through a screening questionnaire and a 1-hrs interview with an OC-certified psychologist. Two OCA groups of 12 students each were then initiated.

My part of the OCA pilot-study included qualitative interviews of eight students (4 OCA-participants, 4 control group members) before, during, and after the OCA intervention period. Through a phenomenological approach I focused on the participants' experiences of their everyday life, educational stress, and their participation in OCA.

The interviews were transcribed and central themes were derived through thematic condensation. The first analysis aimed to describe participants' thematic experiences in their own words: Participants experienced grades and ideals of being a top-grade student as a potent stressor in their everyday life. They perceived such ideals as important among peers, teachers, parents and in society at large, where higher grades were experienced as a necessity to pave the way toward better career possibilities and higher social standing.

The descriptive analyses most importantly revealed a high degree of satisfaction with the OCA program. Participation was experienced as relaxing and calming, participants described that OCA helped them to develop better sleep quality or, for example, constructive changes in their approach to handling homework and high-school assignments. Changes were experienced as driven by processes related complexly to meditative activities, group support, as well as contact with a professional instructor.

The second series of analyses was more interpretive. First, I viewed the findings through Maurice Merleau-Ponty's phenomenology. I here interpreted descriptions of increased connection with one's body as important, since they may have reconnected the participants to a stronger feeling of themselves, increasing their ability to break habits formed and maintained by the embodied person's life experience. Second, I interpreted the young students' everyday life descriptions through Jan Tønnesvang's vitalization psychology, finding a deprived environment around the young students due to the focus on grades, competition, and performance pressure. This environment inhibits self-development in many areas, except with respect to competency development, to which the students then turn. In contrast, the core feelings associated with OCA participation were acceptance and no pressure, positive social cohesiveness and inspiration, which may support other types of self-development. In practice, students expressed a concern that OCA was not quite long enough and the timing was not optimal, since OCA was placed in the exam period.

Concluding, more and larger studies are needed, but the present study supports further implementation and investigation of OCA. The program was well received and participants experienced beneficial effects such as stress reduction and new perspectives on themselves as more independent from grades. *Open and Calm for Adolescents* may reduce stress and increase stress-resiliency and may create a counter-weight to the everyday performance pressure on students experiencing educational stress. Future studies should examine longer OCA-formats and interventions also involving teachers and structural levels.

Kapitel 1. Indledning

I 2006 blev det politisk vedtaget, at 95 % af en ungdomsårgang skulle gennemføre en ungdomsuddannelse i 2015. Men ifølge Arbejdsbevægelsens Erhvervsråd (2015) sås der sidste år for første gang i syv år en stigning i antallet af unge, der frafalder deres uddannelse. Den Nationale Sundhedsprofil fra 2013 angiver, at andelen af unge fra 16–24 år, der oplever alvorlig stress, er steget siden 2010 med 2%. Fuldent uddannelse er af voksende betydning for senere arbejdsevner og livsmuligheder, socioøkonomi, trivsel, fysisk og psykisk sundhed. Omkring hver femte (19%) blandt 5029 danske gymnasieelever rapporterede dagligt at føle sig presset i hverdagen, mens hver tiende dagligt oplever koncentrationsbesvær (11%) eller søvnproblemer (9%) (Danske Gymnasieelevers Sammenslutning, 2013). Typiske symptomer på langvarig stress for unge inkluderer rumination, negativ affekt, såsom tegn på angst eller depression, koncentrationsproblemer, indlærings- og hukommelsesproblematikker samt tendens til social isolation (Milligan, Irwin, Wolfe-Miscio mfl., 2016).

Ungdomsuddannelsestiden er vigtig for de unges livsmuligheder, men hvad er oplevelserne af stress forbundet med i disse år? Et vigtigt udviklingsområde i ungdomsårene er selvforståelsen, som ændres og udvikles meget i sammenhæng med de unges kontekstuel influerede samspil i hverdagslivet (Illeris, Katznelson, Nielsen mfl., 2009; Shapka & Keating, 2005; Spaten, Christiansen, Rahbek mfl., 2010). Ungdomsårene opleves af mange som en sårbar og usikker periode (Sørensen, Grubb, Madsen mfl., 2011) og vedvarende mistrivsel kan influere selvforståelsen negativt og nedsætte selvværdet og motivationen til at deltage på flere livsområder (Spaten mfl., 2010). Det er forventeligt, at de unges selvforståelse udgør et vigtigt aspekt af deres fortsatte engagement i at agere i hverdagslivets kontekster, herunder i kontekster, som de oplever som stressende, for nogle eksempelvis en ungdomsuddannelse.

Stress og psykisk mistrivsel figurerer også på voksenområdet, hvor det i flere år har været i fokus forskningsmæssigt, især med hensyn til arbejdsrelateret stress (Andersen & Brinkmann, 2013; Ladegaard, 2016; Ladegaard, Skakon & Netterstrøm, 2016). Nationale og internationale organisationer har fremhævet, at stress ser ud til at blive en af de væsentligste belastninger på offentlige sundhedssystemer i moderniserede lande (Christensen, Ekholm, Davidsen mfl., 2012). Der er derfor stor international forskningsmæssig og sundhedspolitisk interesse for at udvikle evidensbaserede programmer til offentlig anvendelse med henblik på psykisk sundhedsfremme og stressbehandling.

Et område med voksende opmærksomhed i stressforskningen vedrører meditationsbaserede interventioner (MBI). MBI-stressforskningen startedes for alvor af kardiolog Herbert Benson i 1970'erne (Benson, 1977), som viste, at meditation af forskellige typer kan starte det kropslige afslapningsrespons, *Relaxation Response* (RR), det fysiologisk modsatte respons til stressresponsen (se Kapitel 2). Entusiasmen for MBI i dag står ikke altid mål med evidensen, men MBI rapporterer konsistent gavnlige virkninger på stress og stress-resiliens blandt voksne og med få bivirkninger (Baer, 2003; Chiesa & Seretti, 2009; Sedlmeier, Eberth, Schwarz mfl., 2012; Shapiro, Oman, Thoresen mfl., 2008; Malinowski & Lim, 2015; Virgili, 2013). MBI har også vist lovende resultater som behandling af psykopatologier såsom angst og depression (Khoury, Lecomte, Fortin mfl., 2013; Piet & Hougaard, 2011; Hofmann, Sawyer, Witt mfl., 2010; Goyal, Singh, Sibinga mfl., 2014). Dette gælder også forskningen i MBI til stressede unge under uddannelse (Black, Belzer, Semple mfl., 2015; Weare, 2013) om end unge-forskningen på feltet er mangelfuld både i omfang og metodisk kvalitet, og især med hensyn til kvalitative studier af de unges egen-oplevelser¹.

Selvom ungdomslivet ikke har været fokus for sundhedspolitik eller forskning i stress i de senere år, er interessen for forebyggelse af stress steget. Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø (NFA) anbefalede i en hvidbog offentlige forebyggende stressindsatser (Borg, Nexø, Kolte mfl., 2010). Københavns Kommune oprettede i 2015 som den første kommune offentlige *Stressklinikker* på kommunens fem Forebyggelsescentre. Samme år oprettede Aalborg Kommune *Center for Stressforebyggelse*. Disse to kommunale tiltag anvender et evidensbaseret interventionsparadigme, som har vist positive resultater til offentlig stressbehandling i en randomiseret kontrolleret trial (RCT) på Rigshospitalet (Jensen, Lanser, Petersen mfl., 2015) samt i evalueringsrapporter efter det første års kommunale implementering (Københavns Kommune, 2016; Aalborg Kommune, 2016). På grund af de positive resultater i det første år og et stigende problem med stress-relateret uddannelsesfrafald på nordjyske gymnasier, valgte Aalborg Kommune at udvide Center for Stressforebyggelse til *Center for Mental Sundhed*, hvis aktiviteter også skulle omfatte et samarbejde med kommunens ungdomsuddannelser. Dette blev afsættet til nærværende projekt, hvor jeg deltog i at udvikle en MBI til unge, være projektets tovholder og forske².

¹ Forskningen i unge og MBI beskrives i Kapitel 2.

² Interventionen og min rolle i udviklingen og dokumentationen heraf beskrives i Kapitel 3.

Yderligere empiri om MBI til stressreduktion er nødvendig for en teoretisk udvikling af MBI-forskningen, hvor virkningsmekanismerne endnu er relativt ukendte, om end en oplevet øget stabilitet i opmærksomheden samt en lavere oplevet reaktivitet på stressorer er foreslåede mekanismer (Gu, Strauss, Bond mfl., 2015; Sedlmeier mfl., 2012). Samtidig er det igennem fire-fem årtier vist, at eksempelvis en simpel vejrtrækningsmeditation eller en mantra-baseret meditation for mange kan være en relativt let metode at igangsætte RR på (Benson, 1977; Park, Traeger, Vranceanu mfl., 2013). Men MBI er også blevet kritiseret for at være individualiserende (Jensen, H. T., 2016; McCown, 2016), og unges samspil med andre har stor betydning for deres sundhed og livsdeltagelse i forskellige handlingssammenhænge (Illeris mfl., 2009). Det er derfor relevant at spørge, om MBI, hvor stillesiddende instruktør-guidet meditation er centralt, er hensigtsmæssigt til forebyggelse eller stressreduktion blandt unge, hvor kontekster og sociale samspil er vigtige trivselsfaktorer.

Der findes kun begrænset dansk viden om evidensbaserede måder at udforme og anvende MBI til børn og unge på (Leoni, 2012), og internationalt er interventionerne meget heterogene såvel i omfang samt tilgange til- og vægtninger af meditation (Willard & Saltzman, 2015).

Interessen for MBI er stor i medierne og på uddannelserne (Gymnasieskolen, 2013). Et enkelt dansk idrætspsykologisk speciale (Bendsen, 2011) vedrørte en MBI på tre uger til en gruppe gymnasieelever, men interventionen var ikke videnskabeligt udviklet, dokumentationen begrænset og der indgik ingen kontrolgrupper. Undersøgelsen viste blandende resultater, nogle elever oplevede mindfulness som virkningsfuldt og behageligt, mens andre oplevede, at få det værre, eksempelvis pga. forøgede fysiske smerter. Bendsen (2011) problematiserer blandt andet, at deltagelsen i forløbet ikke var frivillig, hvilket sænkede nogle deltageres motivation, og at metoden virkede for abstrakt for nogle af de unge.

Vigtigheden af nærvær i pædagogisk praksis er der forsket længe i i Danmark. Forskere har eksempelvis undersøgt betydningen af fagprofessionelles evner til at være opmærksom og nærværende i forhold til børn i daginstitutioner og skoler (Svinth, 2010) og fundet at øget nærvær fra de fagprofessionelles side var forbundet med positive pædagogisk-psykologiske resultater. I 2015 nedsattes Netværk om Nærvær og Opmærksomhed i Pædagogik og Uddannelse bestående af fagprofessionelle og forskere med sigte på at diskutere og udvikle det voksende forsknings- og praksisfelt.

På denne baggrund mangler der alt i alt kontekstnær viden om danske gymnasieelevers oplevelser af stress i hverdagslivet og om, hvorvidt (og i givet fald hvordan) MBI kan være mest hensigtsmæssige i gymnasiet. Hvad stresser de unge på gymnasierne og i hverdagen i dag? Kan en MBI (eller aspekter heraf) have været med til at sænke studiepresset og gavne de unges selvforståelse? Det er sådanne spørgsmål denne undersøgelse centrerer sig omkring.

1.1 Projektets kontekst og design

Nærværende studium indgik i et større forskningsprojekt. I januar 2016 kontaktede Aalborg Kommune Center for Psykisk Sundhedsfremme (CFPS) med henblik på at udvikle en MBI til unge, da kommunen i 2015 havde indført den videnskabeligt udviklede MBI *Åben og Rolig* (ÅR) (Jensen mfl., 2015) til voksne stressramte med gode resultater (Aalborg Kommune, 2016). Derudover indgik Aalborg Kommune et samarbejde med Aarhus Universitet (AU), hvor ekstern lektor Laila Colding Lagermann blev tilknyttet som *post doc* forsker. Jeg blev tilknyttet som specialestuderende ved AU og som tovholder for projektet ved CFPS. Kommunen ønskede et forskningsbaseret tilbud til unge i risiko for uddannelsesfrafald som en følge af stress eller symptomer herpå (fx mistroivsel, søvnproblemer, tristhed eller lavt selvværd).

1.1.1 Den faglige arbejdsgruppe bag interventionen

I CFPS ledede jeg en arbejdsgruppe, hvis funktion var at udvikle kurset og materialerne. Gruppen rummede fem personer med faglige kompetencer på feltet: Udvikleren af ÅR til voksne, psykolog og post.doc ved Københavns Universitet, Christian Gaden Jensen, som er min ægteemand, tre psykologer fra hhv. København eller Aalborg med indgående kendskab til unge og meditation, samt jeg selv, som har en baggrund som pædagog, psykomotorisk terapeut samt Marte-meo-terapeut. En af psykologerne var certificeret i ÅR til voksne og arbejdede til dagligt som unge-psykolog og som psykolog i Københavns Kommunes Stressklinikker med ÅR til voksne. For at styrke den samlede forståelse af ÅR interventionsparadigmet gennemførte de resterende af os instruktøruddannelsen i ÅR til voksne, en uddannelse med teorimoduler, meditationstræning, metodetræning og supervision. I de to første måneder mødtes vi i den faglige arbejdsgruppe næsten ugentligt for at udvikle kursets indhold. Vi afholdt dertil møder og arbejdsdage, hvor det nye materiale blev udviklet, herunder video- og lydoptagelser i studier samt en ny smartphone-app, informationspjecer mv. Gruppen deltog også i informationsmøder med studieledere og studievejledere på de to gymnasier. Midtvejs i

interventionen (efter kursusgang 3) mødtes arbejdsgruppen til midtvejsevalueringssmøde. Vi har siden kursets afslutning afholdt tre yderligere såkaldte vidensdelingsmøder om videreudviklingen af kurset. Møderne har sikret, at instruktørernes vigtige erfaringer fra praksis blev medinddraget i arbejdsgruppens evaluering og udvikling af kurset.

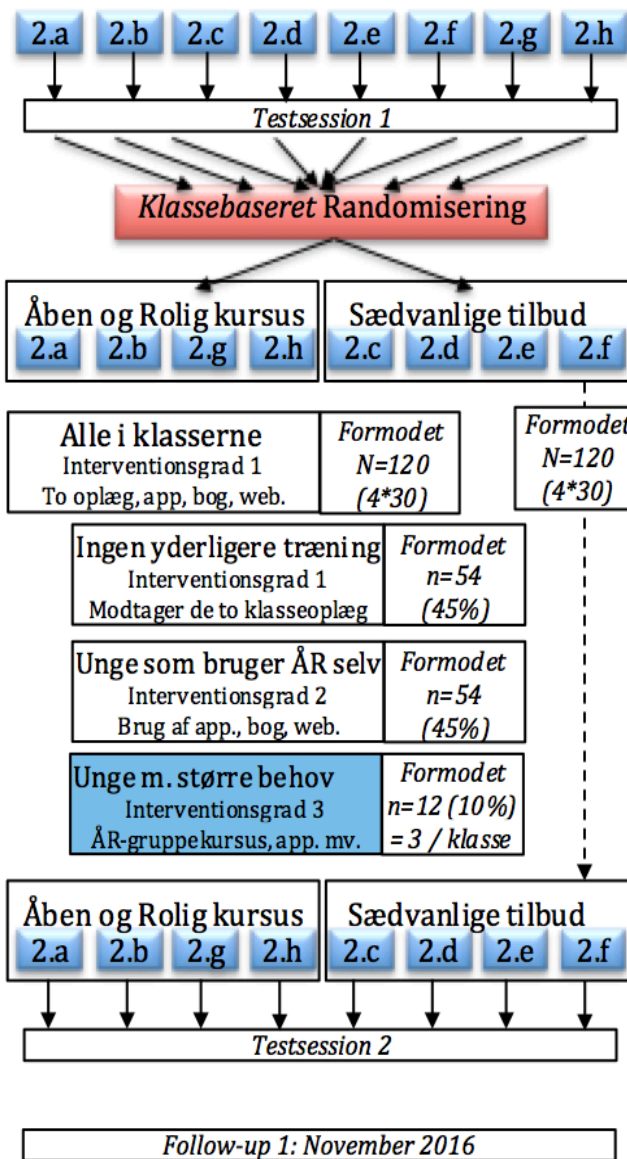
1.1.2 Forskningsgruppen

I regi af AU deltog jeg i en forskningsgruppe bestående af repræsentanter fra CFPS og AU, der sammen udviklede undersøgelsens design og de kvalitative og kvantitative metoder. CFPS ledede de kvantitative undersøgelser (spørgeskemaer om stress og mindfulness samt en kognitiv test af vedligehold, selektiv opmærksomhed³), imens AU bidrog med udviklingen og kvalitetssikringen af de kvalitative dele af forskningen. Forskningsgruppen mødtes undervejs i processen for at sammenligne og diskutere foreløbige resultater og erfaringer.

Det endelige design blev en randomiseret pilotundersøgelse, hvor 21 klasser blev tilfældigt udtrukket (ratio 1:1) til interventionen eller til kontrolgruppen. Randomiseringen blev bevidnet af Christian Gaden Jensen fra CFPS, og Louise Fransgaard fra Aalborg Kommune. I alt blev 11 klasser udtrukket til interventionsdelen og 10 klasser til kontrolgruppen.

Aalborg Kommune etablerede samarbejdet med Aalborghus Gymnasium samt Nørresundby Gymnasium. Kurset skulle tilbydes 2.g klasser, da dette muliggjorde kvantitative baseline-sammenligninger af interventionsklasser og kontrolgruppeklasser i 1.g samt follow-up studier i 3.g i år 2017. På mange ungdomsuddannelser er frafaldet størst i løbet af de første tre måneder efter optaget, men særlig for gymnasiet er det netop i 2.g, at der er størst frafald (UNI.C Statistik & Analyse, 2009). Interventionen blev tilbudt i flere grader. Samtlige elever i interventionsklasserne fik information om kurset i to separate klasseoplæg af henholdsvis 45 minutter og 20 minutter af en projektpsycholog samt adgang til en smartphone-app, hvor alle meditationerne kunne afspilles, små film forklarede metoden og personlige noter kunne tages. Elever i interventionsklasserne, som var interesserede i et decideret kursusforløb, kunne derudover melde sig til en 1-times visiterende samtale hos den tilknyttede psykolog, hvorefter de kunne inkluderes, såfremt psykologen vurderede det hensigtsmæssigt. Figur 1 illustrerer projektets design. Vi interviewede både unge på kurset og unge som ikke meldte sig, som en sammenlignings- eller kontrol-gruppe (Kapitel 4).

³ *d2*-testen blev anvendt (Brickenkamp, 2002).



Klassebaseret test-session af med spørgeskemaer om stress, humør, trivsel, og koncentration (15 min.) samt test af eksekutivfunktioner (d2-test=5 min.). I alt 20 min. inklusiv introduktion. Testen ligger før randomiseringen, hvilket beskytter mod gruppeforskelle pga. forskellig motivation/forventning. Testene og skemaer udfyldes på papir og ledes af en trænet psykolog. Lærere udfylder rating om klassens trivsel.

Klassebaseret randomisering sikrer at ingen unge melder sig og derefter randomiseres til ikke at få tilbuddet. Klasser som ikke kommer med i tilbuddet er desuden fritstillet til at bruge sædvanlige tilbud.

Der vil være en glidende overgang mellem interventionsgrad 1 og 2. Det vigtigste bliver skellen mellem kursister (grad 3) og andre (grad 1+2). Dosis-respons analyser kan dog foretages eksplorativt.

Kvalitative forundersøgelser af deltagere i Åben og Rolig for Unge-kursus, samt For elever der ikke har meldt sig. Gruppeinterviews. V. L.C.L. & F.F.P.

Kvalitative midtvejsundersøgelser af deltagere i Gruppekursus

Kvalitative efterundersøgelser af deltagere i Gruppekursus
Samt elever for elever der ikke har meldt sig. Gruppeinterviews

Løbende kvalitative undersøgelser af erfaringer med projektet samt kurset v. LCL

Testsession 2 er magen til testsession 1. Den ligger før eksamen og rummer således ikke karakterer og fravær.

Kvalitativ undersøgelse af psykologernes erfaringer v. LCL.

Follow-up 1 rummer: spørgeskemaer (15 min.). Klassedata for: fraværdata, frafald, karakterer. Lærer-ratings.

Figur 1. Designet i det randomiserede pilotstudium på et fiktivt gymnasium med 8 klasser. I selve studiet indgik to gymnasier med henholdsvis 10 klasser fra det ene og 11 klasser fra det andet. I alt blev 11 klasser tilfældigt udvalgt til interventionen og 10 til kontrolgruppen.

1.2 Problemformulering

Min problemformulering var følgende:

Oplever stressede unge, at deltagelsen i Åben og Rolig for Unge-kurset skaber forandringer i deres deltagelse i hverdagslivet – og påvirker det deres selvforståelse?

Herunder var et fokuspunkt at undersøge, om særlige aspekter af kurset oplevedes som hensigtsmæssige eller uhensigtsmæssige af de unge, da dette kunne have betydning for kursusudviklingen.

I tillæg hertil, var et vigtigt punkt at undersøge de unges hverdagsliv, dvs. hvordan de unge oplever hverdagen i og uden for gymnasiet, både for de unge, som oplever stress samt for unge, som ikke oplever stress.

1.3 Forståelser af stress

Begrebet *stress* er blevet mere og mere komplekst. En række faktorer for stress og tolerance af stress udforskes i dag, herunder genetik, personlighed, livsstil, socioøkonomi, relationer mv. Men der findes ingen faste definitioner af stress og ingen standardmåder at måle stress på (Andersen & Brinkmann, 2013). Stressforskningen i dag er ikke længere primært fysiologisk, som den var i 1930'erne, men generelt anses stress for bio-psyko-socialt influeret. Fysiologisk blev stress i starten af forskningsfeltet undersøgt som en kompleks række af processer styret af sympaticus-nervesystemet, eksempelvis højere blodtryk, udskilning af mere kortisol og adrenalin og nedprioritering af immunsystemet (McEwen, 2008). Begrebet *psykosocial stress* anvendes mere interaktionistisk, og omtales typisk som en manglende oplevelse af, at kunne imødekomme indre eller ydre krav eller forventninger, den klassiske krav-kontrol model (Theorell, 2008). Stressforskere er enige om, at stress ofte ikke kan defineres præcist, men bør defineres i den lokale kontekst. I *Åben og Rolig for Unge* (ÅRU) forstås stress bio-psyko-socialt. Det afspejles i kursets tematiske struktur, hvor der ugevist fokuseres på kroppen, psyken eller sociale relationer (se Kapitel 3). Et væsentligt teoretisk udgangspunkt for ÅR-paradigmet er Bruce McEwen's Allostatic Load Theory (ALT; McEwen & Stellar, 1993; McEwen & Morrison, 2013). Ifølge ALT er det symptomforårsagende og risiko-skabende ved stress over lang tid de allostatisk processer, defineret som processer der igangsættes for at genskabe en mere ideel eller balancefyldt tilstand (homeostasis), i krop, sind eller sociale forhold. Langvarig stress er ifølge ALT særligt belastende på grund af det kontinuérliche fokus på kropslig, psykisk og social tilpasning, en forandringstrang fra noget uønsket hen imod

noget mere ønsket. Allostasis (tilpasning) kan igangsættes bevidst, men ofte sker tilpasningen til omverdens og egne forventninger ubevidst (McEwen & Morrison, 2013).

Forståelser af stress i forbindelse med unge er ligeså komplekst. Men et review fra *Psychological Bulletin* fremhæver, at stress kan have større konsekvenser for unge end for voksne, eksempelvis mht. at øge risikoen for udvikling af psykisk sygdom (Compas, Conner-Smith, Saltzmann mfl, 2001). Dette kan blandt andet skyldes, at ungdomsperioden er kendetegnet ved en udvikling af identitet og selvforståelse, hvor oplevelser af stress gør de unge mere sårbare (Fallin, Wallinga & Coleman, 2001; Smith & Carlson, 1997; Sørensen mfl 2011). Der er nogen evidens for forskelle på kønnenes oplevelse af stress (Rudolph & Hammen, 1999). Unge kvinder beskrives af nogle kønsforskere som mere afhængige af tætte relationer og som havende en større tendens til selvbebrejdelse i konflikter, hvilket kan øge risikoen for lavt selvværd (ibid.), mens drenge beskrives som mere sårbare over for ikke-personlige konflikter, fx at have svært ved skolen. Der mangler dog viden herom. Alder synes at have en vigtig betydning, da børn og unge generelt reagerer kraftigere på daglige stressorer end voksne, fx skænderier med forældrene eller utryghed i nærmiljøet, og der er forskel på, hvad børn/unge og voksne oplever som stressende (Smith & Carlson, 1997). Også inden for stressforskningen generelt er det relevant at undersøge specifikt, hvordan de unge oplever stress i hverdagen. Da der ses meget forskellige årsager til stress, og da viden omkring unges stressoplevelser er begrænset, anvender jeg i interviewene en fænomenologisk tilgang⁴.

1.4 Forståelser af mindfulness og Åben og Rolig-meditation

Åben og Rolig (ÅR)-metoden er baseret på RR-traditionen og mindfulness-meditation (Jensen mfl., 2015). Definitionen af *mindfulness* er stadig omdiskuteret (Grossman, 2011), eksempelvis fordi mindfulness henviser til både en tibetansk-buddhistisk spirituel tradition, til en tilstand (oplevelsen af at være mindful) og en sekulariseret meditationsteknik populariseret i vestlige kulturer af Jon Kabat-Zinn (1990). Kabat-Zinn definerer mindfulness som det at være intentionelt nærværende i nuet overfor indre eller ydre oplevelser på en ikke-bedømmende måde: "*Mindfulness is paying attention, in a particular way: on purpose in the present moment and non-judgementally*" (Kabat-Zinn, 1990, s. 4). Denne definition anvendes ofte i studier af MBI til unge (Kallapiran, Koo, Kirubakaran mfl., 2015; Shapiro Heath & Carsley, 2015; Bennet mfl., 2015; Yamada & Victor, 2012). Den rummer tre komponenter: (a) intentionalitet, dvs. at

⁴ Den fænomenologiske metode beskrives i Kapitel 4.

drive opmærksomheden bevidst; (b) opmærksomhed, dvs. bevidst registrering af noget, der fremtræder i nuet; samt (c) et særligt sæt holdninger (såsom ikke-bedømmelse, accept eller ikke-reaktivitet; Baer mfl., 2006). Denne trippel-aspektionistiske forståelse af mindfulness kaldes IAA-modellen (*Intention, Attention, og Attitude*; Shapiro, Carlson, Astin mfl., 2006).

Åben og Rolig-paradigmet anvender også denne model (Jensen, C.G., 2016a). Den grundlæggende ÅR metode beskriver elementerne som: (a) Bevidst strategisk anvendelse af ÅR-strategierne (*intention*); (b) Meditativ træning i opmærksomhed (*attention*); (c) En bevidst tilladende (og dermed ikke-bedømmende) bearbejdning af indre og ydre fænomener (*attitude*). Selvom ÅRU er en ny intervention, er litteraturen om mindfulness-baserede MBI til unge altså relevant på grund af et overlap i den grundlæggende meditationsmetode.

Ordet *meditation* defineres og anvendes dog også meget forskelligt. RR-traditionen, som ÅR er udviklet ud fra, gør ofte opmærksom på, at meditationer kan have både afslappende, ophidsende-ekstatiske, emotionsfremmende og rationalitetsfremmende (stoiske) formål, og at de kan udføres i mange stillinger og mange typer betydningsbærende situationer. Ordet er ikke i sig selv særlig præcist, men bør altid defineres i den aktuelle kontekst (Jensen, 2015). Her forstås det at meditere derfor ikke som at være i en bestemt tilstand fx en afslappet tilstand, men som en strategi med tre elementer (IAA), hvilket ofte, men ikke altid, resulterer i afslapningsresponsen, RR. I nærværende intervention, ÅRU, anvendes konkret primært 5-15-minutters stillesiddende, guidet meditationer med fokus på kropsfornemmelser, tanker og følelser eller med fokus på en person fra dagligdagen.

Kapitel 2. Forskningen på feltet

2.1 Litteratursøgning

Tabel 1 illustrerer søgekriterier, søgeord og databaser til litteratursøgningen. Søgningen blev lavet på ord i titel, abstract eller nøgleord (key words). Kun peer-reviewede artikler på engelsk eller dansk blev inkluderet.

Tabel 1. Oversigt over litteratursøgning^a

<i>Databaser og journaler</i>	<i>Søgestreng</i>	<i>Hits til gennemlæsning</i>	<i>Antal inkluderede^b</i>
PsycINFO	adolesc* OR young* OR youth* OR student*	214	7
- Australian education index	AND resilien* OR stress* OR depress*		
- CBCA education	AND mindful* OR meditate*		
- ERIC			
- Sociological abstracts	NOT ADHD* OR clinic* OR juven*		
Scopus	adolesc* OR young* OR youth* OR student*	178	7
- Psychology	AND resilien* OR stress* OR depress*		
- Social sciences	AND mindful* OR meditate*		
	NOT ADHD* OR clinic* OR juven* OR diabet* ^c OR fibromyal* ^c OR yoga ^c OR neuro-endocrine* ^c		

Noter. ^a. Litteratursøgningen udførtes sidste gang d. 8. marts 2016.^b. Der inkluderedes ud over de i søgningen udfundne studier også studier fra referencelister i reviews, håndbøger mv. (se tekst).^c. De yderligere afgrænsende ord for søgningen blev anvendt i Scopus for at begrænse antal hits til gennemlæsning.

Formålet med søgningen var at identificere og inkludere litteratur om MBI til unge under uddannelse eller i skolealderen, som oplevede stress. Jeg afgrænsede søgningen til ikke at inkludere, eksempelvis, studier om diabetes, fibromyalgi og neuro-endokrinologi (Tabel 1: *Søgestreng*). Af de initialt udfundne studier (Tabel 1: *Antal hits til gennemlæsning*), ekskluderede jeg derefter studier om interventioner rettet specifikt til særlige forstyrrelser (fx PTSD eller stofmisbrug), psykometriske studier (fx om tests til unge), og studier om non-meditative programmer (fx fysisk aktivitet) eller om interventioner udelukkende til voksne (fx lærere). Som nævnt henviser begrebet *unge* i litteraturen til et bredt aldersspektrum. Mange studier var foretaget med college studerende, hvor studier af *undergraduates* blev inkluderet, mens studier med *graduate students* (studerende på kandidatniveau) blev

ekskluderet, da sidstnævnte aldersmæssigt og på mange livsområder ikke matcher de unge, som deltog i det her undersøgte kursus. Yderligere foretog jeg en snowball-litteratursøgning (Greenhalgh & Peacock, 2005) ud fra referencer i udfundne reviews og artikler, håndbøger, keywords anvendt på Google samt henvendelser til kollegaer på feltet. Samlet set findes der i dag omkring 45 interventionsstudier af MBI til unge (Black, mfl., 2015) og hertil inkluderede jeg studier om relaterede emner, såsom unge og stress, unge og selvforståelse, unge og kropsoplevelse og unge og betydningen af sociale relationer.

2.2 Litteraturgennemgang

2.2.1 Reviews, teori og undersøgelsesmetode

I reviews af mindfulness-baserede interventioner (MBI) for børn og unge ses gennemgående en gryende entusiasme og tro på positive effekter ved MBI (Black mfl., 2015; Burke, 2009; Felver, Celis-de Hoyos, Tezanos mfl., 2015; Kallapiran, mfl., 2015; Weare, 2013; Zack, Saekow, Kelly mfl., 2014; Zenner, Herrleben-Kurz & Walach, 2014). På baggrund af femten randomiserede kontrollerede undersøgelser fremhæver Kallapiran mfl. (2015), at MBI viser positive effekter på eksempelvis selvrapporert stress, angst, depressive symptomer og livskvalitet. Ligeledes konkluderer andre reviews, at det tyder på, at MBI kan øge unges resiliens og forbedre kognitive og sociale funktioner (Black mfl., 2015; Felver mfl., 2015; Kallapiran mfl., 2015; Weare, 2013; Zack mfl., 2014). Langt størstedelen af de reviewede MBI er gruppebaserede (Burke, 2009; Felver mfl., 2015, Kallapiran mfl., 2015) og dette format er formentligt særligt velegnet for unge, da det øger den gensidige sociale læring (Zack mfl., 2014). Et andet review (Zenner mfl., 2014) angiver på baggrund af 19 MBI-studier, at mere omfattende interventioner (målt som antal minutters *intervention*, ikke meditation) viste større effekter end mindre omfattende interventioner. En sådan dosis – respons sammenhæng er ikke konsistent for MBI til voksne, men MBI til voksne er også typisk længere (Carmody & Baer, 2009; Jensen & Holde, *in press*). Det tyder altså på, at interventionens omfang er vigtigere for unge end for voksne, men alle reviews understreger, at der mangler forskning.

Samtidig fremhæver bl.a. Weare (2013) betydningen af, at interventionerne gøres relevante i de unges hverdag og tilpasses den kontekst, de unge lever i. Interventioner kan ikke nødvendigvis standardiseres på tværs af kontinenter (Weare, 2013) – eller på tværs af forskellige ungdomsuddannelser. En systematisk vidensudvikling besværliggøres af, at

studiernes kvalitet svinger meget i forhold til antallet af kursusgange, antallet af deltagere, hvem der underviser, og om interventionerne rummer blandede grupper af både unge og voksne eller kun unge (Burke, 2009; Black mfl., 2015; Kallapiran mfl., 2015; Zack mfl., 2014). Forskningsfeltet kritiseres altså for heterogenitet i kursernes indhold (Black mfl., 2015; Burke, 2009; Felver mfl., 2015; Kallapiran mfl., 2015; Zenner mfl., 2014). Ofte påpeges herunder også en mangel på stringens i forhold til de oprindeligt udviklede programmer, en diskussion som er relevant her, da ÅRU videreudvikledes fra ÅR-kurset til voksne. Den interventionsmæssige heterogenitet og inkonsistens medfører, at det ikke er muligt at udpege, hvilke faktorer der er medierende for forandring (Zenner mfl., 2014; Kallapiran mfl., 2015), eller med et mere kvalitativt sprog – hvilke forandringsprocesser, der opleves som centrale eller betydningsfulde. Det anbefales dog generelt at arbejde ud fra standardiserede metoder, da dette er afgørende for systematisk interventionsudvikling (Burke, 2009; Black mfl., 2015; Zack mfl., 2014). Dette er også relevant her, da ÅRU er manualbaseret.

Yderligere efterlyses større studier med kontrolgrupper og randomisering, (Black mfl., 2015; Burke, 2009) ligesom betydningen af baggrundsvARIABLE, såsom socioøkonomi, bør undersøges nærmere (Felver mfl., 2015). Endelig bør forskellige typer af unge informanter medinddrages og forskningen bør prioritere et nyt fokus på aspekter af livskvalitet og trivsel, frem for blot at måle på stress og psykopatologi (Kallapiran mfl., 2015; Zack mfl., 2014).

2.2.2 Behov for kvalitative studier

Et andet mønster i studierne af MBI til unge er, at kvantitative metoder dominerer, hvor der fx opstilles før- og efter-tests i form af spørgeskemaer, som analyseres statistisk (Bennet & Dorjee., 2016; Benson, 1994; Shapiro mfl., 2015; Yamada & Victor, 2012; Milligan, Irwin, Wolfe-Miscio mfl., 2016), alternativt skriftlige, kvalitative korte tilfredshedsspørgsmål (fx Bennet mfl., 2016; Milligan mfl., 2016). Kvantitative tilgange har en række styrker, såsom i højere grad at muliggøre sammenligninger af standardiserede effektmål på tværs af studier, udførelsen af større surveys og psykometriske udviklinger af testredskaber (Karpatschof, 2006). Alligevel problematiserer reviews et for ensidigt fokus på kvantitative effektmål (Burke, 2009; Felver mfl., 2015; Kallapiran mfl., 2015) og anbefaler at indhente mættede beskrivelser med kvalitative tilgange, da de beriger erfaringsbaseret interventionsudvikling og kan nuancere den begyndende teoriudvikling (Zenner mfl., 2014, Felver mfl., 2015).

Den gryende teoridannelse handler om kompleksiteten i forandringsprocesser i MBI, frem for om specifikke effekter af meditation. For voksenområder opstiller en metasyntese

(Cairns & Murray, 2015) af kvalitative studier af Mindfulness-Baseret Kognitiv Terapi (Segal mfl., 2002) temaer, som deltagerne i *sammenhæng* med meditation oplever som forandrende i forhold til stress, fx kontrol gennem forståelse, bevidsthed og accept, betydningen af gruppen, og forventninger til sig selv. En anden metasyntese beskriver otte lignende kvalitative temaer, som deltagerne oplever som forandringsmedierende (Wyatt, Harper & Weatherhead, 2014). Metasynteserne demonstrerer altså, at en lang række faktorer og virkningsmekanismer er relevante at inddrage i forståelsen af effekterne af MBI.

Kompleksiteten understreges også af et af de få danske studier på området (Nielsen & Kolmos, 2013), som blandt andet udførte kvalitative interviews før, under og efter en intervention igennem halvandet år, hvor to folkeskolelærere løbende integrerede fem mindfulness-baserede opmærksomhedsøvelser i undervisningen. Forskerne konkluderer, at de mindfulness-baserede øvelser i undervisningen har mange betydninger, fx for elevernes samspil, trivsel og læring, og at øvelserne, måske på grund af den lange varighed af interventionen, medførte en særlig positiv opmærksomhedskultur i klassen. Men der er behov for yderligere kvalitative studier, som inddrager deltageres egne forståelser.

2.2.3 Anbefalinger for interventioner

En oversigtsartikel over interventionsmæssige anbefalinger i litteraturen om MBI til unge (Thompson & Gauntlett-Gilbert, 2008) beskriver på tværs af en række studier forhold, som professionelle bør medtænke i deres planlægning af MBI. Oversigtens anbefalinger stemmer godt overens med en række enkeltstudier (Bluth & Blanton, 2014; Broderick & Frank, 2014; Kuyken, Weare, Ukoumunne, mfl., 2013).

Thompson & Gauntlett-Gilbert (2008) fremhæver, at man ikke bør overføre MBI udviklet til voksne direkte til unge. Erfaringsmæssigt har unge større behov for forklaring og begrundelser for at kunne engagere sig i meditation, og det er vigtigt at interventionen sammensættes, så den bliver meningsfuld og relevant i de unges hverdag. Eksempler fra de unges hverdag kan fx overføres til kurset på en sprogligt enkel, forståelig eller humoristisk måde. Endvidere anbefales, at de unge opfordres til at bruge øvelserne i hverdagssituationer, fx på vej til bussen, og der bør være variation i foki for sessionerne. Interventioner, der foregår i en gruppe af ligesindede kan ifølge forfatterne virke ekstra normaliserende, da det at høre andre fortælle om lignende oplevelser kan virke helende for den enkelte. Samtidig understreges vigtigheden af, at underviseren, ud over erfaring med meditation også må evne at gå eksperimenterende til værks, at turde fralægge sig sine planer og i stedet rette sin

opmærksomhed imod gruppen, og det, der rører sig hos deltagerne i nuet. Anbefalinger vedrørende længden på de enkelte sessioner, varigheden af de enkelte meditationer, samt antallet af gange man mødes varierer meget. Flere anbefaler dog, at meditationer med unge er kortere end med voksne (Himmelstein, 2015; Thompson & Gauntlett-Gilbert, 2008).

2.3 Undersøgelsens bidrag

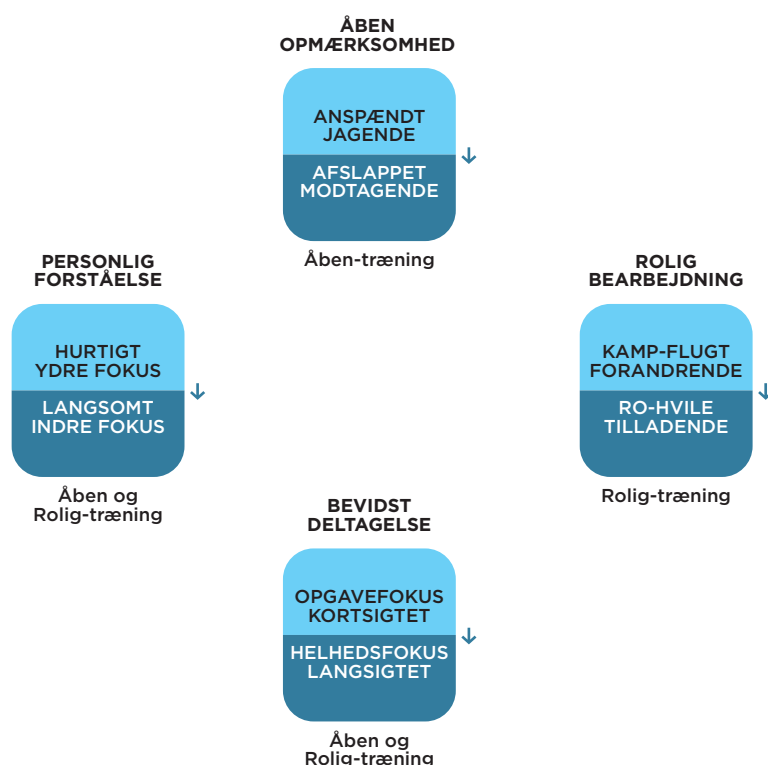
Projektet bidrager i praksis ved at udrulle en manualiseret MBI til unge, udformet ifølge eksisterende anbefalinger på feltet, og som baseres på et allerede empirisk understøttet interventionsparadigme. Forskningsmæssigt bidrager undersøgelsen gennem sin kvalitative metode med at belyse nogle oversete områder for de danske gymnasieelever (studiestress, hverdagsoplevelser, selvforståelse og deltagelse i ÅRU) med mættede beskrivelser. Designet inkluderer (klassebaseret) randomisering og inklusionen af kontrolpersoner, som også indgår i mine interviews. Samlet bidrager undersøgelsen til at evaluere en ny MBI til unge i Danmark, som potentielt kan blive udrullet i større skala.

Kapitel 3. Åben og Rolig for Unge

Åben og Rolig for Unge (ÅRU) er en videreudvikling af *Åben og Rolig* (ÅR), et standardiseret, stress-forebyggende 9-ugers kursus udviklet til voksne i et samarbejde mellem Rigshospitalet og Herbert Bensons gruppe ved Harvard (Jensen mfl, 2015). ÅR lægger sig teoretisk op ad funktionel kontekstualisme (Jensen & Holde, *in press*), hvor det epistemologisk antages, at det ikke er muligt at finde sandheden om, hvordan eksempelvis meditation (eller andre interventionselementer) virker i-sig-selv, men at det væsentlige er at undersøge, hvad der er funktionelt for den enkelte i hans eller hendes kontekst (ibid.).

Meditation betragtes som en anbefalelsesværdig mulighed for at træne de to strategier *Åben Opmærksomhed* (ÅO) samt *Rolig Bearbejdning* (RB) relativt intensivt, selvom de også kan trænes på andre måder (Jensen, C.G., 2016a). *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 2; Jensen, C. G., 2016b). ÅR forklarer eksplicit (Jensen, C.G., 2016a), at mange andre strategier er ligeså vigtige, men at ÅO og RB blot 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 2). En af hovedpointerne i kurset er at være *undersøgende* omkring sine sansninger og samtidig *undersøgende* i forhold til sin bearbejdning af disse sansninger. Kurset specificerer igen ofte, at mange andre strategier er vigtige, men at kurset netop blot er en mulighed, deltageren har for at undersøge ÅO og RB-strategierne mere systematisk og i en faglig kontekst. Om end der også fokuseres på sociale relationer, er ÅR-strategierne dog primært mentale, frem for eksempelvis adfærdsmæssige strategier.



Figur 2. Den Grundlæggende Metode i Åben og Rolig (Jensen, c. G., 2016b s. 14). Figuren viser de fire centrale strategier, og nogle af de forandringer, der tilsigtes igennem hver.

Kurset til voksne forløber over ni uger med én ugentlig kursusgang på tre timer og med 14 deltagere per hold. Alle deltagere tilbydes yderligere to personlige samtaler med instruktøren. Inspireret af Thompson & Gauntlett-Gilberts (2008) anbefalinger, men også af hensyn til de praktiske muligheder for gymnasierne, endte vi med, at tilbyde de unge seks kursusgange af 1 ½ times varighed. Hver session havde, ligesom ÅR-kurset til voksne, et særligt fokusområde, som alle øvelser centreredes omkring. De to sidste uger fokuserede på temaet *Det Fokus Du Ønsker*, hvor kursets erfaringer opsummeredes og deltagerne primært integrerede deres erfaringer i deres personlige hverdagsliv. Kursets tematiske struktur ses af Tabel 2.

Tabel 2. 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 ÅRU.

De unge fik også adgang til det tilhørende materiale til ÅRU, fx en ÅR-smartphone-app, adgang til hjemmeside og en kursusbog (Jensen, C.G., 2016b). I denne pilotfase i udviklingen af ÅRU-kurset blev der desuden på hvert hold tilknyttet to instruktører, en primær og en sekundær, som assisterede undervejs. Jeg blev tilknyttet som sekundær instruktør på det ene hold. To instruktører gav mulighed for, at vi sammen reflekterede over de enkelte kursusgange og videreformidlede vigtig viden til den samlede gruppe. På næste side følger en oversigt over indholdet på en konkret kursusgang.

Kursuseksempel: *Session 2. Fokus på Kroppen*

1. Ankomst, velkomst, navnerunde og dagsorden, 10 min.
2. Meditation med fokus på kroppen, 10 min.
3. Dialog om meditationen, 10 min.
4. Tilbage melding på kursusuge 1, 10 min.
5. ÅR i bevægelse + toiletbesøg, 5 min.
6. Oplæg: Stress-responset i kroppen / ro-hvile responset, 10 min.
7. Meditativ kropsscanning, evt. med spænd-op og spænd-af-øvelse, 10 min.
8. Dialog om meditationen og afspændingen, 10 min.
9. anbefalinger til ugen der kommer, 5 min.
10. Mini-meditation, 1-3 min.
11. Pointe-referat (mulighed for at dele sine pointer fra dagen), 5-10 min
12. Tak for i dag, 2 min.

Nogle centrale overvejelser i manualudviklingen til unge omhandlede bl.a. konkretisering af metoden, antal og valg af hand-outs, facilitering af gruppedialog, og overvejelser omkring, hvor meget kroppen skulle fylde gennem kurset. Vi var optaget af, at de unge kunne have negative associationer i forbindelse med gymnasiet, hvilket influerede på beslutningen om, hvor mange informationer de fik før den første meditation og hvor mange hand-outs de modtog. De unge havde fået viden om meditation via klasseoplægget, hvorfor vi valgte, at de på kurset skulle opleve meditationen forud for en uddybende og afklarende samtale. Det var vigtigt, de unge erfarede, at meditation kunne opleves forskelligt, og vi søgte at bevare den åbenhed til meditation som færre forudgående informationer kunne give. Antal hand-outs blev begrænset til et minimum for at bevare et indtryk af, at kurset var let tilgængeligt og ikke krævede en ekstra intellektuel indsats. De var derfor mere illustrative, og tænkt som en

formidling af væsentlige pointer gennem forskellige artikulationer, ligesom smartphone-app'en, skulle gøre indholdet på kurset let tilgængeligt for de unge.

Vi fandt det væsentligt, at de unge kendte hinanden mere eller mindre forud for opstart, en forskel i forhold til ÅR for voksne. Vi var optaget af, at de unge både kunne opleve det som givtigt, at være blandt ligesindede eller som sårbart at være blandt andre, de fx kunne møde i kantinen uden for kurset. Det var derfor centralt, at værne om trygheden og tilliden på kurset. Dette stillede krav til instruktørerne i forhold til, hvordan de stillede spørgsmål i dialogen, hvor det primære fokus skulle være på oplevelserne af meditationen. Enkelte gange delte vi gruppen op i mindre refleksionsgrupper, inden vi samlede op i den store gruppe, ligesom deltagerne ofte fik tid til, at skrive refleksioner ned i en personlig kursusbog.

Endelig reflekterede vi over, hvor meget kroppen skulle fylde på kurset. En af psykologerne havde erfaring med MBCT til børn og unge og med at arbejde kropsligt, fx gennem en kombination af meditation og bevægelse. Dette var jeg med min psykomotoriske terapeutiske baggrund også optaget af. Men da oplevelser af stress og adgangen til disse sansninger er subjektive, var det vigtigt at introducere en varietet af fokusområder, ligesom det var væsentligt i videst muligt omfang, at være tro mod det oprindelige kursus. Vi valgte derfor, at der kun skulle være én gang med kroppen som primær fokus, og derudover hver gang skulle være en lille kropslig øvelse fx stræk, ligesom alle meditationerne (i lighed med ÅR) starter med udgangspunkt i kropslige sensationer fx åndedrættet. Endvidere fik de unge mulighed for de sidste to kursusgange at fokusere på kroppen, hvis det var det, de oplevede som meningsfuldt (se tabel 2). Manualen er stadig under udvikling og erfaringer fra dette forskningsprojekt er blandt andet med til at revidere indholdet fremadrettet.

Kapitel 4. Teori og Metode

MBI-litteraturen fremhævede betydningen af at kontekstualisere interventionerne i forhold til deltagerne og betonede vigtigheden af at inddrage flere metoder i indsamlingen af viden (se Kapitel 2). For at gøre undersøgelsen relevant i forhold til den eksisterende forskning på feltet anlægger jeg derfor her et kontekstuellet perspektiv på unge som aktive, intentionelle, subjekter med meninger, håb og ønsker. Dette perspektiv åbner for forskellige teoretiske interesser. Dels en interesse for hvilke oplevelser af hverdagen i -og uden for gymnasiet, der gør sig gældende for unge, og hvilken betydning det har for de unges oplevelse af stress og

deres selvforståelse og dels en teoretisk interesse i de unges oplevelse af meningsfulde, forandringsmekanismer undervejs og efter kurset. For at besvare disse interesser tager jeg teoretisk og metodisk afsæt i den franske kropsfænomenolog Maurice Merleau-Ponty.

4.1 Maurice Merleau-Ponty

Merleau-Ponty var som fænomenolog optaget af bevidstheden og anså subjektets levede krop – *egenkroppen* – som centrum for erkendelsen (Brinkmann & Tanggaard, 2010). Kroppen var som nævnt netop af teoretiske årsager vigtig for os i arbejdet med de unge på ÅRU.

Merleau-Ponty ønskede at gøre op med en dualistisk tankegang og kritiserede reduktionen af kroppen som et objekt eller et "hylster" for bevidstheden (Thøgersen, 2004). Han mente, at adgangen til verden og omgangen med verden kun var mulig gennem kroppen; kroppen er altid med os og det er gennem kroppen, vi er i verden. I Merleau-Pontys forståelse er mennesket kroppen, hvilket også implicerer, at kroppen er (og mennesket er) en *levet* krop (Jensen, 2011). Merleau-Ponty understregede, at adgangen til verden (fænomenerne) er perceptuelafhængig, det vil sige at vores erfaringer af verden dannes på baggrund af vores sanser og at det sansede fænomen er *en-ting-i-sig-selv-for-os* (Thøgersen, 2004; s. 64).

Fænomener er dermed i sig selv betydningsbærere og meningsfulde for mennesker. Sansning eller perception er en kropsligt, handlende indstilling, hvor vi åbner os for fænomenets betydning, og gennem vores sanser får vi adgang hertil. Den individuelle meningsskabelse opnås derfor gennem praktisk og kropslig aktivitet i en institutionaliseret referenceramme, som fx sproget (Crossley, 2013). Hermed understregede Merleau-Ponty, at sansningen finder sted i det, han kaldte *anonymitetens atmosfære*, en metafor der indikerer, at selvom det sansede fænomen (en temperatur, fx) også er sansemæssigt tilgængeligt for andre, er sanserne altid indlejret i egenkroppen, og derfor er det uundgåeligt, at alle oplevelser er individuelt unikke. Man kan sige, at egenkroppen altid giver en kontekstualisering. Gennem begrebet om anonymitetens atmosfære pegede Merleau-Ponty på, at det vi sanser er før både det subjektive og det objektive – det er prærefleksivt (Olesen, 2002). Det at percipere eller sanse er derfor ikke nødvendigvis en bevidst beslutning eller noget jeg aktivt gør, men kroppens umiddelbare åbenhed mod fænomenerne.

Merleau-Ponty arbejdede endvidere med to lag i kroppen: *Den tilvante krop* og *Den aktuelle krop*, som begge har betydning for sansningen. Den tilvante krop ligger som baggrund for

vores aktuelle kropssansning (Thøgersen, 2004), dvs. det vi sanser *aktuelt* her og nu farves af vores erfaring – af vores tilvante krop. Gennem sanserne formidler kroppen en forståelse af verden, som er forankret i vores vaner, fx hvordan man bruger en gaffel eller reagerer, når nogen er ked af det. Vaner er et udtryk for, at vi opnår en selvfølgelighed i vores omgang med verden, at der er situationer, hvor vi handler uden at være bevidst reflekterede over vores handling, og dette hjælper os i vores omgang med verden (Moltke, 2015). Vaner udvikles dermed på baggrund af vores forståelse af mening med en begivenhed eller et fænomen, hvormed vanemæssige reaktioner er intelligente reaktioner (Crossley, 2013). Samtidig er egenkroppen formet af og formende i omverden. I *Kroppens Fænomenologi* lyder det:

Kroppen er bæreren af væren-i-verden, og det at besidde en krop betyder for et levende væsen, at slutte sig til et bestemt miljø, smelte sammen med særlige forehavender og uafbrudt engagere sig deri

(Merleau-Ponty, 2009, s. 20)

Vi er derfor kropsligt forbundet eller forviklet med verden (Fink-Jensen, 2003) og har mulighed for en aktiv handling i verden, men vores handling er aldrig tilfældig, men altid rettet mod noget og dermed forbundet med en menneskelig intentionality (Jensen, 2011).

Den kropsfænomenologiske vinkel giver mulighed for at få en beskrivelse af, hvordan gymnasieeleverne oplever stress som et bevidsthedsfænomen og for en nuanceret beskrivelse af de unges oplevelser af hverdagen og deres deltagelse på kurset. Kroppen er ikke bare en ydre skal, men udgangspunktet for vores bevidsthed. En meditation med fokus på fx åndedrættet giver derfor ikke kun mulighed for, at vi får opmærksomhed på åndedrættet, men gennem sansningen skaber vi også kontakt til hele os selv med alt hvad det indebærer. Analytisk åbner den kropsfænomenologiske tilgang dermed også for en nuanceret beskrivelse af, hvad de unge oplever undervejs, og kan blive et omdrejningspunkt i forståelsen af, hvad der opleves som medierende for forandring gennem en meditationspraksis. Samtidig er Merleau-Pontys forståelse af vaner interessant i udforskningen af, om de unges medvirken på ÅRU skaber forandringer i deres deltagelse i hverdagslivet. Kroppen er udgangspunktet for hele vores eksistens, og et fokus på kropslige betydningsfulde oplevelser kan være afgørende for en forståelse af de unges væren i verden.

4.2 Fænomenologi som metodologi

Fænomenologien repræsenterer metodologisk en ideografisk forskningstradition, hvorved der tages udgangspunkt i enkelttilfælde frem for universelle love (Jacobsen, 2011). Sådanne tilgange kritiseres af såkaldt nomotetiske paradigmer (fx kvantitative spørgeskematilgange eller naturvidenskabelig forskning) for at være for subjektivistisk og ikke tilbyde andet end et eksempel på et enkelt menneskes oplevelse (Roald & Køppe, 2008; Brinkmann & Tanggaard, 2010). Modsat dette mener Roald og Køppe (2008), at når fænomenerne, der undersøges, er komplekse eller mange-facetterede, kan det være nødvendigt med dybdegående og nuancerede beskrivelser fra et førstepersonsperspektiv. Jeg er netop her, dels pga. teoretiske anbefalinger om flere kvalitative studier af MBI til unge (se Kapitel 2), dels pga. ÅRU-projektets pilotkarakter, interesseret i kompleksiteten i de unges egne perspektiver. Jeg undersøger derfor i den fænomenologiske ånd, hvordan verden fremstår for de unge og anser dermed de unges beskrivelser som gyldig evidens for, hvordan virkeligheden perciperes i et førstepersonsperspektiv (Nielsen & Tanggaard, 2013).

Gennem førstepersonsperspektivet søger jeg adgang til de individuelle, kropslige og sansemæssige nuancer af følelser og oplevelser af mening. Kroppen er sæde for fysiologien, men samtidig for vores vaner, handlinger, og de valg vi træffer. Derudover søger jeg adgang til den verden, førstepersonen indgår i, da kroppen netop af kropsfænomenologien opfattes som *min* levede krop – men netop det levede perspektiv indikerer, at den påvirkes og indgår i livet, den udleveres sammen med andre (Roessler, 2002).

Merleau-Ponty anvendte også, inspireret af Husserls eksistentielle fænomenologi, begrebet *epoché* (Thøgersen, 2004). At udføre epoché betyder, at man i mødet med verden – og her konkret i interviewsammenhænge med de unge - forsøger at sætte parentes om sine fordomme og vaneforestillinger og derved lader verden, som den opleves, træde frem. I denne bestræbelse søger jeg altså at være åben, at afstå fra at have en bestemt forklaring på forhånd, som jeg forsøger at få bekræftet. Merleau-Ponty påpegede, at epoché bør medføre, at man bliver i stand til at lade sig "forbavse over verden" (Thøgersen, 2004, s. 32). Samtidig understregede han, at det aldrig til fulde er muligt at træde ud af verden, da vi som mennesker er uløseligt forbundet med verden. At finde endegyldige sandheder er derfor umuligt, men evnen til epoché er afgørende for kvaliteten af det materiale, der fremkommer.

Refleksionsevnen er i kropsfænomenologien rodfæstet i en før-refleksiv oplevelse, og giver adgang til at ændre indstilling eller en kritisk stillingtagen til verden

(Thøgersen, 2004, s. 33). En fænomenologisk analyse med udgangspunkt i Merleau-Ponty handler således om, at vende tilbage til den levede oplevelse (Stoll, 1980). Det er vigtigt, at jeg som interviewer ikke er løsrevet fra processen, men at den mening, der opstår i situationen, er en del af et samspil (Roald & Køppe, 2008), hvor jeg via *min* egenkrop er uløseligt forbundet med det materiale og de situationer i verden jeg deltager i på et før-refleksivt plan. Hvad enten det er i interviewsituationen eller i den efterfølgende analyse. Min bestræbelse i analysen er dermed ikke at finde frem til den "rene" oplevelse, som den træder frem – dette ville Merleau-Ponty som nævnt også anse for en umulighed – men derimod at gøre min forforståelse tydelig (Csordas, 1993) og arbejde i bevidsthed derom. Dette arbejde ligger både før og under den analytiske proces og stiller krav om evne til selvrefleksion hos analytikeren (Giorgi, 2012; Csordas, 1993). Jeg ekspliciterer derfor løbende mine forforståelser (se især Kapitel 1 og 2) for at kvalitetssikre mine analyser.

4.3 Semistrukturerede interviews

Fænomenologiens kvalitative tradition tilstræber fyldestgørende beskrivelser af oplevelser fra et førstepersonsperspektiv, og sådanne beskrivelser anses for gyldig empiri (Merleau-Ponty, 2009; Gillham, 2005). Empirien blev indsamlet som semistrukturerede gruppeinterviews (Frey & Fontana, 1991). Det semistrukturerede interview tager udgangspunkt i på forhånd formulerede åbne spørgsmål (Kvale, 2004), og intervieweren forsøger at sikre sig en fyldestgørende besvarelse ved at *prompte* deltagerne til supplerings og uddybning (Gillham, 2005). Jeg var fænomenologisk især optaget af at få livsverdensnære beskrivelser af deltageres oplevelser af deres hverdag, af deres oplevelser af stress og af deres deltagelse i kurset (Tanggaard & Brinkmann, 2010). Jeg efterstræbte, at deltagerne gav konkrete eksempler på deres oplevelser, da disse kan øge validiteten af fortolkningen af kvalitative interviews (Spinelli, 2005). Igennem epoché var min hensigt at forholde mig åben over for uventede aspekter ved de undersøgte fænomener, som deltagerne måtte præsentere dem (Fog, 2004; Kvale, 2004). Derigennem tilsigtede jeg, at interviewene gav mulighed for, at jeg kunne opnå nye eller uventede indsigter inden for genstandsfeltet (Fog, 2004).

Merleau-Ponty var endvidere optaget af sproget, og mente, at vores tanker netop blev til gennem sproget (Olesen, 2002). Det var derfor metodisk afgørende, at jeg i interviewet var bevidst om, at jeg gennem mit for deltagerne formulerede interessefelt og mine spørgsmål

hertil var med til at sætte tanker i gang hos deltagerne, som kunne påvirke dem, både fx følelsesmæssigt og i deres udtalelser. Interviewsituation er derfor på ingen måde en magtfri situation, og det er nødvendigt at huske, at interviewet rækker ud over den enkelte situation og ind i de deltagendes liv. Det er derfor givtigt at anvende særligt åbne spørgsmål og at tilsigte, at deltagerne ikke begrænses i deres fortællinger, men netop får mulighed for, at supplere med forståelser eller emner, som jeg som forsker ikke har planlagt.

Dels kan dette dybdegøre min empiri – dels kan det medvirke til at udligne en eventuel oplevelse af en ulige magtbalance imellem os. I det semi-strukturerede interview kan man således tale om, at deltagerne får en frihed til at fortælle om aspekter, der opleves som betydningsfulde inden for de udvalgte temaer, men at interviewerens samtidig har mulighed for at forfølge disse fortællinger og gå ud over interviewguiden (Kvale, 2004). En fordel ved gruppeinterviews er, at interaktionen i gruppen kan stimulere til mere nuancerede og dybdegående udsagn (Frey & Fontana, 1991), samtidig er der en risiko for, at der udelukkende opstår en fælles gruppefortælling. Derfor var jeg bevidst om, at spørge uddybende ind til den enkelte og samtidig åbne op for, at andre deltagere fik plads til at beskrive deres oplevelser. I praksis betød det fx, at jeg både spurgte hele gruppen, og dernæst kunne henvende mig direkte til en enkelt, hvis jeg oplevede, at deltageren med sit kropssprog indikerede at være enig eller uenig eller for at sikre, at alle kom til orde.

4.3.1 Forsknings samarbejdet og opbygningen af det kvalitative forskningsdesign

Med udgangspunkt i ovenstående udarbejdede jeg i samarbejde med den uafhængige forsker fra AU til hvert gruppeinterview en semi-struktureret interviewguide (Bilag 1). Vi mødtes endvidere imellem de forskellige interviewrunder og reflekterede over processen. Samarbejdet og min kollegas tilknytning til projektet fremmede kvaliteten af vores arbejde både pga. hendes erfaring med kvalitativ forskning samt ved at mindske bias, der kunne fremkomme ved, at jeg som forsker undersøger et kursus, jeg selv er medudvikler af. Det er nemt at forestille sig, at der (uanset mine modsatte intentioner og tilsigtede epoché) er en risiko for, at *mit* førstepersonsperspektiv er farvet heraf. Merleau-Ponty ville måske sige, at jeg er i verden med hele mig – jeg kan aldrig træde helt ud af mig selv og få den rene oplevelse – men i dette tilfælde kunne jeg altså gennem refleksioner med min forskningskollega lade mig forbavse igen og tage stilling til mine forforståelser. Samarbejdet blev betydningsfuldt i forhold til at skærpe min opmærksomhed og sikre min oplevelse af lødighed. Omvendt kunne jeg i samarbejdet bidrage med min viden om kurset og om de unges deltagelse på kurset i

kraft af min funktion som med-instruktør. Samarbejdet brugte vi også til at kvalificere vores interviewguides. Strukturelt tilrettelagde vi forskningen sådan, at vi blev tilknyttet en gruppe unge, der deltog i ÅRU, på hver vores gymnasium og ligeledes en gruppe, der ikke deltog i kurset på det modsatte gymnasium. Opbygningen kan illustreres som nedenstående:

Tabel 3. Fordelingen af interviews og interviewledere

<i>Deltagergruppe</i>	<i>Gymnasium 1</i>	<i>Gymnasium 2</i>
Kursusdeltagere	F.F.P Interviewer: Før, under og efter	L.C.L. Interviewer: Før, under og efter
Sammenligningsgruppe (ikke med på kursus)	L.C.L. Interviewer: Før og efter	F.F.P Interviewer: Før og efter

Noter. Gymnasiernes navn (Aalborg og Nørresundby) er her ikke noteret eksplicit af hensyn til at beskytte deltagernes anonymitet, da der indgik et begrænset antal deltagere i hver interviewleders interviews.

F.F.P. = Freja Filine Petersen. L.C.L. = Laila Colding Lagermann.

Forskningsdesignet gav mulighed for, at vi efterfølgende kunne sammenligne de i alt 10 interviews før og efter for kursusdeltagerne, dels mellem kursusdeltagere og ikke-deltagere og dels mellem de interviews hver forsker havde udført. Vi fik derved indsigt i forskellige grupper af unges oplevelse af deres hverdag, og mulige forskelle i forhold til dem, der oplevede udfordringer med stress og dem, der ikke gjorde. Udgangspunktet for denne undersøgelse er de interviews, jeg selv har gennemført, hvilket muliggør et indblik i før- og efteroplevelser for fire deltagere fra ÅRU-grupperne samt fire unge, som ikke indgik i stresskurset⁵. For at mindske risikoen for at de unge oplevede et pres eller "fortalte det, som de troede forskeren gerne ville høre" (*demand characteristics*) valgte vi, at de ikke blev oplyst forud for interviewet om min involvering i udviklingen af kurset. De unge der deltog på kurset, som jeg interviewede, var endvidere elever fra det gymnasium, hvor jeg ikke var med-instruktør. Forud for interviewet sendte vi en mail til deltagere som beskrev vores interesse

⁵ Det fulde interviewmateriale inddrages i den samlede projektrapport fra AU.

og formålet med de interviews. Ligesom vi før interviewet mundtligt informerede om, at vi var interesseret i viden om deres hverdagsliv og at vi samtidig var interesseret i at hjælpe med at udvikle det bedst mulige tilbud til dem, der kunne have behov for hjælp i forbindelse med studiestress.

4.3.2 Formålet med de forskellige interviews og interviewguides

Formålet med det første interview var at indfange de unges oplevelser af deres hverdagsliv i og uden for gymnasiet, herunder oplevelser af stress forud for kurset. Ligeledes var et formål at afdække hvilke begrundelser og motivationer, der lå bag deres interesse for kurset. For at få et generelt indblik i hverdagslivet i og uden for gymnasiet interviewede vi også forud for kursusopstart to grupper af unge med fire i hver, som ikke deltog i kurset.

Midtvejsinterviewene blev kun foretaget med unge, der deltog i kurset, og havde til formål at inddrage de unges oplevelser med kurset undervejs for at bidrage til udviklingen af kurset. Der blev fx spurgt til, hvordan de unge oplevede kurset og hvad de eventuelt kunne tænke sig mere eller mindre af. Vi justerede derefter kurset fremadrettet, og kom fx med flere hverdagseksempler i oplæggene, så det blev så brugbart som muligt for deltagerne.

De afsluttende interviews' formål var at udfolde deltagerens kursuserfaringer (for kursusdeltagere) og hverdagsoplevelser (for alle interviewdeltagere) – som nu foregik i eksamensperioden. Før selve gruppeinterviewet gav vi kursusdeltagerne frivillig mulighed for at tegne én erfaring, som illustrerede noget meningsfuldt, kurset havde betydet – samt én erfaring med, at kurset havde følt svært at deltage på. Bilag 3 viser eksempler på tegningerne. Vi gjorde dette især af to årsager: Dels antog vi, at det kunne mindske risikoen for, at deltagerne blev påvirket af hinandens fortællinger under interviewet. Men ligeså vigtigt antog vi ud fra et kropsfænomenologisk perspektiv, at sanseoplevelser kan være svære at indfange med ord alene, da erkendelsen før-sprogligt bliver en del af de kropsligt indlejrede erfaringer på et præ-refleksivt plan. Kreativ artikulation, såsom tegning, kan give dybde til fortællingerne, da det kreative non-verbale udtryk kan nuancere og udvide erkendelsen for de unge, i det det præ-refleksive får en eksplicit synlig plads, hvorved en bevidstgørelse kan ske, som fremmer en ny bevidst forholden-sig-til dét, der er meningsfuldt (Fink-Jensen, 2003).

Disse tegninger blev deltagerne inviteret til at fortælle om i interviewgruppen, og de dannede derefter udgangspunktet for en fælles samtale.

Alle interviews foregik på gymnasierne i et klasselokale eller et møderum og blev optaget på diktafon, da dette giver mulighed for en mere systematisk dokumentation (Malterud, 2004).

Det første interview udførtes en uge før kursets opstart, midtvejsinterviewet (kun for kursusdeltagerne) imellem 4. og 5. kursusgang og det sidste i ugen efter kursets sidste session. Alle interviews varede imellem 27 og 59 minutter, men der var ikke sat nogen fast ramme for varigheden.

4.3.3 Adgangen til interviewdeltagere

Aalborg kommunes ÅRU-projektpsykolog inviterede under sine klasseoplæg interesserede unge til at medvirke i forskningsprojektets gruppeinterviews (Bilag 4). Ligeledes spurgte psykologen ved visitationssamtalerne de unge, der havde meldt sig til kurset, om de var interesserede i at deltage i et interview. Herefter tog vi kontakt til interesserede interviewdeltagere pr. mail. Ingen fik fravær fra deres undervisningstimer, når de deltog i kurset, eller når de deltog i interviews.

For at skabe et rum, hvor deltagerne ville føle sig trygge nok til at fortælle personlige oplevelser, besluttede vi, at interviewgrupperne højst skulle rumme fire elever (dvs. 16 unge skulle efter planen interviewes, fordelt på fire grupper). På det ene gymnasium var der til første interview flere unge, der havde meldt sig til. Vi forsøgte her at inkludere så bredt som muligt for at opnå større repræsentativitet, nuancering og perspektivering inden for gruppen (Fontany & Frey, 1991). Vi inddrog derfor både piger og drenge samt unge med forskellige etniske baggrunde. Ekskluderede elever fik tilsendt en mail, hvor de fik forklaret årsagen til, at de ikke blev inkluderet, og hvor vi udtrykte taknemmelighed for deres interesse.

I praksis blev det dog anderledes, da flere af interviewdeltagerne, ikke mødte op. I forhold til mine fem interviews betød det, at de to interviews forud for kursusopstart bestod af to grupper på hhv. fire og tre elever (der deltog på kursus), mens midtvejsinterviewet bestod af tre deltagere fra kursus og de to slutinterviews af hhv. én elev, som ikke deltog i kurset og fire kursusdeltagere. Det er uvist, hvorfor der kun dukkede en enkelt deltager op til det sidste interview for gruppen, der ikke medvirkede i kurset, men det kan skyldes eksamenstiden og en lavere oplevet forpligtelse over for forskningsprojektet i denne gruppe.

4.3.4 Interviewdeltagere

De unge i undersøgelsen var alle 2.g-elever fra 17-18 år (seks piger og to drenge, med én dreng i hver interviewgruppe) fra to gymnasier i Aalborg. Fire havde etnisk dansk baggrund og fire havde anden etnisk baggrund end dansk. Aalborghus Gymnasium ligger i midtbyen, imens Nørresundby Gymnasium ligger lidt uden for midtbyen og kan betegnes som et

oplands-gymnasium. Alle interviewede havde gået hele deres gymnasietid på samme sted, enkelte gik i klasse sammen, men flere klasser var repræsenteret i hver interviewgruppe.

4.4 Analytisk fremgangsmåde

Undersøgelsen tager udgangspunkt i den fænomenologiske deskriptive analyse (Giorgi, 2012, Fink-Jensen, 2003). I bestræbelsen på at udføre epoché og reduktion, beskriver Giorgi (2012) og Fink-Jensen (2003), hvordan den analytiske tematisering af materialet foregår gennem forskellige trin. Første trin omhandler dannelsen af et umiddelbart helhedsindtryk. Dette tilsigtede jeg ved at begynde med at gennemlytte interviewene som en helhed. Processen med at danne sig et samlet helhedsindtryk er vigtig, faktisk en nødvendighed for, at de efterfølgende trin på vej mod en tematisering kan udføres (Giorgi, 2012). Først efterfølgende transskriberede jeg interviewene, hvilket jeg gjorde ord for ord i deres fulde længde (Bilag 2). Dernæst gennemlyttede jeg interviewene igen og markerede nu passager i materialet, der virkede overraskende eller særligt væsentlige. Jeg tog stadig udelukkende afsæt i det, interviewdeltagerne konkret sagde, men udfandt altså passager af potentielt vigtige meningsenheder. Det næste trin rummede en samlet gennemlæsning af de fremtrædende passager på tværs af interviewmaterialet med en bevidst refleksion over, hvilke fornemmelser der vækkedes i mig via disse uddrag (Fink-Jensen, 2003). Sidstnævnte med henblik på at fremme så vidt muligt transparens i processen i forhold til mine egne forforståelser (Csordas, 1993). Efterfølgende undersøgte jeg, i hvilken udstrækning, der tegnede sig mønstre eller variationer af temaer. På baggrund af dette kondenserede jeg efterhånden de forskellige uddrag i mere eksplicite oversatte overskrifter eller kategorier (Brinkmann & Tanggaard, 2010; Giorgi, 2012).

I tråd med en fænomenologisk tilgang starter analysen med at tilsigte at beskrive deltagernes oplevelser fyldestgørende, som de fremstilles, uden særlige teoretiske forforståelser. Derefter perspektiverer jeg beskrivelserne ud fra især to teoretiske vinkler. Dels Merleau-Pontys kropsfænomenologi, som gennem hele forskningsprocessen har været mit teoretiske udgangspunkt, dels Jan Tønnesvangs vitaliseringspsykologiske teori, som jeg blev inspireret til at anvende gennem arbejdet med mine interviews. I denne del af analysen vil jeg gennem teoretiske begreber fortolke og reflektere over resultaterne fra den deskriptive

analyse og forsøge at muliggøre en dybere forståelse af de unges oplevelser (Fink-Jensen, 2003). Analysen har således to afdelinger; en beskrivende og en teoretisk fortolkende.

4.5 Validitet og reliabilitet

I nærværende arbejde kan jeg ikke se mig fri for at være forviklet med empirien og de temaer, der fremtræder i mine interviews. Alligevel mener jeg, også i den fænomenologiske ånd, at det er muligt at finde frem til reelle kendetegn ved de unges oplevelser.

Kvale (1997) argumenterer for, at man i den kvalitative proces kan sikre en højere grad af kvalitet i resultaterne gennem intersubjektiv reliabilitet. Her var det tætte samarbejde med den anden forsker fra AU, som sideløbende lavede interviews med andre unge i ÅRU, af stor betydning. Samarbejdet gav mulighed for at diskutere og sammenligne vores fund indbyrdes, hvilket ofte udfordrede og nuancerede vores (for-)forståelser. Samarbejdet, mener jeg, generelt har understøttet kvaliteten i mine analyser og dermed troværdigheden i fremstillingen.

Reliabilitet handler om analysernes stabilitet på tværs af forskellige målinger (i tid, af personer, målemetoder mv.). Men det er samtidig et grundvilkår for kvalitativ forskning, at det er svært at gentage kvalitative interviews, hvorfor det er særligt vigtigt med transparens i forskningsprocessen (Tanggaard & Brinkmann, 2010). Jeg har igennem den skriftlige formidling af undersøgelsen derfor vægtet at ekspliciter min egen rolle – de trin der er foretaget i forskningsprojektet og udarbejdelsen af programmet, fremhævet hvilken forskning jeg har fundet på området og som danner en del af grundlaget for min for-forståelse, ligesom jeg udførligt har beskrevet min fremgangsmåde. Formålet er at give læseren mulighed for at vurdere, på hvilket grundlag mine resultater kan betragtes (Roald & Køppe, 2008). For at øge undersøgelsens validitet inddrager jeg mange citater i analysen, ligesom jeg har vægtet at inddrage nuancer og forskelle imellem deltagernes oplevelser. Dermed har jeg forsøgt at bevare en tydelig sammenhæng imellem deltagernes oplevelser og min fremstilling, for derigennem at indfange kompleksiteten af hvilken betydning det har for de unge at opleve stress og deltage på Åben og Rolig for Unge. Ifølge Silverman (2000) kan validiteten i kvalitative undersøgelser øges ved triangulering fx ved, at resultaterne belyses igennem flere fortolkningsrammer. Derfor inddrager jeg i analysen og diskussionen flere teoretiske forståelser, ligesom analysens resultater sammenlignes med relevant forskning på feltet.

4.6 Ethiske overvejelser

En af de vigtigste etiske overvejelser jeg havde var, hvordan jeg sikrede deltagerne fortrolighed, når interviewene foregik i en gruppe. Jeg var på en gang interesseret i at få viden og indsigt i de unges oplevelser og samtidig optaget af, at de ikke skulle "blotte" sig og fortælle mere, end de måske havde lyst til. Fog (2004) beskriver, hvordan der gennem interviewsituationens intimitet og interviewerens empatiske holdning kan opstå situationer, hvor deltagerne afslører mere intime forhold end tiltænkt. Derfor var jeg i situationen opmærksom på at respektere, hvis der opstod tidspunkter, hvor det enten via deltagerne kropssprog eller ytringer, virkede som om, at jeg ikke skulle spørge mere ind. På den måde forsøgte jeg at bevæge mig på den rette side af grænsen imellem det personlige og private. Samtidig var det vigtigt, at deltagerne fik en forståelse af, at det der kom frem under interviewet var fortroligt, hvilket betød, at jeg italesatte både min og deres tavshedspligt ved hvert interview. En anden måde at sikre deltagerne i denne forbindelse var ved at begynde med at stille spørgsmålet åbent til hele gruppen. På den måde blev det mere frivilligt, om man svarede.

I forlængelse af dette blev der i afsnit 4.3 om det kvalitative interview beskrevet, hvordan interviewsituationen ikke er magtfri, hvilket jeg vil uddybe. Kvale (2004) beskriver, hvordan der i interviewsituationen opstår en asymmetrisk relation i kraft af, at jeg er interviewer og de er interviewdeltagere. Denne asymmetri kan ifølge Kvale (2004) formindskes ved, at "forskeren" i arbejdet med empirien giver de forskningsmæssige analyser tilbage til deltagerne til godkendelse. Dette har ikke været praktisk muligt grundet tidsrammen. Derimod tilstræbte jeg undervejs i interviewet kontinuerligt at sikre, at jeg i videst muligt omfang havde forstået deltagerne korrekt ved at opsummere deres udsagn og spørge afklarende ind. Det var vigtigt, at den samtale og de refleksioner, der blev sat i gang i interviewet, muligvis havde betydning for deltagerne og deres måde at forstå dem selv og deres liv på også efter interviewet. Derfor sikrede jeg mig, at deltagerne vidste, at de måtte tage kontakt til mig, hvis de havde spørgsmål til interviewet og tilføjelser eller ændringer til deres udtalelser, ligesom de forud for interviewet fik tilsendt interviewguiden.

Yderligere skal det nævnes, at deltagerne udfyldte en samtykkeerklæring til hele projektet og blev informeret om, at de til hver en tid kunne melde fra til interviewet, eller trække deres udtalelser tilbage efterfølgende.

Kapitel 5. Deskriptiv analyse

I det foregående har jeg beskrevet forskningen i unge, stress og MBI, samt undersøgelsens design og metode. Her udforskes, *om de unge oplever, at deltagelsen i Åben og Rolig for Unge skaber forandringer i deres deltagelse i hverdagslivet, og om det påvirker deres selvforståelse.*

Analysen af interviewene frembragte forskellige temaer. Jeg vil lægge ud med en beskrivende analyse af de temaer, der fylder i interviewdeltagernes hverdag forud for kurset, både for kursusdeltagere (KD) og for ikke-kursusdeltagere (IK). Dernæst beskriver jeg KDs oplevede forandringer i forhold til stress undervejs i kurset. Efter de beskrivende analyser følger min mere fortolkende og teoretiske analytiske diskussion af resultaterne.

Af hensyn til anonymitet har jeg ændret deltagernes navne. Fremadrettet kalder jeg derfor KD for: Kenneth, Kamma, Kirsten og Katrine; mens jeg kalder IK for: Ian, Ida, Irene og Inez. Enkelte steder anvender jeg betegnelsen *interessegruppe* i stedet for navnet på en gruppe som deltageren er optaget af for ikke at kompromittere deltagernes anonymitet (dvs. ved oplevelser, som kunne identificere personen ved brugen af gruppens navn). Jeg har her vægtet deltagernes tarv frem for undersøgelsens gennemsigtighed (Kvale, 2004).

5.1 Hverdagslivet - Oplevelsen af præstationsmål for begge grupper

Jeg spurgte som nævnt ind til hverdagen både i og uden for gymnasiet. Et gennemgående tema var, at deltagerne oplever at være optaget af at præstere i gymnasiet, hvilket især forbindes med høje karakterer, som eksemplificeret nedenfor. Karakterer og høje faglige kompetencer fremtræder som et præstationsmål, hvis opfyldelse også vedrører ens værdi som person i det sociale fællesskab og dets potentielle hierarkier, såvel som fremtidsmulighederne for uddannelse og karriere. Hverdagen i gymnasiet opleves som konkurrencepræget, og karaktererne bliver et pejlemærke i forhold til, hvem man færdes sammen med. Analysen fokuserer først på sådanne hverdagsoplevelser, samt på oplevelser af, at forskellige krav til aktiviteter i hverdagen konkurrerer om tiden.

Karakterer giver social anderkendelse

Såvel KD som IK fremhæver, at de i hverdagen i gymnasiet er optaget af at få høje karakterer. Karakterer fylder i deres bevidsthed både i forbindelse med deres trivsel i klassen, hvor høje karakterer betyder, at man oplever en særlig status, og betragtes som et udtryk for, hvem man

er som person. Interviewdeltagerne fortæller, at det er betydningsfuldt at få høje karakterer i forhold til, hvordan livet i klassen opleves.

Det opbygger en eller anden form for social anerkendelse (..), ja, så kan det være, at man får det her lidt mere velbehag i klassen. Når man sidder inde i klassen eller er til en præsentation, så kan man føle sig lidt mere behageligt til mode, når man gør det – eller laver det.

(Ian, IK)

Jeg tror også, der er noget i klassen sådan. Den elev, der får alle 12-tallerne og 10-tallerne, ser man sådan lidt..."okay.." man har ikke ene 12-taller. (...) jeg tror også nemt, der kan skabes en social rangliste i forhold til karakterer. Sådan at dem, der er helt nede og får de dårlige karakterer, dem ser man også på med et andet syn.

(Sammendrag, Kenneth, KD)

Alle interviewdeltagerne oplever, at karakterer har betydning for synet på sig selv og på hinanden. De beskriver, at karakterer ikke kun er et individuelt anliggende, men også en adgang til at kunne udtrykke sig i det sociale fællesskab. Karakterer har betydning for deres aktive medvirken i timerne og under gruppearbejde, hvor høje karakterer forbindes med oplevelsen af, at klassekammeraterne gerne vil lytte til en, og at man har noget væsentligt at bidrage med. Omvendt beskriver nogle, hvordan lave karakterer medfører, at de oplever at være passive fx under gruppearbejde, hvor der ikke er en forventning om, at de kan bidrage. Karakterer opleves dermed som adgangsgivende til en særlig social status. Men karaktererne synes også, at få betydning for gruppeinddelinger uden for undervisningen. Deltagerne fortæller, at karakterer opleves som et udtryk for, om man er intelligent eller ej, og at man oftest færdes sammen med dem, som opfattes som en selv med hensyn til karakterer og hvordan man bidrager fagligt i timerne. De sorte tal på det hvide papir – influerer derfor både på livet i og uden for gymnasiet, og de opleves som adgangsgivende til en særlig social status og til særlige fællesskaber i de unges liv.

Samtidig fortæller deltagerne dog, at de har en oplevelse af, at man godt kan have venner, som har fået en dårlig karakter.

Jo-jo (griner)... det kan man sagtens ... det er jo ikke så meget det med, at man kommer ud og så "hold da kæft ham gider jeg ikke at være sammen med, for han får pisse dårlige karakterer!" ... Det er mere sådan folk har måske en bedre tendens til at lytte til én, hvis man siger noget på klassen. (Freja Filine Petersen [FFP]: Så det er noget med at turde åbne munden og have en fornemmelse af, at det der kommer ud af min mund, det er okay?) Ja, for det "plejer" det at være.

(Ian, IK)

Deltagernes oplevelser er altså ikke entydige. På den ene side kan karakterer være med til at bestemme, hvem man går sammen med. På den anden side forhindrer de ikke nødvendigvis, at man kan være venner. Men mere konsistent har karakterer en betydning for, hvilken status man har i den store klasse. KD nuancerer dette billede. De fortæller, at de netop oftere deler oplevelser af at være fagligt eller personligt udfordret, presset eller stresset med tætte, gamle venner, men at det er svært at dele sådanne oplevelser i gymnasiet, med deres klassekammerater, og for andre med nogen som helst (se også analysens punkt 2.).

Faglige præstationer influerer dermed på de unges oplevelse af social anerkendelse og på deres deltagelse i klassen. På baggrund af præstationerne opstår der hierarkier, som er medskabende i forhold til, hvilke fællesskaber de unge indgår i på gymnasiet. Nogen oplever, at vægtningen af de faglige præstationer forhindrer venskaber i klassen, mens andre oplever, at de ikke har betydning herfor.

Karakteren – et udtryk for hvem jeg er og hvad jeg kan blive

Gennemgående oplever interviewdeltagerne, at deres karakterer på forskellig vis er et udtryk for, hvem de er som person. Karakterer er ikke blot et udtryk for et øjebliksbillede eller et kontekstspecifikt standpunkt. Det beskrives nærmere, som om identiteten smelter sammen med karaktererne, hvorfor de opleves som uhyre vigtige. Faglige præstationer er en måde, hvorpå venner, lærere og omverdenen får et indtryk af dem – som person. Ida fortæller:

Det er også en måde sådan at lære folk at kende på. Sådan hvordan de klarer sig, sådan rent fagligt. Det er den hurtigste måde, at lære hinanden at kende på, fordi det er der vi hører hinanden inde i klassen og sådan noget.

(Ida, IK)

Ida oplever altså, at karakterer og faglig præstation er en form for kommunikation i et fælles rum, især i klassen, som siger noget om hvem man er. Den faglige kunnen er en måde at "lære hinanden at kende på" (citatet ovenfor) og bliver dermed en del af klassekammeraternes forhold til hinanden. Dette er væsentligt i forhold til klassekammeraterne, men deltagerne beskriver også, at lærerens faglige syn på dem er meget betydningsfuldt, og hvordan de derfor forsøger at fremstå forberedte, dygtige og engagerede i timerne. Her beskriver Kirsten, hvordan hun oplever, at vise en særlig side af sin person gennem sit engagement i timerne:

Og så en ting mere som har en stor betydning, det er mere sådan, hvordan folk som sådan ser mig. Lærerne mest.(...)Og så her i 2.g, der bliver man sådan mere træt, og man bliver mere sådan "Ej, men nu kan jeg ikke, fordi nu har jeg ikke nået at læse mine lektier, fordi jeg skulle lave afleveringer". Og så føler jeg, at jeg har vist en dårlig side af mig selv over for lærerne, fordi så har jeg ikke haft hånden oppe. (...) Hvordan lærerne ser mig som elev – det har i hvert fald rigtig stor betydning.

(Sammendrag, Kirsten, KD)

Kirstens kæder altså sine præstationer tæt sammen med, hvordan hun fremstår over for læreren. Hun oplever diskrepans imellem ønsket om at fremstå i et godt lys, dygtig og aktiv i timerne, og den energi hun reelt har, især her i 2.g. Hun siger direkte, at hun føler, at hun viser en "dårlig side" (citatet ovenfor) af sig selv, hvis hun ikke formår at være aktivt deltagende. Vigtigheden af at vise den "gode" side af sig selv beskriver flere deltagere. Kenneth peger bemærkelsesværdigt på, at dette ikke kun gælder i gymnasiet, klassefællesskabet og forholdet til læreren – men også generelt, da han oplever høje karakterer som en værdi i samfundet:

Og så er der nok bare det der syn fra samfundet af, at dem der har de høje karakter tal eller de længeregående uddannelser, de er højere oppe, end hvis

du får lave karakterer, tager en kort uddannelse eller tager en håndværksmæssig uddannelse. Så man vil jo helst ligge déroppe.

(Kenneth, KD)

I forbindelse med samtalen fortæller Kenneth samtidigt, at han vil søge ind på en uddannelse efter gymnasiet, hvor det ikke er hans gymnasiegennemsnit, der vil være adgangsgivende. Alligevel oplever han nu, at karakterer er betydningsfulde. Han beskriver, at man i samfundet inddeler mennesker i et hierarki efter deres faglige præstationer. Dermed oplever Kenneth et paradoks: Han kan ikke – selvom han ikke behøver et højt gennemsnit – lade være med at efterstræbe et højt gennemsnit. Han lever i et pres, som egentlig ikke stemmer med hans egne værdier. Flere af deltagernes fortælle-måder viser dette selvtilsidesættende paradoks, hvor man stræber efter høje karakterer, fordi andre/samfundet tillægger det værdi, selvom man ikke synes, at karakterer er værd at gå så meget op i. Inez siger eksempelvis:

Så jeg tror ikke, det sådan tæller så meget, når man bare selv kigger på tallet, men i forhold til, hvordan andre folk de synes, det tæller, så er det nok vigtigt, i forhold til hvilke uddannelser man kan komme ind på fx – at så er det nok meget vigtigt, at vi sådan fokuserer på tallene.

(Inez, IK)

De unge er optaget af karakterer i forhold til deres fremtidsmuligheder. Mange havde en plan, håb og ønsker, da de valgte at gå på gymnasiet. Nu frygter de, at deres uddannelsestid er spildt, hvis de ikke klarer sig virkelig ”godt” (det vil sige: får høje karakterer). Ida fortæller:

Man startede ligesom på gymnasiet, fordi 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)

Ovenstående oplevelser relateres af mange til, at de presser sig selv. Samtidigt oplever de, at det faglige niveau er steget i 2.g. De beskriver, at det kan være sværere at følge med, og at de

er nødt til at navigere og prioritere deres tid rigtigt, fx i forhold til hvilke fag, der afsluttes, og hvilke fag, der fortsætter i 3.g. Heroveni beretter de unge om en oplevelse af uretfærdighed i forhold til, at det er det samlede karaktergennemsnit, der er adgangsgivende til videregående studier. Fag, som ikke direkte relaterer sig til ens drømmestudie, får også stor betydning. Det høje faglige niveau, mængden af lektier og oplevelsen af ikke at være god i alle fag oplever deltagerne er med til at presse dem. Kamma beskriver det sådan:

For mig er det nok karaktererne. Det du kommer ud med, fordi det er dét, der definerer, om du kan komme på universitet eller ej, sådan set. (FFP: Ja...og hvordan oplever du så det? -At karakterer fylder?) Det fylder meget. Det meste af tiden så tænker jeg "Ej kan jeg nå at lave det her til en god karakter, eller en middel karakter?". Kan jeg nå at lave det her til en god karakter inden 3.g? (FFP: Ja...hvordan mærker du det så inde i dig?). Jeg får tit hjertebanken, hvor jeg tænker "jeg kan ikke nå det! Det her det går ned!" Og så nogen gange så gider jeg bare ikke lave lektier sådan 100 procent "blanker ud". (FFP: Sådan kobler fra?). Ja kobler fra... Og det sker faktisk tit også i timerne, så det går ikke... det er ikke så godt.

(Sammendrag, Kamma, KD)

Fornemmelsen af at være under tidspres for at nå sine (præsentations)mål oplever Kamma giver stresssymptomer, som forværrer hendes evne til at medvirke aktivt i timerne, hvilket stresser hende yderligere. Et aspekt heraf er, at de unge generelt oplever, at være nødt til at prioritere i lektierne, hvilket sætter dem bagud på nogle områder, som fx når de må prioritere afleveringer før andre lektier. De har ikke oplevelsen af at have nok tid til at gå i dybden med den bredere faglige læring. Dette afspejler sig i beskrivelser af, at det er vigtigere at få karakterer end at få en skriftlig feedback om en opgave fra læreren. Det er tallet, der tæller.

En stemning præget af konkurrence

Alle deltagerne beskriver, at orienteringen imod de høje karakterer betyder meget for stemningen i klassen. Her følger to eksempler fra Inez og Kamma:

Det er konkurrencepræget (...) i min klasse, der handler det meget om, at kunne svare rigtigt hver gang, at få 10 og 12 hver gang... (FFP: Hvorfor skal

man det? Er det i forhold til læreren eller i forhold til klassekammerater?). Jeg tror, det er både over for læreren og hvordan man fremstår over for sine klassekammerater. Sådan hvilken person man nu er.

(Sammendrag, Inez, IK)

Og det handler faktisk meget om karakterer – altså jeg kan godt mærke i min klasse, ik', at alle sådan er lidt mere på i timerne for at følge med og for at vise over for læreren, at man godt kan – selvom man siger noget forkert – så prøver de stadigvæk. Det er ligesom om alle andre prøver mere du ved, man stresser sig selv mere, fordi du ved, man skal lige nå at overhale personen der, og så overhale personen der. (FFP: er det rigtigt hørt, at der ligesom nogen gange godt kan være sådan lidt konkurrence eller hvad?) Ja. Ja især når nogle andre de kan noget man ikke kan. (..) og når man så ikke kan, så kigger man på de andre og de er allerede færdige med at forstå det – og så stresser man rigtig meget over, at de er færdige med opgaven, og jeg sidder bare her og er...ja...

(Kamma, KD)

Flere beskriver lignende følelser af konkurrence, hvor eleverne sammenligner deres faglige kompetencer med hinanden. I klasselokalet præges stemningen af præstationer. Hvem kan bedst og hurtigst svare på spørgsmål og løse opgaver? Andres faglige kompetencer kan blive oplevet som en trussel, ikke som et fælles gode. Nogle af deltagerne fortæller, at de oplever et pres, blot ved at deltage i undervisningen. De føler, at der er meget lidt plads til at fejle.

5.1.1 Forskellige aktiviteter konkurrerer om tiden i hverdagen

Livet i gymnasiet fylder altså meget i hverdagen for de unge. Men alle beskriver, at deres liv også er fyldt med andre ting, og at livet på gymnasiet påvirkes af livet udenfor, og omvendt. Nogle oplever, at mange forskellige, meningsfulde aktiviteter konkurrerer om tiden. Dette kommer til udtryk via beskrivelser af det sociale liv uden for gymnasiet, deres forhold til sport, oplevelser af krav fra familien og af nødvendigheden af et studiejob.

Et socialt liv og fritiden uden for et travlt gymnasieliv

Alle fortæller i interviewene, at det travle gymnasieliv i 2.g. har betydning for, hvordan livet med venner uden for gymnasiet bliver prioriteret, og hvilken funktion det får. To typiske fortællinger rummede to ret modsatrettede vinkler på fritiden: Nogle prioriterer fritiden og det sociale liv uden for gymnasiet højt, fordi det giver dem en oplevelse af at slippe væk fra kravene; andre oplever, at der ikke er tid til venner i dagligdagen, fordi gymnasiet kræver al deres opmærksomhed. Kirsten (KD) fortæller i det første interview, at hun oplever sin fritid og det sociale liv uden for gymnasiet som særligt vigtigt:

Altså, man har som sådan ikke lyst til at komme op på skolen mere. Nu er det bare sådan "Okay, nu skal dagen bare gå meget hurtigt og så bare væk!" (...) Jamen, i min fritid, der prøver jeg sådan at omgås med så mange mennesker som muligt. Og prøver at bruge tid på det – altså det er min måde at slippe væk fra alt det andet på.

(Sammendrag, Kirsten, KD)

Fritiden bliver et åndehul for Kirsten, hvor hun en stund slipper væk fra presset og alt dét, der opleves som negativt ved gymnasiet. Kirsten opsøger derfor bevidst aktiviteter uden for gymnasiet og deltager i en interessegruppe flere gange om ugen. I modsætning hertil beskriver andre, hvordan det til tider har negative følelsesmæssige konsekvenser for dem at stå med oplevelsen af, at skulle prioritere tiden imellem venner og skole. Irene og Kamma fortæller:

Hvis man gerne vil klare sig godt i skolen – som man gerne vil – så har man bare ikke tid til det sociale liv, fordi der er så mange lektier, og der er så mange afleveringer især i .2g (...) og hvis jeg så 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.

(Sammendrag, Irene, IK)

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 gymnasiet.

(Kamma, KD)

Gymnasielivet betyder altså for nogle unge, at de fravælger et socialt liv ved siden af skolen. De fokuserer på at klare sig godt og oplever dårlig samvittighed, når de bruger tid på sociale aktiviteter. Samtidig fortæller Irene, at kravet om at skulle prioritere imellem gymnasiet og venner er nyt. I folkeskolen oplevede hun, at det var mere problemfrit at navigere imellem skole og venner. Hun havde tid til begge dele, hvilket hun slet ikke oplever nu.

Hverdagsaktiviteter i fritiden udfylder forskellige roller for deltagerne. Men flere beskriver, at fritiden er nødvendig for at kunne holde til presset. Det gælder eksempelvis for sport og træning. Træningen er for nogle en nødvendighed for at fungere, for andre en kilde til at føle sig sund og slank, og for andre igen en dejlig måde at være sammen med venner på. Sport og træning har dermed, ligesom sociale aktiviteter, forskellige funktioner for forskellige deltagere, men sport bliver generelt beskrevet som en vigtig del af hverdagen.

Ligeledes oplever de unge, at fritidsarbejde og familie fylder i hverdagen. Flere betaler for at bo hjemme, for buskort, telefonforbrug mv. Arbejdet ses som en nødvendighed for at kunne opretholde sin livsstil som ung. Derudover beskriver flere, at de hjælper til i familien, og også oplever en forventning om aktiv deltagelse i familielivet. Kamma fortæller:

Fra morgenstunden af, der skal jeg lave min lillebrors madpakke, fordi at 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 aftensmad, 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 ligger 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, jeg arbejder faktisk tirsdag, onsdag og torsdag.

(Sammendrag, Kamma, KD)

Opsummerende oplever deltagerne, at de mange aktiviteter i hverdagen konkurrerer med tiden til lektierne (især afleveringerne), at blandt andet familielivet og træningen fylder, og at det er nødvendigt, at de selv delvist kan finansiere deres livsstil. De oplever at karakterer er et udtryk for hvem de er, som tillægges værdier i klassefællesskabet og beskriver en uoverensstemmelse imellem egne værdier og andres/samfundets værdier omkring

karakterer. Dette betyder et pres i forhold til, at ville yde sit bedste i gymnasiet og samtidig få hverdagslivet til at hænge sammen.

5.2 Oplevelsen af præstationsmål for kursusedtagerne

Indtil videre har analysen vedrørt alle de interviewede elevers oplevelser af hverdagslivet i og uden for gymnasiet. Nu stiller jeg skarpt på kursusedtagerne (KD) i *Åben og Rolig for Unge* (ÅRU). Et dybere indblik i deres oplevelser er centralt for en forståelse af ÅRU.

KD kæder yderligere oplevelsen af præstationsmål sammen med oplevelser af konstant at være på og at have en facade, at leve et dobbeltliv. Også derhjemme har nogle KD svært ved at slippe præstationsambitionerne i forhold til forældrene. Strukturelt beskriver den følgende analyse først de unges oplevelser af at et dobbeltliv på gymnasiet og i forhold til forældrene, og dernæst de unges oplevelser af stress før ÅRU kurset begyndte.

"Jeg lever et dobbeltliv"

I det første interview beskriver alle tre kursusedtagere⁶, hvordan de i hverdagen oplever at leve en form for dobbeltliv i et forsøg på at leve op til at være ideel, det vil sige sådan, som de tror, andre gerne vil være, eller som de tror, de selv bør være. Herom siger Kirsten:

Altså, jeg prøver sådan at lægge en facade på, når folk møder mig. Så folk ikke sådan har en mistanke om "nå, men du er stresset!" eller "du virker som om, du er ked af det!" – sådan være på hele tiden. Og være på selvom man er virkelig træt indeni. (FFP: Hmm, hvorfor gør du det?) Altså, jeg tror, det er mest fordi, at jeg har bygget sådan en facade op, som gør, at jeg skal på en måde tilfredsstille vennerne og vise den der på-side hele tiden... så, ja. (FFP: så på – det er også sådan en med overskud og en der kan give noget?). Ja, og også være med i alt – sådan alt hvad der sker rundt omkring med vennerne. Så jeg lever sådan et dobbeltliv på en måde. Sådan være virkelig træt indvendig – men udadtil så er jeg meget sådan frisk og ja... være den de andre gerne vil være.

(Sammendrag, Kirsten, KD)

De unge beskriver en diskrepans imellem, hvordan de har det, og hvad de kan vise omverden. Deres følelsesmæssige virkelighed oplever de ikke at kunne dele med vennerne i gymnasiet,

⁶ Katrine deltog ikke i det første interview.

fordi det er vigtigere, at andre ikke opdager, at de ikke har specielt meget overskud eller føler sig presset i gymnasiet. Kenneth beskriver, at følelserne af pres og mistrivsel kun kan deles med helt nære venner, altså ikke med dem fra gymnasiet, men med vennerne fra folkeskolen eller hans kæreste. Andre oplever, at gå med det for sig selv uden at kunne dele med nogen. Deltagerne oplever, de bør fremstå på en særlig positiv måde og leve op til de fra omverdenen opfattede værdier og normer om at være aktiv og frisk.

Dobbeltliv og forældre

KD fortæller også om forholdet til forældrene. Forholdet beskrives af nogle som konfliktfyldt, hvor de bliver mødt med forventninger om at mestre kravene i gymnasiet, eller til tider som et forhold, hvor de forsøger, at tage hensyn til forældrene og ikke bekymre dem med deres problemer, og klare det selv. De unge holder mange af deres turbulente hverdagsoplevelser – herunder også oplevelser med ÅRU kurset – for dem selv. Katrine og Kamma fortæller om at involvere deres forældre i kurset:

Jeg har fortalt det. Min mor mediterer meget selv, og hun synes, det er rigtig spændende at høre om det. Min far har også spurgt lidt ind til det (...) Og også det der med, at man ikke vil til at bekymre dem, man vil bare gerne klare tingene selv (...) Hvis jeg så spørger om hjælp, så kan jeg godt føle sådan lidt, at jeg giver op (...) Det kan bare godt føles som om, man er svag eller sådan.

(Sammendrag, Katrine KD)

Nej jeg har ikke fortalt det, fordi jeg vil ikke stresser min mor mere, altså jeg har allerede stresset hende. Hun ved jeg er stresset, hun er også selv stresset (...) Mange af de ting, hvor jeg tænker, at hun kan blive bekymret, dem holder jeg for mig selv, fordi jeg tænker, hun har ikke brug for det, fordi hun har så meget stress i forvejen.

(Sammendrag, Kamma, KD)

Deltagerne fortæller, at dobbeltlivet også udspiller sig derhjemme. Mange yder et hensyn til forældrene for ikke at bekymre eller belaste dem, eller forsøger at fremstå som én med styr på tilværelsen. Selvom de unge oplever, at deres forældre er reelt interesserede, føler de ikke, det er problemfrit eller naturligt at involvere forældrene i deres oplevelser af stress. Deri er der en mulig forbindelse til den præstationsambition, som deltagerne oplever i gymnasiet, som altså måske også rækker ind i forholdet til forældrene. Oplevelsen af at forældrene trods velmente forsøg alligevel ikke forstår dem, er der flere af deltagerne, der beskriver. De længes efter, at forældrene kunne evne at se og møde dem mere fordomsfrit, som Kenneth beskriver:

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 (de andre samtykker) (...) 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 (...) Det kan godt være, at så mener de lige, hvis de giver mig nogle pligter, men jeg føler jeg ikke har overskud til det, at så "Ej, men du laver jo ikke så meget!" Nej! Men det er jo 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.

(Sammendrag, Kenneth, KD)

Mange af de unge oplever en længsel efter anerkendelse af deres situation fra forældrene. Her oplever Kenneth, at, han skal forsvare og argumentere for sit manglende overskud til også at bidrage i hjemmet. Han mister lysten til at snakke med sine forældre, til at forsøge at få deres forståelse, på grund af de svære diskussioner. Katrine fortæller, at det er dejligt, når hendes forældre udviser interesse og møder hende, men også at det ikke er noget, hun selv åbner for:

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 sådan selv lige få 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.

(Sammendrag, Katrine, KD)

Forholdet til forældrene er komplekst for KD. På den ene side længes de efter forældrenes omsorg, forståelse og anerkendelse. På den anden side har KD svært ved at dele oplevelser af stress med forældrene, da det forbindes med en følelse af ikke at være god nok eller at være en yderligere belastning i et allerede presset familieliv. De unge oplever, at det er svært at få støtte fra forældrene i forhold til de oplevelser af pres, de har i hverdagen.

5.2.1 Stress i hverdagslivet før kurset

Ud over det føromtalt tema om præstationsmål der kædes sammen med oplevelser af præstationspres, personlig værdi, dobbeltliv, aktiviteter i konkurrence, forældreforhold mv., træder også andre både fælles og individuelle oplevelser af stress og stresssymptomer frem. Alle KD oplever, at lysten til gymnasielivet er dalende, at dagen i gymnasiet er noget, der bare skal overstås, og at de oplever humørsvingninger. Mere individuelle oplevelser omhandler søvnproblematikker, manglende appetit og tankemylder.

De unge KD fortæller endvidere, at det havde stor positiv betydning for dem, at blive mødt af psykologen ved det første oplæg i klasserne i forhold til deres motivation for at søge hjælp.

”Man har næsten ikke lyst til at tage derop mere”

Kenneth beskriver, hvordan hans oplevelse af lyst til at komme på gymnasiet er ændret i takt med, at han oplever et større pres.

I en lang periode, der synes jeg, det var mega-fedt. Jeg kunne bedre lide at være oppe på skolen end derhjemme, fordi at nu gider man ikke familien mere (gruppen griner). Men nu synes jeg bare, der er kommet så meget, så at det bliver næsten sådan, at man ikke har lyst til 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 (FFP: Med lysten?) Ja, her i 2.g.

(Sammendrag, Kenneth, KD)

Dette stemmer overens med Kirstens oplevelse af, at hun bare vil væk fra gymnasiet, når dagen er omme:

Ja, sådan har jeg det i hvert fald også. Altså man får ikke lyst til at komme op på skolen mere, hvor førhen der var det bare sådan "åh okay, jamen så er det skole så skal jeg", så ville man gerne være her længere(...) Nu er det bare sådan "Okay nu skal dagen bare gå meget hurtigt, og så væk!"

(Sammendrag, Kirsten, KD)

KD oplever, at der er så meget på gymnasiet, at de ikke kan følge med, hvilket betyder, at de skal bruge meget energi på overhovedet at komme på gymnasiet. Presset i hverdagen *generelt* betyder, at deres engagement og overskud til at deltage i gymnasielivet falder. Samtidig er det typisk, at KD har prøvet, hvordan det netop bliver sværere og sværere at følge med i skolen, i takt med, at de oplever stress (se fx citatet af Kamma i analysens afsnit 1).

Stress i Kroppen

Deltagerne beskriver på forskellig vis deres individuelle oplevelser i forbindelse med stress, som viser sig både som mentale, kropslige og følelsesmæssige symptomer, der kan være overvældende og handlingslammende. Kenneth fortæller:

Altså jeg synes ikke, det er sådan meget fysisk. Jeg synes mere det er sådan, at så kan jeg slet ikke overskue noget...der er rigtig mange tanker, der kommer på én gang. Og så kan du slet ikke tænke på nogen af dem. Og så bliver det bare sådan for meget (...) og så bliver man bare sådan frustreret (...) jeg føler i hvert fald tit, at så får jeg lidt humørsvingninger, eller hvad skal man sige, så bliver jeg enten en del sur eller ked af det over alt.

(Sammendrag, Kenneth, KD)

Alle deltagerne oplever, ligesom Kenneth, at deres humør bliver påvirket af længerevarende stress, hvor de oplever at have udviklet en mathed og tristhed, og at der kan opstå store følelsesudbrud. Samtidig beskriver Kamma og Kirsten, hvordan de oplever nogle fysiske konsekvenser af stress, fx forstyrret søvnrytme:

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

(Kirsten, KD)

Altså, det er når jeg begynder at få røde kinder og tungt hoved, og så kan jeg ikke koncentrere mig længere (...) Så vågner jeg klokken seks om morgenen, og det er kun seks timer, og jeg skal helst have otte timer, for at jeg rigtig kan fungere. Så bliver det ved og ved (...) Så kobler jeg af på et tidspunkt, hvor jeg bare allerede kan falde i søvn kl. 16.00, og så sover jeg bare indtil et eller andet tidspunkt, hvor min krop siger "Okay – vågn op!". (...) Altså, det er for det meste udmattende – generelt både med følelserne og mentaliteten og generelt bare kroppen. Det er bare udmattende.

(Sammendrag, Kamma, KD)

Stresssymptomer viser sig således på mange måder i de unges hverdag, og de unge KD fortæller alle om, hvordan dette har negative konsekvenser for dem, både på et socialt, fysisk og psykisk plan, hvilket alt sammen igen har betydning på et fagligt plan. De oplever at stress forstærker symptomerne, hvilket presser dem yderligere i hverdagen både i og uden for gymnasiet.

"Tjek, Tjek, Tjek" – Oplevelsen af at blive genkendt

I det første interview fortæller deltagerne om, hvorfor de har meldt sig til kurset, og hvad de ønsker at få ud af det. Alle tillægger her psykologens oplæg i klassen meget stor betydning. Deltagerne beskriver, hvordan de særligt under opmærksomheds-testen oplever, at miste koncentrationen og ikke føler, de kan følge med. Ligesom de oplever, at det at lave en kropsscanning er særligt rart. Sammen med psykologens oplæg omkring stress, oplever de unge, at de bliver genkendt og pludselig forstår, at de måske oplever mere stress end andre af deres klassekammerater, og måske har brug for hjælp. Dette beskriver Kirsten:

Men så tænkte jeg bare sådan "Nå, men jeg er stresset ligesom alle andre". Sådan lektier åhh! – sådan hurtigt stresset. Og så da hun gav os testen, så kunne jeg godt mærke, at da hun sagde "nogen gange så mister i koncentrationen hen ad vejen" (...) og koncentrationen den var bare væk. Og så da hun fortalte om det med symptomerne så sidder man bare sådan "Tjek!, Tjek!, Tjek!" hele vejen ned næsten. Og så tænkte jeg "okay, måske har jeg virkelig brug for det her", og også fordi hvis man selv kan mærke det, så tænkte jeg "okay, i stedet for at jeg har de her følelser, hvordan kan jeg så håndtere dem?". Altså finde en måde at håndtere dem på.

(Sammendrag, Kirsten, KD)

Psykologens oplæg i klasserne har haft betydning for alle deltagernes oplevelse af motivation i forbindelse med at melde sig til kurset. Oplægget indgyder samtidig håb hos de unge om, at de kan få nogle betydningsfulde redskaber på kurset, som kan hjælpe i hverdagen. Kenneth beskriver sit ønske til kurset:

At lære nogle teknikker som man vil kunne bruge i sin dagligdag til, at når man føler – "Okay, der skal ikke så meget til før at – hvad skal man sige – at så går det galt eller så knækker det hele."

(Kenneth, KD)

Deltagernes motivation for at søge ind på kurset, og det de ønsker at få ud af det, er forskelligt ligesom deres oplevelser af stress. Men overordnet har deltagerne et håb om, at kurset kan hjælpe dem i hverdagen, når de kan mærke, at nogle af de ubehagelige oplevelser i forbindelse med stress er ved at tage overhånd, hvad enten det drejer sig om forstyrret søvnrytme, tankemylder eller kropsligt og følelsesmæssigt ubehag.

5.3 Deltagernes oplevelser med Åben og Rolig for Unge

Her analyserer jeg midtvejs- og slutinterviews med fokus på KDs beskrivelser af at medvirke på *Åben og Rolig for Unge* (ÅRU), herunder om det har haft betydning i deres hverdag. De unge KD fortæller alle, at de har haft positive oplevelser med ÅRU, og at det i større eller mindre omfang har haft betydning i deres hverdag, hvor særligt prioritering af tiden fremhæves. Det var gennemgående, at KD oplever gruppen som betydningsfuld for kurset. Hvormed udbyttet

af kurset fremtræder som en social –og kropslig restitutionsproces, som også vedrører de unges mulighed for at vende opmærksomheden imod sig selv, kunne slappe af og opleve ikke at skulle præstere.

Ved det sidste interview fortæller deltagerne også ud fra tegninger af henholdsvis et tidspunkt, hvor det har været meningsfuldt eller godt at deltage på kurset, og et tidspunkt, hvor det har været svært. De beskriver, hvordan de blandt andet har oplevet, at også meditation kunne blive en præstation, oplevelser med, at kurset lå i eksamenstiden, og hvilke tanker de gør sig i forhold til at kurset nu er overstået.

Gruppespil, tid i en travl hverdag og at mærke sig selv

Deltagerne beskriver generelt, at de synes det har været rigtig rart at deltage i ÅRU. Det har været en lille pause i en travl hverdag. Katrine beskriver både ved midtvejsinterviewet og det sidste interview, at noget af det, hun har oplevet som mest givende, har været at komme et sted, hvor hun fik lov til at slappe af og fik tid til at mærke sig selv, sin krop og sine følelser.

Når vi sådan har været til meditationerne, så har det været sådan et dejligt afbræk. Især fordi det ligger i skoletiden (...) Så det med at komme ned, og få lov til at slappe af – ja, på en måde give sig selv tid og lov til at mærke hvordan man har det, og slappe af, ja. Det er godt.

(Sammendrag, Katrine, KD)

Katrine beskriver altså, at kurset skaber et rum, hvor fokus for en stund vendes imod hende selv, hvor det bliver muligt, at få tid til at mærke sig selv, sin krop og sine følelser, og således hvordan hun reelt har det. Deltagerne beskriver generelt kurset som et vigtigt alternativ i en travl hverdag, hvor de oplever at være nødt til at prioritere andre ting, fx afleveringer og lektier. For Katrine betyder disse prioriteringer, at hun ikke oplever at have tid til at fokusere på meditation uden for kurset. Også Kenneth har den oplevelse, at kurset er et dejligt sted at få en pause, og at stemningen på kurset følger ham og har betydning for resten af hans dag. Her er det nemmere at være afslappet, og de dage han har været på kursus, kan han bedre overskue flere ting og føle sig mere rolig, fortæller han. Kurset opleves for Kenneth som et frirum. Han glemmer skolen og afleveringerne lidt, oplever at få pause i alle de tanker han har.

Men også han oplever, at det med at få det ind i hverdagen, som et redskab han aktivt bruger, er en udfordring. Kenneth fortæller:

Det er lidt en prioritering, fordi man har sådan meget travlt med så mange andre ting, ja, afleveringer og sådan. Og ja – så bliver det bare sådan automatisk glemt, men det er ikke noget, man bare sådan selv gør. Og når man så når hen til tirsdag og om morgenen pakker den der bog, man skal have med, så kommer man lige i tanke om "hov! Der er lige gået en hel uge der faktisk! Og jeg har ikke rigtig fået lavet så meget." Så det er, fordi man har så travlt, at så bliver det bare glemt lidt.

(Kenneth, KD)

Katrine og Kenneth beskriver her, at selv om de nyder at meditere på kurset, er det ikke noget, de tager med sig videre som teknik eller redskab i hverdagen. De peger på, at den almindelige hverdagstravlhed fylder for meget til, at de får prioriteret meditation, men at det ikke er en beslutning de handler efter bevidst, men noget der bare sker, uden at de tænker over det. Samtidig beskriver begge oplevelsen af, at være i et rum sammen med andre, hvor de har oplevet forståelse af deres situation og følelser som særligt rart. Katrine fortæller:

Fordi når der er mange, der byder ind, så føler man også bare, at man sådan kan sige, hvad man nu føler (...) Så altså, så oplever man også, at det er noget, at de andre også har oplevet. Ja, så det er sådan en forståelse for det, man selv har oplevet.

(Sammendrag, Katrine, KD)

De unge beskriver generelt, at også gruppens samspil har stor betydning for deres positive oplevelse af kurset. Sammen med instruktøren og de andre deltagere, får de en oplevelse af et fællesskab med hinanden. Ikke at skulle præstere på kurset er vigtigt for dem, og de har en behagelig oplevelse af, at man kan være på kurset og i gruppen ligegyldigt, hvordan man er. Her er det vigtigt, at instruktøren italesætter, at man ikke skal præstere, og at deltagerne ved, at der ikke er krav til dem om at meditere i løbet af ugen. Kenneth beskriver dette herunder.

Det bliver også nævnt rent faktisk af instruktøren, at vi skal huske, at vi ikke skal præstere hernede. Vi skal bare slappe af. Og det gør nok så, at så tænker man ikke "ej, nu skal jeg være tip-top". Altså det gør nok, at så gør det ikke så meget, at man er lidt mere nede eller, hvad skal man sige, mere afslappet, fordi, at alle andre har det på samme måde.

(Kenneth, KD)

Kenneth beskriver, hvordan han kan slappe mere af, fordi han ved, at der ikke forventes af ham, at han præsterer, i det rum der skabes på kurset. ÅRU-instruktørens specifikke udtalelse om dette er med til at understøtte det for ham. Samtidig er det betydningsfuldt for Kenneth, som han siger her, at "*alle andre har det på samme måde*" (citatet herover). Katrine udtaler parallelt, at det er betydningsfuldt for hende at høre andre gruppe-medlemmers fortællinger, fordi "*det er sådan en forståelse for det, man selv har oplevet*" (sammendrag af Katrine, s. 53).

"Jeg kan i hvert fald mærke at jeg har fået min appetit tilbage"

Kamma og Kirsten har oplevet positive forandringer i deres hverdag, ud over en betydningsfuld pause i skoletiden. Kirsten oplever, at hun nemmere kan mærke, hvornår hun trænger til en pause fra sine opgaver, og at hun bedre er i stand til at tage pauser fra lektierne i hverdagen uden at stresse over det. Samtidig oplever hun, at hendes appetit er kommet tilbage, og at hendes humør er blevet bedre. Kirsten fortæller:

Så på den måde, der fandt jeg sådan en balance imellem "Okay, jeg skal lave afleveringer, men jeg kan samtidig godt være afslappet og finde ro i mig selv" på den måde. Og både få tid til afleveringer og skole. Og dét, 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 der kan jeg i hvert fald mærke, at jeg har fået min appetit tilbage – men mit humør, det har også ændret sig meget.

(Sammendrag, Kirsten, KD)

Kirsten oplever, at den aktive brug af de meditationer, hun har lært på kurset, særligt mini-meditationerne, hjælper hende i hendes hverdag. De lange meditationer bruger hun, når hun ikke kan falde i søvn, men fortæller, at det er meget færre gange, hun har brugt dem. Kirsten har fået direkte erfaring med, at hun med mini-meditationer kan bringe sig selv mere i ro, og opleve en større energi i sin tilgang til afleveringer af skoleopgaver. Gennem mini-meditationerne, oplever hun det bliver nemmere at handle mere i overensstemmelse med sine egne behov og ønsker. Hvor Katrine og Kenneth oplever, at det er svært at prioritere meditation i deres hverdag, beskriver Kirsten, at hun føler, hun er nødt til at prioritere kurset og meditationerne i sin hverdag. Det er for hende en måde at passe på sig selv:

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)

For Kirsten er det altså bevidst, et aktivt valg at integrere meditationer i løbet af dagen. Der er således store forskelle på, hvordan deltagerne anvender meditation i hverdagen, og på hvad de oplever bevidst eller ubevidst bliver vægtet i deres hverdagsliv uden for kurset.

Meditation som en præstation og frygten for at glemme det

Kamma fortæller ud fra sin tegning, hvordan hun via kurset har oplevet positive forandringer i sin hverdag. Hendes søvnmønster har ændret sig, så hun sover meget bedre, og hun oplever at have et nyt overblik over sin tid, sine afleveringer og sine lektier. Samtidig beskriver hun den problematiske oplevelse af, at de sidste to kursusgange ligger lige oven i eksamensperioden. Kamma fortæller ud fra sin tegning af et svært aspekt ved kurset, om oplevelsen af meditation som et ekstra pres:

Som man kan se, så har jeg tegnet en som sidder ved bordet og laver lektier; og man føler sig stresset, og man prøver at meditere, men man føler sig bare endnu mere stresset over, at man sådan presser sig selv sådan lidt til at meditere... og sådan prøver at komme ned igen. Så ligesom det går sådan lidt helt væk, i hvert fald. Jeg kan ikke få det til at fungere i hvert fald. Det er først efter, når jeg er færdig med eksamen, så føler jeg den der "calmness", du ved, den der "rolighed". Men ikke under sådan en stressperiode, det kan jeg ikke.

(Kamma, KD)

Kamma oplever altså her, at meditation kan blive en præstation, som hun forsøger at presse sig selv til, for at opnå en ro, når hun sidder i eksamenstiden og føler sig presset. Hun beskriver en diskrepans imellem, hvordan hun ønsker at have det, og hvordan hun faktisk har det under eksamensperioden. Den type oplevelse står således i modsætning til Kenneth og Katrines oplevelser af, at præstationen i forhold til meditation i hverdagen mindskes af kurset. Kamma prøver at meditere, selvom hun ikke oplever det som noget positivt i eksamensperioden. For Kamma betyder det, at hun i de sidste kursusuger oplever en frustration i forhold til sin deltagelse.

Deltagerne påpeger enslydende, at tidspunktet og længden af kurset ikke var optimal. Dels lå kurset oveni en eksamensperiode, så deltagerne skulle kontinuerligt træffe valget om enten at forberede eksamen eller komme på kurset. Dels er deltagerne urolige for, om kurset er langt nok til, at effekterne eller evnerne kan blive integreret i hverdagen. Katrine siger, at hun i starten forestillede sig, at meditation skulle opleves på en særlig måde, og at det var afgørende, at instruktøren forklarede, at hendes oplevelse ikke var forkert:

Altså, jeg havde en forestilling om, at det skulle være på en bestemt måde, altså det man tænkte og sådan, altså oplevelsen af det. Hvor vi så senere hen fik fortalt, at "Det er ikke forkert, der er ikke noget, der er forkert." Og det tror jeg, hjalp mig meget. Fordi altså, i starten der var det sådan, at hvis jeg ikke kunne fokusere, så blev man sådan lidt irriteret på sig selv

(Katrine, KD)

For KD har forklaringerne af meditation på ÅRU haft stor betydning for, hvad de har fået ud af kurset. Forklaringer om at meditation kan opleves forskelligt og ikke nødvendigvis skal føles afslappende, skaber en afklaring som fx nedsætter Katrines oplevelser af irritation. I interviewet beskriver Katrine videre en udvikling, som hun oplever sker gennem kursets forskellige meditationer. Gennem kursusforløbet oplever hun, at hendes irritation omkring meditationen forsvinder, efter hun har fået forklaringen samtidig med, at det bliver mere op til hver enkelt, hvad de ønsker at fokusere på i meditationerne. Her oplever Katrine, at hun har nemmere ved at holde fokus på fx sociale relationer. Samtidig beskriver hun, at hun er ærgerlig over ikke at få lov til at fordybe sig yderligere i kurset:

Jeg kan sagtens mærke, at det giver mig noget. Og det irriterer mig egentlig bare, at jeg ikke har mulighed for at føre det videre i hverdagen (...) Sådan at man ikke bare glemmer dem, nu når de her seks gange, de er overstået – altså så er det bare ude igen – altså det er måske lidt det, jeg frygter.

(Katrine, KD)

Deltagerne oplever frustration over, at kurset strakte sig ind i eksamensperioden og ville have foretrukket, at det lå før. Yderligere beskriver flere, at de er bange for, at glemme det de har erfaret, dels fordi de ikke har haft tid og mulighed for at afprøve det i et omfang, som de gerne ville, og dels fordi de er bekymrede for, om det endnu ikke igennem de seks gange er blevet integreret i hverdagen, som en metode de aktivt gør brug af.

5.4 Hverdagen under eksamensperioden for ikke-deltagere

I et sidste interview var formålet at indsamle beskrivelser af hverdagen, som den oplevedes under eksamensperioden for IK. Her dukkede kun en enkelt deltager op. Nedenstående analyse tager altså udelukkende udgangspunkt i hendes beskrivelser.

I interviewet dukkede forskellige temaer op, og både ligheder og forskelle fra KD, som beskrevet nedenfor. Blandt andet fortalte den interviewede IK (Ida) om sin indstilling til karakterer generelt og under eksamen, om forholdet til forældrene, samt om oplevelsen af, at kunne bede om hjælp. Selvom det kun er en person, er pointerne væsentlige som eksempler.

Oplevelsen af ikke at føle sig presset

Det er gennemgående for Idas fortælling, at hun ikke oplever et særligt pres trods eksamen. Hun beskriver, at arbejdet, skolen og træning fylder mest i hverdagen, og at træning og arbejde for hende er positive elementer, der giver en pause fra eksamensforberedelsen. Hun tilrettelægger arbejdet, så det ikke ligger på tidspunkter, hvor hun har mest travlt. Samtidig oplever Ida forskel på, en afsluttende eksamen og de tre årsprøver, hun har.

Men altså, tre af dem er jo stadig årsprøver. Det er jo kun den ene, der er en eksamen (...) Jeg prøver at gøre alt for ikke at stresses på de andre (læs. Årsprøver), fordi 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.

(Sammendrag, Ida, IK)

Ida oplever yderligere, at det hjælper hende til ikke at blive stresset, at hun sætter sig ind i, hvad der forventes ved de enkelte prøver. Hun strukturerer i hverdagen sin tid bevidst. Hun sætter tid af til fordybelse, hvor hun fjerner sin mobiltelefon og sørger for at lave det vigtigste først. Dette gør, at hun ved pludselig nervøsitet ved med sig selv, at dette har hun styr på. Her er der ligheder med de oplevelser Kamma og Kirsten har af den indflydelse kurset har haft på deres hverdagsliv i forhold til eksamen, hvor de netop oplever et større overblik og en ændret indstilling i tilgangen til deres afleveringer og eksamen.

Ida beskriver også, at hun har ændret sin indstilling til at spørge om hjælp fra 1.g til 2.g. Nu er hun ikke nervøs for at bede om hjælp, eller fremstå som en der ikke har styr på det, selvom hun ikke får de højeste karakterer. Tværtimod oplever hun, at det er givtigt for hendes læringsudbytte at få hjælp til det, hun synes er svært. Dette står klart i modsætning til kursusdeltagernes oplevelser af at leve et dobbeltliv, hvor det var væsentligt at fremstå både over for læreren og over for klassekammeraterne, som en der havde styr på tingene. Samtidig beskriver Ida forholdet til sine forældre som betydningsfuldt.

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

(Sammendrag, Ida, IK)

Hvor KD beskrev et dobbeltliv over for forældrene, oplever Ida en brugbar støtte og opbakning. Særligt forholdet til sin mor beskriver hun som tæt og vigtigt. Ida oplever, at hendes mor gerne vil hjælpe rent praktisk, og føler også, at hun kan bede om hjælp til problemer, hun spekulerer over. Samtidig beskriver hun, hvordan hendes mor til tider undrer sig over, at Ida ikke virker mere presset i eksamensperioden, men at hun selv har en oplevelse af at have styr på det, og at hendes mor i den forbindelse ikke presser på.

Ligesom de andre interviewdeltagere går Ida også op i karakterer. Hun oplever sig selv som *en der får standard karakterer* (bilag 2 slut interview IK) og at det *selvfølgelig er nederen og mere skamfuldt* at få 4 og skulle fortælle det til klassekammeraterne, hvor dem der får de høje karakterer er mere selvsikre. Idas oplevelser ligner her de generelle oplevelser for interviewdeltagerne omkring karakterernes betydning i forbindelse med det sociale liv i klassen. Men Ida beskriver, at det afgørende er, at hun kan forbedre karaktererne, så hun kan komme ind på sin drømmeuddannelse. Hun oplever en selvtillid ved fx at få vendt et 4-tal til et 10-tal. Karaktererne er betydningsfulde, men for Ida er de i højere grad et udtryk for et fagligt standpunkt, som er vejledende i forhold til, hvad hun kan forbedre rent fagligt. Karaktererne er for Ida ikke udtryk for hendes personlige værdi.

5.5 Opsummering af analysens resultater

Opsummerende har analysen haft følgende hovedfund:

- 1) I gymnasiehverdagen er de unge optaget af karakterer og høje faglige kompetencer, som fremtræder som et præstationsmål, hvor ydre evalueringer påvirker opfattelsen af deres personlige værdi, hvordan de indgår i klassen og hvordan de oplever deres fremtidsmuligheder og samfundets syn på dem. De unge fremhæver, at karakterenes betydning medfører en konkurrencepræget stemning i klassen, hvor særligt lærerens syn på dem er vigtigt.

Yderligere beskriver de unge en hverdag, hvor de oplever, at mange aktiviteter, såsom venner, familie og studiejob, konkurrerer om deres tid og har indflydelse på deres tid i gymnasiet. For nogle er det betydningsfuldt at være sammen med venner og bruge tid

uden for gymnasielivet for at komme væk fra det pres, de oplever. Andre oplever slet ikke, at der er tid til venner og et socialt liv uden for skolen, hvis de vil klare sig godt.

- 2) Generelt beskriver KD i hverdagen at leve et dobbeltliv, både i gymnasiet, hvor de ikke kan dele deres indre oplevelser med klassekammeraterne, men også i hjemmets samspil med forældrene. Her tager KD et hensyn til forældrene og prøver ikke at belaste dem, eller KD fortæller om et ønske om ikke at fremstå som svage, eller oplever manglende forståelse fra forældrene. KDs stresssymptomer er forskellige, men rummer koncentrationsbesvær, tankemylder, humørsvingninger, appetit - og søvnproblematikker samt udtalt træthed. Fælles for KD var, at lysten og motivation til at komme i gymnasiet var dalende. Ligeledes oplever KD generelt en negativ spiral, fordi deres stresssymptomer gør det sværere at følge med og lave afleveringer, hvilket øger presset. Alle KD oplevede en genkendelse gennem psykologens oplæg om stress i klassen, hvilket gav dem håb og motivation til at melde sig til kurset.
- 3) Alle KD beskriver, at det har været positivt at deltage på kurset. Generelt fremhævede KD gruppen som betydningsfuld for deltagelsen i kurset, hvormed udbyttet af kurset fremtræder som en social og kropslig restitutionproces. Kirsten og Kamma har oplevet direkte forandringer i deres måder at deltage i hverdagen på og færre symptomer på stress. Begge forsøgte aktivt at gøre meditation til en vane i hverdagen, hvilket Kirsten lykkedes med, mens Kamma oplevede det som svært i eksamensperioden. Alle betoner, at det har været et dejligt afbræk i hverdagen. Kenneth og Katrine beskriver kurset som en rolig pause til at vende opmærksomheden ind i dem selv, hvilket de oplevede som betydningsfuldt for en større ro og afslapning resten af dagen. Deltagerne beskriver det som problematisk, at kurset tidsmæssigt kolliderede med eksamen, da de oplevede at skulle vælge imellem deres eksamensforberedelse og kursets aktiviteter. Længden af ÅRU blev også omtalt af flere, som var nervøse for, om de glemmer de ting, de har lært, fordi de endnu ikke oplever, at det er blevet til en vane.
- 4) Hverdagen i eksamensperioden opleves for en IK (Ida) derimod ikke som pressende. Hun oplever, at kunne strukturere sin tid imellem arbejde, skole og træning, og at hun

kan prioritere eksamener højere end årsprøver. Samtidig oplever Ida, at hun kan bede om hjælp både på skolen og derhjemme, hvor hun beskriver et tæt forhold til sin mor. At bede om hjælp er ikke problematisk for Ida. Hun vil gerne optimere sin læring og forbedre sine karakterer for at muliggøre sin drømmeuddannelse. Karaktererne betyder noget, men som et fagligt standpunkt, frem for et udtryk for hendes værdi.

Kapitel 6. Fortolkende og teoretisk analyse

To centrale omdrejningspunkter for denne undersøgelse er, hvorvidt de unge oplever forandringer i deres deltagelse i hverdagslivet og om det har betydning for deres selvforståelse at medvirke i ÅRU, da længerevarende stress kan påvirke unges selvforståelse og identitetsdannelse (Prætorius, 2013).

Igennem processen har jeg været teoretisk inspireret af Merleau-Ponty, idet han vægter den inter-subjektive dynamik i egenkroppens væren i samspil med verden (Olesen, 2002). Men samtidig kritiseres hans tilgang for ikke at stille skarpt på samfundet og konteksten, subjektet befinder sig i (Crossley, 1996). Kropsfænomenologien beskæftiger sig heller ikke centralt med subjektets selvforståelse. Ligesom Merleau-Pontys perspektiv på kroppen som fundamentet for vores oplevelse af verden kan bidrage til at forklare, hvorfor de unge *oplever* hverdagen, som de gør, men i mindre grad til at forstå hvorfor de unge *handler* eller *deltager*, som de gør i forskellige hverdagssammenhænge. Derfor fandt jeg det nødvendigt at inddrage teori, som mere direkte belyser sammenhænge imellem de kontekster unge lever i, deres selvforståelse og deres handlinger. Dette er netop nogle af omdrejningspunkterne i Jan Tønnesvangs vitaliseringspsykologiske⁷ teori (Tønnesvang, 2002), hvorfor jeg anvender den her.

Analysen her begynder med en teoretisk redegørelse for Tønnesvangs tilgang til især motivationel rettethed samt selvobjekt-oplevelser i forbindelse med selvforståelse.

Dernæst anvender jeg Merleau-Pontys og Tønnesvangs teoriapparater til at fortolke og perspektivere de unges oplevelser af præstationsmål, KDs hverdagsoplevelser af stress forud

⁷ Tønnesvang anvendte tidligere termen *selvpsykologi*, men "har valgt at udskifte termen 'selvpsykologi' med 'vitaliseringspsykologi'" (Tønnesvang, 2015, s. 10) i de nyere tekster. For konsistensens skyld anvender jeg termen vitaliseringspsykologi, også selvom der refereres til ældre tekster af Tønnesvang.

for kurset, herunder dobbeltlivet og psykologens oplæg, samt deres oplevelser af at have medvirket på ÅRU eksempelvis kursuslængden og tidspunktet for kurset.

6.1 Tønnesvangs vitaliseringspsykologiske teori

Omdrejningspunkterne i Tønnesvangs teori er den menneskelige intentionalitets grundformer og den menneskelige meningsoplevelse. Her ses et centralt fællestræk med Merleau-Pontys fænomenologiske tilgang, som Tønnesvang er inspireret af (Tønnes Hansen, 1999)⁸. Men Merleau-Pontys og Tønnesvangs intentionalitetsfremstillinger er forskellige. Merleau-Ponty mente, at menneskets intentionalitet i dets væren-i-verden både var individuelt funderet gennem den prærefleksive krop, men også var forviklet med meningsbærende fænomener i livsverdenen i kraft af den kropslige rettedhed (Thøgersen, 2004). Tønnesvang, derimod, tilbyder et mere detaljeret blik for, hvilke intentionaliteter mennesket *rettes af* igennem samspillet med omverdenen. Tønnesvang forbinder i sin forståelse af selvet kropsfænomenologiens (krops)-subjektsyn og virksomhedsteoriens dialektiske materialisme: "*Selvet er betegnelsen for det aktivt udfoldende og aktivt indgribende menneske i praktisk forvikling med en faktisk forekommende ydre virkelighed.*" (Tønnes Hansen, 1999, s. 94). Denne mere kontekstsensitive tilgang giver mulighed for et særligt blik for de relationelle forbindelser, der får betydning for de unges meningsfulde deltagelse og selvforståelser.

Selvet består ifølge Tønnesvang af fire grundkonstituenten eller former for motivationel rettedhed, som udvikles livet igennem tæt forbundet med mulighederne og formerne for selvobjekt-oplevelser i samspil med omverdenen; de er dynamisk involveret i selvets konstruktion (Tønnesvang, 2002). Da de anvendes i analysen, skal de kort forklares.

Den selvhenførende rettedhed henviser til det menneskelige behov for at hævde og manifestere sig selv gennem sine udtryk, ambitioner, kreativitet og skabertrang (Tønnes Hansen, 1996; Tønnesvang, 2002). Selvom vi forbinder os med omgivelserne, har vi behov for at blive opfattet som et særegent individ, og den selvhenførende pol i selvet reflekterer behovet for at blive set og anerkendt som den, man er. For at udvikle denne type rettedhed har mennesket brug for "*empatisk indlevende spejling og anerkendelse fra betydningfulde [sic!] andre*" (Tønnes Hansen, 1996, s.19).

⁸ Jan Tønnesvang hed tidligere Jan Tønnes Hansen.

Den andenhenførende rettethed udgør den pol i selvet, der er det menneskelige behov for at rette sig mod mere kompetente eller idealiserbare andre. Det er en ydre rettethed, som også henviser til vores behov for at bidrage aktivt og være en del af kulturen, hvorigennem vi udvikler et samfundsmæssigt væsen. Vi efterligner mere idealiserbare andre, hvis værdier, normer og idealer influerer på hvilke værdier og idealer, vi selv oplever som meningsfulde. Udviklingen af denne rettethed fordrer ” *fobilledlige [sic!] andre som betydningskabende og betydningsbærende livsvejledere*” (Tønnesvang, 1996, s. 19). Altså et miljø som inspirerer, vejleder og viser, hvilke værdier og normer, det er meningsfuldt at tage med sig videre i livet.

Den fællesskabshenførende rettethed ligger imellem de to poler og henviser til behovet for at indgå i samvær og fællesskaber med andre, hvor man oplever ligheder med de andre, og at man er en del af en *vi-hed*, hvor man bliver forstået og selv forstår de andre (Tønnes Hansen, 1996). Mennesket har behov for at genkende sig selv i andre for ikke at blive ensom (Tønnesvang, 2002). Udviklingen af denne rettethed kræver samspil, der understøtter muligheden for at indgå i nære, varme relationer, hvor man oplever af at være ”lige-som” (Tønnesvang, 2002, s. 117), og hvor der er plads til og tryghed og åbenhed om forskellighed, uden at det truer fornemmelsen af at være inkluderet i gruppen (Tønnesvang, 2015).

Den mestringshenførende rettethed ligger ligeledes imellem de to førstnævnte og henviser til behovet for at omsætte sine meningsfulde ambitioner og evner i praksis og opleve succes hermed. Via denne rettethed udvikler individet sine kognitive evner, såsom at reflektere over sine bevæggrunde og handlinger (Tønnes Hansen, 1996). Mestringsrettethed kræver samspil, hvor selvobjektet evner at være en medspillende modspiller (Tønnesvang, 2015), det vil sige at kunne udfordre personen i tilpas grad, så vedkommende udvikler evner til at omsætte sine ambitioner og idealer realistisk i en praktisk virkelighed, hvilket kræver, at selvobjektet inddrager sin viden om personens livsverden, talenter og udfordringer og arbejder inde for zonen for nærmeste udvikling, som Tønnesvang inspireres af (Tønnesvang, 2002).

En persons udvikling inden for de fire former for rettethed har stor betydning for udviklingen af selvforståelsen. Selvforståelse kæder Tønnesvang (2015) sammen med en fornemmelse af os selv, som er med til at motivere menneskets type af rettethed. Tønnesvang skriver:

Hver eneste gang man er motiveret til at gøre noget, er dette knyttet til fornemmelsen af, at være en bestemt nogen, der lige nu er i færd med at ville gøre dette.

(Tønnesvang, 2015, s. 42)

Citatet skal vise, at selvforståelsen hænger sammen med vores motivationelle rettethed, og begge har betydning for identitetsdannelsen, og vigtigere endnu, *integritetsdannelsen*. At have identitet er for Tønnesvang ikke et kvalitetsbegreb, men kun et udtryk for "*at man oplever sig selv som den samme over tid, og at andre også oplever én som den samme*". (Tønnesvang, 2009, s. 10). At være et integreret menneske er derimod en oplevelse af kongruens imellem selvets ydre *jeg* (det man gør og viser) og selvets indre *mig* (den man er), som eksempelvis når man oplever at være sig selv og stå ved sig selv i sine handlinger, følelser eller udtryk. Den positive dannelse af et integreret selv kalder Tønnesvang for livs-styrke (Tønnesvang, 2009, s. 12).

Vores dispositioner for at indtage de fire typer rettethed og udvikle os inden for hver af dem påvirkes i et dialektisk samspil: Til dels influeres vores dispositioner og udvikling af, hvorvidt omverdenens responser opleves som vitaliserende, når en rettethed kan eller bliver levet ud; til dels altså af vores (kontinuerligt formede) selvforståelse. Dermed styres vores rettethed både *af* og *mod* betydningsforhold i omgivelserne (Tønnesvang, 2009). De mennesker vi omgås, og miljøet vi færdes i, spiller via deres indflydelse på individets udviklingsmuligheder inden for de fire rettetheder afgørende roller for udviklingen af vores selv og vores selvforståelse.

Hvordan forklarer Tønnesvang medmenneskernes betydning? En af de centrale udviklingsfaktorer er selvobjekt-oplevelser, som Tønnesvang (2002) netop understreger har et subjektivt aspekt. Samtidig virker selvobjekt-oplevelser gennem en selvunderstøttende oplevelse af en relation *imellem* de involverede. Tønnesvang taler dermed om en dimension af forbundethed imellem selv og selvobjekt, som hverken findes i selvet eller selvobjektet (den anden), men netop i kontakten mellem de to. Selvet og selvobjektet er aktører i et samspil og er dermed gensidigt konstituerende (Tønnesvang, 2002).

For at en selvobjekt-oplevelse kan forekomme, kræver det derfor at det andet menneske evner en særlig form for tilstedeværelse. At facilitere selvobjekt-oplevelser (at

agere selvobjekt for andre) kræver kompetencer, herunder evner til at skabe et tilpas vitaliserende miljø (Tønnesvang, 2015) og evner til at agere på en optimalt frustrerende måde i relationen (Tønnesvang, 2002). Inspireret af Vygotskys begreb om zonen for nærmeste udvikling definerer Tønnesvang "optimale frustrationer" således:

Optimale frustrationer er altså den mellemvej, som må findes gennem total imødekommelse og total skuffelse, som fører til udvikling af en psyke, der kan bearbejde de ydre realiteter, og som dermed sætter et menneske i stand til at stille op mod verden og komme igen når det møder modstand.

(Tønnesvang, 2002, s. 87)

For at agere optimalt frustrerende må der først skabes kontakt. Man må se, hvor mennesket er for at kunne indgå i et vitaliserende samspil, som rammer det optimalt frustrerende niveau. Medmenneskernes evne til at være i kontakt, at se, anerkende og frustrere optimalt, har altså afgørende betydning for muligheden for igennem livet at have selvobjekt-oplevelser inden for alle fire rettetheder, hvilket er essentielt for udviklingen af et stabilt og integreret selv og for selvværdet (Tønnesvang, 2015).

Tønnesvangs vitaliseringspsykologi indgår sammen med Merleau-Pontys kropsfænomenologi som analyseværktøj i det følgende, hvor jeg især vil anvende den til at belyse, hvad de unge er rettet af og rettet imod i og uden for gymnasiet samt under ÅRU, samt til at forstå hvordan dette kan ses som et udtryk for og samtidig en medskabende faktor for – deres selvforståelse og deres deltagelse i deres hverdag.

6.2 Gymnasieelevernes hverdagsliv: Den tilvante krop og vitaliseringsmuligheder

Karakterer som præstationsmål beskrives som en så selvfølgelig del af hverdagen i gymnasiet, at de fleste elever handler med præstation som den vigtigste intention. Merleau-Ponty taler i forbindelse med egenkroppens væren-i-verden om *den tilvante krop*. Kroppen formidler gennem sanserne menneskets samlede forståelser af verden (Thøgersen, 2004), og denne formidling eller erfaringsbaserede sansning kan med tiden influere de unges vaner, eksempelvis med betydning for hvordan man deltager i klassen. I hverdagen reflekterer de

unge ikke bevidst over, om det er rimeligt at fokusere på tal og karakterer, da forståelsen af karakterer som betydningsfulde er blevet en vane. Der er opstået en meningssskabelse blandt de unge omkring fænomenet præstation og karakterer, som er dannet gennem deres egenkropslige forvikling og dynamiske samspil med omverdenen, hvor de netop har oplevet at gode karakterer italesættes på særlige positive måder (Crossley, 2013). Deltagerne beskriver sådanne italesættelser både i klassens elevfællesskaber, over for lærerne og i samfundet. Betydningen af præstation indlejres dermed i deres tilvante krop, og er blevet en del af det, der danner udgangspunktet for deres aktuelle orientering i verden.

Fællesskaberne med høje karakterer bliver også beskrevet som en faktor for de unges motivationelle rettethed. Det er ikke ligegyldigt for de unge, hvilken gruppe de knyttes til eller identificerer sig med. De ideelle grupper viser stærke faglige præstationer. De unges *selv* afsøger ifølge Tønnesvang altid mulighederne for en fællesskabshenførende rettethed. De unge er optaget af, hvordan de fremstår i klassen, spejler sig i klassekammerater og søger fællesskaber – men fællesskabet påvirkes af karaktererne. De unge vil gerne høre til, være del af, være *lige-som* nogen, men ideal-gruppen synes at være gruppen med høje karakterer. Set igennem Tønnesvangs begrebsapparat er problemet, at miljøet i klassen ikke synes at have plads til forskellighed, hvilket truer de unges fornemmelse af at være inkluderet i gruppen, tværtimod opleves stemningen som konkurrencepræget. Karakterjagten, som præger de fleste elever, hæmmer nære, inkluderende relationer i klassen og hæmmer dermed i nogen grad et vitaliserende fællesskabshenførende udviklingsmiljø.

Yderligere oplever nogle at stræbe efter høje karakterer i et sådant omfang, at de overskrider deres egne værdier, fordi de opfatter præstation som andres eller samfundets primære værdi. Der er altså inkongruens mellem elevernes oplevede værdier i miljøet og deres indre værdier, hvilket modarbejder de unges udviklingsmuligheder inden for den andenhenførende rettethed, hvor man netop har brug for selvobjekter der som idealiserbare andre vejleder og viser værdier og kulturelle normer, som opleves som meningsfuld inspiration videre i livet. Når de værdier, der formidles gennem betydningsbærende andre (forældre, kammerater, lærere, samfundet) primært omhandler kompetenceudvikling, og ikke en bredere livsvejledning, kan gymnasieeleverne opleve, at det primært vitaliserende miljø handler om mestring.

Den mestringshenførende rettethed synes også i interviewene at være den primært italesatte vitaliseringsmulighed for de unge i gymnasiet. Hvis der kun er begrænset

anerkendelse af den, man er (selvhenførende rettethed), begrænset engageret inspiration fra andre livsvejledere (andenhenførende rettethed), og begrænset oplevelse af vi-hed og lighed i et fællesskab (fælleshenførende rettethed) – eller med andre ord, hvis der er *"manglende udvikling i de øvrige intentionalitetsformer"* (Tønnes Hansen, 1996, s. 19) – kan man ifølge Tønnesvang formode, at de unge (og alle andre) vil forsøge at kompensere ved at fokusere meget på vitaliseringsoplevelser via den mestringshenførende rettethed for at opretholde selvrespekt, selvværd og selvudvikling. Tønnesvang lægger ikke fingrene imellem, når han siger, at mennesket da vil være *"prisgivet sine praktikers succes. Det er blevet slave af sine præstationer"* (Tønnes Hansen, 1996, s. 19). Dette kunne være en del af forklaringen på, hvordan de unges præstationsmål – og stressoplevelser – er opstået.

I forhold til de unges selvforståelse, som den udvikles igennem gymnasiet, er der således tale om en manglende balance imellem de fire grundkonstituenten. Det er markant, at ingen af de unge (med undtagelse af Ida i det sidste interview) fortæller om oplevelser af, at blive anerkendt som den de er - og dermed blive vitaliseret gennem selvobjekt-oplevelser i den selvhenførende rettethed på gymnasiet. Dette er særligt problematisk, da optimale frustrationer i den selvhenførende rettethed er essentielt for de unges oplevelse af at have værdi i sig selv, for at de opnår en realistisk selvfremstilling og for deres evne til at passe på sig selv. (Tønnesvang, 2015). Omsorgen fra betydningsbærende andre influerer, hvorvidt de unge evner at deltage omsorgsfuldt overfor sig selv i hverdagen, tage en pause når der er behov for det, gå i seng når de er trætte og i det hele taget gøre de ting de oplever, at have ambitioner om på en realistisk og hensynsfuld måde, hvor de ikke lider overlast.

Det tyder derfor på, at det pædagogiske læringsmiljø i gymnasiet ikke tilbyder mange vitaliseringsoplevelser, men i højere grad opleves som et miljø præget af en grad af deprivation. Manglen på vitaliseringsoplevelser har den konsekvens, at de unges mulighed for at udvikle højt selvværd, en følelse af integritet og dermed en positiv selvforståelse, trues.. Nedenfor følger et eksempel fra interviewet, som understøtter disse overordnede pointer.

En manglende oplevelse af integritet og sam-spillet med læreren

For Kirsten, og mange af de andre deltagere, har det stor betydning at fremstå særligt positivt overfor lærerne. Gennem sin tilvante krop er det blevet meningsfuldt for hende at rette sig imod at være aktivt deltagende og godt præsterende i klassen. Men Kirsten beskriver samtidig, hvordan denne mestringsrettethed kolliderer med hendes aktuelle krop, der er træt.

Kirstens oplevelse tyder dermed på, at hun ikke oplever integritet imellem hendes ydre jeg – det hun gør og kan, og hendes indre mig – den hun er. Sådanne oplevelser er med til at presse Kirsten, da det truer muligheden for at opretholde sin selvrespekt og hendes mulighed for selvudvikling, hvis hun ikke formår at leve op til præstationsidealerne.

Bestræbelsen på at fremstille sig positivt over for læreren forringer samtidig Kirstens (og de andre unges) mulighed for selvobjekt-oplevelser og vitalisering i samspillet med læreren. Læreren får sværere ved at møde den enkelte optimalt frustrerende, når den enkelte ikke oplever at turde vise sig selv – dermed ses en indre dynamik imellem de forskellige grundkonstituenten; det kræver oplevelser af at være god nok, som den man er, for at turde vise sine vanskeligheder. Samtidig er det nødvendigt, at vise hvem man er til en hvis grad, for at kunne blive mødt optimalt frustrerende fx i den mestringshenførende rettethed. Ida beskriver netop i det sidste interview, hvordan hun aktivt beder om hjælp fra læreren og dermed risikerer at synliggøre sine egne faglige vanskeligheder, og at hun oplever at det har hjulpet hende til at rykke sig fagligt. Gennem denne forskel bliver det tydeligt, at kontakten imellem den enkelte unge og læreren påvirkes af begge, at det er et *sam*-spil, men at samspillet for nogen blandt andet influeres af, at der er tale om en ulige magtbalance i relationen. Læreren skal vurdere Kirstens præstation med betydning for hendes sociale anerkendelse og fremtidsmuligheder – ikke omvendt. Derfor er det også læreren, der har det primære ansvar for at skabe et vitaliserende samspil i relation til Kirsten, hvor hun oplever at kunne deltage, som den hun er.

På baggrund af ovenstående analyse er de unges oplevelse af præstationsmål meningsfuld i deres hverdag. Den mestringshenførende rettethed tilbydes som den primære mulighed for vitaliseringsoplevelser omkring de unge, hvilket har negative konsekvenser for de unges muligheder for at opretholde en positiv selvforståelse. Karakterer og præstation bliver dermed overordentligt vigtigt, og med tiden er det nærmest blevet til selvfølgeligheder og dermed en integreret del af deres egenkropslige væren-i-verden.

6.3 Kursusdeltagernes dobbeltliv og manglende vitaliseringsmiljøer

Alle KD beskriver, hvordan de lever et dobbeltliv på gymnasiet, hvor det handler om at fremstå frisk og på, både i klassen, over for kammeraterne og for lærerne. Dette har konsekvenser for deres deltagelse i klassen og for deres selvforståelse, som beskrevet i eksemplet med Kirsten ovenfor. I hverdagen på gymnasiet oplever deltagerne et stort pres og

symptomer på stress, som forværres i takt med at presset stiger. KDs følelser af, at blive mødt optimalt frustrerende og opleve vitaliserende selvobjekt-oplevelser også inden for den mestringshenførende rettethed, er dermed også truet. Dette er måske en årsag til, at flere af de unge oplever, at de har mistet lysten til at komme på gymnasiet.

KD beskriver samtidig et dobbeltliv over for forældrene, hvor de oplever på den ene side at præstere, ikke ville skuffe, tage hensyn og drage omsorg for forældrene og at de på den anden side samtidig selv har en længsel efter, at få omsorg fra forældrene, og blive mødt, set og rummet, som dem de er. Dobbeltlivet udspiller sig dermed flere steder i deltagernes hverdag, og det tyder på, at der er meget få vitaliseringsmiljøer i de unges livsverden. For KD er der måske i særlig grad få steder, de oplever at blive empatisk spejlet, og har mulighed for at modtage omsorg, dele svære oplevelser og opnå anerkendelse for dem de er, optimalt frustrerende og dermed bliver vitaliseret i den selvhenførende rettethed. Dette understøttes blandt andet af KDs beskrivelser af, at miste appetitten og ikke spise, fordi det tager tid fra afleveringerne eller omvendt kommer til at over-spise, ikke føle de kan gå i seng, når de er trætte, eller at de går i stå foran skærmen. Disse beskrivelser kan netop være et udtryk for, at det opleves som svært at være omsorgsfuld overfor sig selv, og indikere, at omsorgen fra betydningsfulde andre ikke har været eller er tilstrækkeligt tilstede.

Igen er det væsentligt at fremhæve, at selvobjekt-oplevelserne forekommer i et samspil. Katrines beskrivelse af, hvordan hendes forældre må *trække tingene ud af hende* (se citat s. 45) tyder på, at forældrene faktisk gerne *vil* yde omsorg og også *evner* at yde omsorg, da Katrine beskriver det som rart. Alligevel er det svært for Katrine, at dele vanskelige oplevelser. Hun beskriver et behov for at fremstå, som en der kan klare sig selv, og at hun er svag, hvis hun fortæller sine forældre om sine vanskeligheder. Det indikerer, at Katrine i sine samspil i højere grad har manglet eller mangler omsorgen gennem realitetskorrigeringer eller optimale frustrationer i den selvhenførende rettethed (Tønnesvang, 2015). Hvis Katrine udelukkende bliver fulgt, får hun ikke mulighed for, at betydningsfulde andre hjælper hende til at udvikle en mere realistisk selvforståelse og dermed en mere realistisk forventning til sig selv og sine præstationer, hvorfor hun har behov for at beskytte denne fremstilling af sig selv. Dette betyder, at det bliver svært for hende, at tale åbent om sine vanskeligheder med forældrene.

Katrines og de andre KDs oplevelser af forholdet til forældrene står i diametral modsætning til Idas oplevelse af forholdet til sin mor. Hun oplever netop, at kunne få støtte,

nærhed og hjælp til at tackle problematiske oplevelser, og altså at have mulighed for vitaliserende samspil og selvobjekt-oplevelser i den selvhenførende rettethed i hjemmet.

Det tyder dermed på, at KD oplever nogle dynamikker i deres hverdag både på gymnasiet og derhjemme, som gør det svært at være ung, og som præger de unges følelse af ikke at være gode nok. Dette influerer selvforståelsen og deres deltagelse i hverdagen negativt og kan i sidste instans betyde, at de ikke oplever at leve et glædesfyldt liv, med en oplevelse af et sammenhængende, integreret selv (Tønnes Hansen, 1996), men derimod et liv med symptomer på stress, hvor problemerne vendes indad.

I den forbindelse er de unges beskrivelser af psykologens oplæg interessant. Særligt fremhæver de unge opmærksomhedstesten og kropsscanningen som betydningsfulde for deres håb og motivation i forhold til at opsøge kurset. Gennem testen sættes en refleksionsproces i gang hos deltagerne, som beskriver en ændret indstilling til deres oplevelser af stress, når de sammenligner sig med klassekammeraterne. Testen bliver dermed et medierende redskab, som sammen med psykologens forklaringer om stress, virker realitetskorrigerende for de unges selvforståelse. Samtidig giver kropsscannings-øvelsen de unge mulighed for gennem deres sansning af kroppen, at komme i kontakt med *hele* dem selv. De bliver her tydeligere for dem selv i et miljø, hvor det bliver i talesat, at deres oplevelser og reaktioner er normale reaktioner, når man er overbelastet. Dette betyder, at der under oplægget er plads til at være i overensstemmelse med sit ydre jeg- og indre mig, og opnå en fornemmelse af integritet.

6.4 Åben og Rolig for Unge

De unge oplever alle, at kurset hjælper til at give øget afslappethed og muligheder for at deltage på nye måder i hverdagen. Det er der flere faktorer, der influerer på.

En mulighed for selvobjekt-oplevelser

Kontrasterende deres oplevelser af hverdagen beskriver de unge, hvordan det italesættes, at de ikke skal præstere på kurset. Hermed er der tale om en oplevelse af omsorg fra instruktørens side, der giver de unge plads til at være på kurset i overensstemmelse med, hvad de føler indvendigt og hvad de viser udvendigt. Disse samspil med instruktøren understøtter de unge i deres udvikling af integritet, giver nye og positive erfaringer med dem

selv og er derfor vigtige for de unges selvforståelse. Hermed oplever de unge, at det gennem samspillet med instruktøren bliver muligt at udvikle sig i den selvhenførende rettethed.

Yderligere i kontrast til oplevelsen af dobbeltlivet uden for kurset, tyder det på, at deltagerne blive vitaliseret og optimalt frustreret i den fællesskabshenførende rettethed igennem gruppens samspil på kurset. KD beskriver den betydningsfulde oplevelse af, at de andre på kurset deler deres vanskeligheder og oplevelser, hvilket medfører en fornemmelse af at være ligesom dem – en fornemmelse af *vi-hed*, hvor de samtidig oplever at der er plads til forskellighed. Gruppens samspil er derfor af overordentlig stor betydning for deltagerne. Sammen med instruktøren får de skabt et trygt frirum, hvor de oplever integritet, i det de både kommer i kontakt med -og kan dele indre oplevelser. Gruppemedlemmerne bliver dermed vitaliserende selv-objekter for hinanden. Kurset bidrager således positivt til deltagerens oplevelse af livsstyrke.

Katrine oplever i starten at blive irriteret på sig selv, fordi hun tror, at meditation skal opleves på en særlig måde, hvilket hun ikke gør. Denne beskrivelse tyder på, at Katrine i starten ikke oplever optimale frustrationer i den mestringshenførende rettethed på kurset, hvilket påvirker hendes deltagelse i kurset og hendes selvforståelse negativt. Her bliver det særligt vigtigt at instruktøren igen forklarer Katrine, at der ikke er noget, der er forkert. Da Katrine bliver fulgt i sin oplevelse af meditation, opstår der pludselig en følelse af mestring, som motiverer hende til at fortsætte med meditationen og samtidig ændrer hendes selvforståelse positivt. Dette understreger betydningen af instruktørens evne til at være optimalt frustrerende selvobjekt også i den mestringshenførende rettethed.

Nye erfaringer gennem kroppen

I hverdagen oplever de unge KD, at det er meget få steder de kan - eller har tid til at slappe af. Også her er den vitaliserende stemning på kurset afgørende, idet den øger deltagerens mulighed for at føle sig trygge nok til i det hele taget at give sig hen til kursusøvelserne. Øvelserne i meditation er samtidig meget væsentlige, da de unge får nye og vigtige erfaringer med egenkroppen i afslapning. Disse erfaringer øger muligheden for, at deltagerne får nemmere ved at komme i en afslappet tilstand også uden for kurset.

For Kenneth og Katrine er disse erfaringer endnu ikke blevet en så integreret del af egenkroppen, at de generelt ændrer deres vanemæssige deltagelse i hverdagen. Den afslappedhed, de oplever på kurset, følger dem resten af dagen og forsvinder igen. For dem

kunne det måske være en fordel, hvis kurset var længere og lå på et mindre travlt tidspunkt. Dette ville øge muligheden for at fordybe sig i kurset og dermed at de aktuelt kropslige sansemæssige erfaringer blev en integreret del af den tilvante krop. Kamma oplever, at hendes symptomer på stress i hverdagen er blevet forbedret, hvor hun fx sover bedre og har et større overblik over sin tid og en ændret tilgang til sine gøremål. Samtidig beskriver Kamma, at det under eksamensperioden stresser hende, at skulle meditere og være afslappet i hverdagen. Dette kan netop være et udtryk for, at den tilvante krop gennem et selvfølgeligt handlemønster tager over under eksamensperioden, og at det kræver længere tid og flere aktuelle kropslige erfaringer, før det ændrer sig for KD.

Omvendt har Kirsten integreret mini-meditationer i sin hverdag, hvilket har formindsket hendes oplevelser af stress. Mini-meditation er blevet en integreret del af egenkroppen, hvor hun skaber kontakt til og får mulighed for at mærke sig selv. Denne kontakt betyder, at hun ændrer sin deltagelse i hverdagen, hvor hun handler mere i overensstemmelse med sine egne behov og værdier og dermed drager mere omsorg overfor sig selv. Kirsten tog en bevidst beslutning om at meditere på grund af sit helbred, og oplevelse kan således være et udtryk for en sammensmeltning i egenkroppen imellem sansemæssige, fysisk kropslige erfaringer og mere kognitive top-down styrede beslutninger. Dette påvirker hendes tilgang til og prioritering af meditation. Kirstens nye vanemæssige væren-i-verden bevirker nye oplevede muligheder for deltagelse i hverdagen med positiv indflydelse på hendes selvforståelse.

Opsamlende skaber kurset *Åben og Rolig for Unge* et rum, hvor det er muligt at få en pause fra de dynamikker, som de unge oplever præger hverdagen i gymnasiet og derhjemme. Gennem kurset får KD en oplevelse af integritet imellem deres ydre *jeg* og deres indre *mig*, hvilket betyder nye og vigtige erfaringer med dem selv. Det vitaliserende samvær, som deltagerne oplever på kurset, hjælper dem til at få et mere realistisk syn på dem selv og deres situation, hvilket påvirker deres selvforståelse i en positiv retning og understøtter deres fornemmelse af livsstyrke. De erfaringer, som deltagerne igennem egenkroppen gør sig på kurset, påvirker nogle af dem i en sådan grad, at de oplever at udvide deres deltagelse og handlerepertoire i hverdagen. Gennem de unges beskrivelser bliver det tydeligt, at de via deres individuelle egenkrop får forskellige oplevelser med fænomenet meditation. Hver deltager oplever, at meditation er "*en-ting-i-sig-selv-for-de-dem*" (Thøgersen, 2004; s. 64), som bliver individuelt

betydnings- og meningsfuldt. Men den kontakt de skaber til dem selv igennem meditation og deltagelse på kurset, giver de unge mulighed for at handle mere i overensstemmelse med egne behov og ønsker og dermed mindske oplevelsen af studiestress.

Den følgende diskussion tager udgangspunkt i analysens samlede resultater i relation til yderligere relevant teori og forskning. Dermed fremhæves ligheder, forskellige og mulige bidrag til feltet. Yderligere følger en diskussion af undersøgelsens design,

Kapitel 7. Diskussion

En stigende andel af unge under uddannelse mistrives og oplever studiestress, hvilket kan påvirke deres selvforståelse negativt og forøge risikoen for frafald fra uddannelse (Arbejdsbevægelsens Erhvervsråd, 2015; Den Nationale Sundhedsprofil, 2013) Derfor har Aalborg Kommune iværksat en meditationsbaseret intervention (MBI) udviklet til stressreduktion og psykisk sundhedsfremme for unge, kaldet *Åben og Rolig for Unge* (ÅRU), på to gymnasier samt et forskningsprojekt om indsatsen, som nærværende undersøgelse udgør en del af.

Fænomenologiske analyser af interviews før, under og efter kurset med fire kursusdeltagere (KD) viser her, at de unge KD alle har oplevet positive forandringer efter at deltage på kurset, såsom generelt større overskud, bedre evne til at prioritere deres tid, forbedringer af humøret og en øget fornemmelse af afslapning. Disse positive effekter er i tråd med de generelt lovende resultater fra forskning i MBI til unge (Black mfl., 2015; Kallapiran mfl. 2015; Nielsen & Kolmos, 2013; Weare, 2013). MBI-forskningen til unge har dog manglet kvalitative studier af mulige forandringsprocesser. Her kan nærværende projekt bidrage.

Øget afslapning og ro er gennemgående oplevelser for alle KD, både ved kurserne og resten af dagen. Langvarige symptomer på stress har negative fysiologiske konsekvenser, såsom nedsat funktionalitet af immunforsvaret, fordøjelsen og kognitive funktioner, blandt andet på grund af den øgede aktivitet i det sympatiske nervesystem (Netterstrøm, 2014). Ifølge Benson og Proctor (2010) er evnen til at aktivere den parasympatiske del af det autonome nervesystem og udløse afslapningsresponsen (RR) derfor en væsentlig faktor i stressbehandling og fremtidig stress-resiliens. Det parasympatiske nervesystem medierer en række restitutionsprocesser, og øger udskillelsen af bl.a. hormonet oxitocin, der kædes sammen med følelsen af velvære (Benson & Proctor, 2010). De unges beskrivelser tyder på, at

de får aktiveret RR på kurset, hvilket ÅRU (som bl.a. baseres på RR-traditionen) er udviklet til (Jensen mfl., 2015). Deltagerne kan dermed få nogle nye erfaringer med deres aktuelle krop, som den opleves i afslapning på selve kurset, hvilket kan bryde de tilvante kropsoplevelser, som er præget af stress, i gymnasiets kontekst. En generelt større afslapning (via RR samt andre afslappende faktorer) kan være hjælpsomt på mange planer, og nogle KD fortæller, at afslapningen har øget deres overskud til at handle og deltage mere i overensstemmelse med det, de mærker, hvilket spekulativt kan få positiv betydning for deres selvforståelse. I en mere detaljeret analyse, viser KD dog, som beskrevet nedenfor, vigtige forskelle i oplevelsen af ÅRU.

7.1 De unges erfaringer med meditation og opbygningen af programmet

De unge fortalte om en række forskellige erfaringer med meditation. Kamma og Kirsten sagde, at de i perioder mediterede regelmæssigt, og at de oplevede meget positive effekter heraf. Det drejede sig fx om forbedret søvnkvalitet og en forøget evne til at deltage mere ifølge deres egne værdier i hverdagen. Kenneth og Katrine fortæller meget anderledes, at de nærmest ikke har mediteret sideløbende med kurset, men at de samtidig fik et positivt udbytte af ÅRU.

Det anerkendes bredt i litteraturen om MBI, at non-specifikke faktorer, såsom gruppeprocesser, kontakten til instruktøren, forventningseffekter (placebo) mv. kan have væsentlig betydning (Baer, 2003; Cairns & Murray, 2015; Sedlmeier mfl., 2012; Walsh & Shapiro, 2006; Wyatt mfl., 2014). De unge KD beskriver netop også, samspillet med de andre gruppemedlemmer og instruktøren som vigtigt, hvilket er en generel forskningserfaring, at unge i MBI orienterer sig i forhold til hinanden på kurset (Thompson & Gauntlett-Gilbert, 2008). Udvikleren af Åben og Rolig fremhæver, at graden af meditationsaktivitet udført af den enkelte under MBI ikke er empirisk vist at være relateret til effekterne af MBI, og at (graden af) meditation ultimativt bør tilpasses den individuelle totale (relevante) kontekst (Jensen & Holde, *in press*). I ungdommen er mennesker også typisk mere påvirkelige og optaget af andres holdninger, værdier og meninger end senere i livet (Rith-Najarian, McLaughlin, Sheridan mfl., 2014; Casey mfl., 2010; Sørensen mfl., 2011). Sociale faktorer, samspil og gruppeprocesser ser altså ud til at have stor betydning også på ÅRU.

Her er det også væsentligt, at Kenneth og Katrine fremhæver, at det var vigtigt for dem, at de ikke blev presset til at meditere. De oplevede det som noget unikt, at de ikke skulle præstere på kurset, *heller* ikke omkring meditation. Meditation og kurset generelt

adskilte sig fra alle de daglige præstationsmål, hvilket var en vigtig intention i udviklingen af ÅRU. Det er et af de punkter, hvor Åben og Rolig-tilgangen adskiller sig fra andre typer MBI, som anbefaler en mere regelmæssig meditationspraksis, hvis man vil opnå de gavnlige virkninger (Jensen & Holde, 2016 *in press*). ÅRU opfordrer til en undersøgende tilgang ikke kun i meditationen, men også til selve kurset. Målet er derfor i høj grad, at understøtte den personlige undersøgelse af strategierne, og hjælpe deltagerne til ikke kun at fokusere på effekter. Derfor anbefaler ÅR(U), at deltagerne prøver forskellige meditationer i løbet af ugen, men ud fra, at deltagerne undersøger om de oplever, at det er meningsfuldt (Jensen, C. G. 2016a).

Mens KD generelt er glade for de længere meditationer, er Kirsten ganske tydelig omkring, at mini-meditationerne er blevet en positiv, integreret del af hendes hverdag, og at hun sjældent anvender de længere meditationer. Det diskuteres, som nævnt, om kortere meditationer er mere velegnede til unge, særligt i starten af MBI. En MBI-forsker skriver: "*...it is important to not overwhelm [the young person] with meditations that are too long [...] starting with 3-5 minutes [...] is a suitable amount of time*" (Himmelstein, 2015, s. 132). Diskussionen om meditationslængden var vi bevidste om i udviklingen af ÅRU, men den er ganske kompleks. Vi kortede også meditationerne fra ÅR til voksne ned i ÅRU og fx indlagde en mini-meditation i ÅRU-app'en for at imødekomme muligheden for, at kortere meditationer til unge var mere velegnet. Der introduceredes også både lange og mini-meditationer allerede på første kursusgang på ÅR(U). Alligevel anbefalede ÅRU de lange meditationer initialt.

Den pædagogisk-psykologiske strategi på ÅR og ÅRU er, at anvende mere instruktørstyret undervisning og psykoedukation i starten (direkte anbefaling af lange meditationer, flere guidninger i meditationerne, flere konkrete svar i dialogerne, frem for invitationer til yderligere selv-undersøgelser mv.), mens undervisningsformen bliver mere og mere induktiv (deltagerstyret, regel-fri, eksperimenterende, egen-erfarings-baseret) igennem kurset. De sidste to ugers tema hedder *Det Fokus Du Ønsker* (Tabel 2), hvor deltagerne selv vælger typer af meditationer, omfang, livsområde (kropsligt, psykisk, socialt eller et andet) og i det hele taget personliggør og integrerer kurset i deres hverdagsliv, som de oplever det virker bedst. Deltagerne anbefales lange meditationer i starten, da det særligt i begyndelsen af en MBI kan tage længere tid at få aktiveret RR, hvis man oplever stress, og da den fysiologiske afslapning som nævnt *kan* med-virke i andre forandringsprocesser (Benson & Proctor, 2010). Kirstens oplevelser af mini-meditationer skal dog ikke forklejnes. For nogle vil de små mini'er, som

måske ikke udløser RR, have en større betydning, eksempelvis fordi de bidrager til en oplevelse af situationel stress-mestring. Den strategiske forandring til gradvis mere induktive tilgange kan også bidrage til, at de unge gradvist oplever en følelse af større og større tiltro til mestring fra instruktørens side, som kan styrke deres selvtillid og selvforståelse. Ligesom det kan understøtte den

7.1.1 Det trygge miljø i ÅRU-gruppen og instruktørens rolle

KD beskriver, at de i hverdagen lever et dobbeltliv og ikke involverer deres klassekammerater i, hvordan de har det. De oplever derimod, at kunne være sig selv og blive accepteret på kurset. At være sig selv blandt ligesindede kræver et miljø, der opleves som trygt og vitaliserende, hvor de unge tør vise og dele deres reelle oplevelser med hinanden. Dermed kan miljøet og den oplevede sociale anerkendelse på ÅRU bidrage positivt til de unges selvforståelse. Tryghed faciliterer i sig selv RR, og kan dermed støtte meditationernes effekter, og social tryghed er en nødvendighed for udvikling inden for den fællesskabshenførende rettethed.

Instruktørens evner til kontakt, anerkendelse, ledelse af gruppeprocesser og som inspirator og formidler er derfor vigtig. Der mangler viden om, hvilke specifikke kompetencer MBI-instruktører bør have, men det kan være vigtigt, at MBI-instruktøren har indgående erfaring med meditation og en stor personlig integritet omkring at anvende meditation som metode (Piet, Fjordback & Santorelli, 2016). I Tønnesvangs perspektiv (2002; 2015) ville det hertil være afgørende for enhver pædagogisk-psykologisk intervention, at underviseren formår at møde de unge optimalt frustrerende for at skabe selvobjekt-oplevelser og miljøer, der opleves vitaliserende. Inden for MBI har sociale aspekter af kurserne været underbelyst, men fra et socialkonstruktionistisk perspektiv er de afgørende. Meditationerne, og deltageres motivation for at deltage i MBI, afhænger af de betydningsbærende dialoger herom på MBI samt kulturbårne forventninger om meditation (McGown, 2016). Et bredt syn på instruktørens rolle i MBI støttes endelig empirisk af kvalitative studier. En ny meta-syntese fremhævede som nævnt, at MBI-deltagere oplever *forståelsen* og *betydningen af gruppen* som vigtige faktorer, og netop *i sammenhæng med* meditationsøvelserne, for deres oplevelse af et positivt udbytte af deltagelsen (Cairns & Murray, 2015).

Erfaring med meditation er derfor væsentlig for at kunne instruere og kende feltet, men bør altid følges op med, at instruktøren evner at mærke og formår at omsætte sit nærvær i en pædagogisk meningsfuld relation med de unge. For alle KD, eksempelvis, var en

forståelse for tilgangen til meditation et vigtigt punkt. Instruktøren må kunne være i kontakt og differentiere og nuancere sin formidling heraf i forhold til den enkelte deltager for at skabe optimal frustration, som understøtter læring. Instruktørmanualen til ÅR understreger således også, at det standardiserede ved ÅRU ultimativt kun er grove skitser til hver kursusgang⁹ samt den grundlæggende metode, der arbejdes kontekstualiseret med (Jensen, C. G., 2016a). Instruktøren er igennem *hele* sin tilstedeværelse en model for de unge

7.1.2 Tidspunktet og antallet af kursusgange

Tidspunktet for kurset udfordrede de unges motivation og praktiske deltagelse. I hverdagen oplevede flere, at det til tider var nødvendigt at fordybe sig i eksamen, hvorfor de nogen gange valgte enten kurset eller meditationerne fra. Flere understreger, at MBI til unge skal være tilpasset de unges hverdag (Thompson & Gauntlett-Gilbert, 2008; Weare, 2013). Fremadrettet kan det derfor være en fordel at rykke kurset, så det ligger forud for eksamen, og ikke oveni.

I forlængelse heraf kan det diskuteres om kurset bør udvides med flere kursusgange. Flere KD oplever som sagt, at de ikke har haft tid nok til at fordybe sig i kurset og flere udtrykker, at de er bange for, at glemme det de har lært. Det er således i hvert fald anbefalelsesværdigt at informere og hjælpe de unge med at få et realistisk billede af, hvad de kan forvente af ÅRU, af dem selv, og også i forhold til kursets længde. Samtidig har noget ungeforskning støttet, at mere omfattende interventioner var forbundet med et større udbytte for unge (Zenner mfl., 2014). Et mere beskrivende eksempel på dette kan være Kammas oplevelse af en diskrepans imellem at have meditation som et mål i hverdagen, herunder at forsøge at være afslappet – og samtidig være i en eksamensperiode, hvor hun bliver stresset af dette dilemma. Dette er ikke nødvendigvis et problem ved ÅRU eller ved at arbejde med MBI i stressede perioder. Det er helt almindeligt, at deltagere på MBI oplever frustrationer og lyst til at fravælge meditationer, fordi de netop kan føles så meget ude af trit med det tempo, hverdagen har. Det kan i sig selv være en vigtig opdagelse at blive bevidst om denne diskrepans. Det kan derimod være et problem, at Kamma ikke oplever, at hun når at komme ud over denne oplevelse af metoden. Ved et øget antal gange kan de unges aktuelle kropslige erfaringer med meditation og afslapning blive yderligere gentaget, hvilket øger sandsynligheden for, at de kan integreres i den tilvante krop, og derfor blive lettere at

⁹ Manualen specificerer, at hver kursusgang bør rumme to lange meditationer, to dialoger herom, en mini-meditation samt et fagligt input/oplæg. Men varigheden, formen af formidlingen, og inklusionen af en lang række andre mulige øvelser bør tilpasses konteksten (Jensen, C.G., 2016a).

inddrage i hverdagen ud over kurset. Ligesom de unges erfaringer med gruppen, og det vitaliserende samspil der opstår i den forbindelse – men som det tager lidt tid at etablere – kunne blive styrket. Alt i alt bør det undersøges, om et udvidet antal kursusgange er gavnligt. Den 9-ugers programstruktur til voksne kunne anvendes som model (Tabel 2), hvilket ville øge konsistensen i metoden på tværs af aldersgrupper med mere tværgående instruktørsparring som en ekstra mulig fordel.

7.2 Metodekritiske refleksioner

7.2.1 Repræsentativitet og gruppeformat

I forbindelse med tilmeldingerne til vores interviews sprang nogle elever fra, da de fik oplyst, at det var gruppeinterviews. Gruppeformatet har dermed haft betydning for, hvilke deltagere, der indgik i undersøgelsen og dermed for gruppens og resultaternes repræsentativitet. Spekulativt kan gruppeformatet også være en af årsagerne til, at der ved det sidste interview for IK kun mødte en deltager op, da IK måske oplevede mindre personlig forpligtelse. For at mindske repræsentativitetsproblematikken sammensatte vi interviewgrupperne således at forskellige køn, 2.g.-klasser og etniske baggrunde blev repræsenteret. Empirien bygger dog i alt kun på interviews med otte gymnasieelever (fire KD og fire IK), en relativt lille gruppe, hvilket kan have begrænset generaliserbarheden af fundene. Imod dette taler, at fundene generelt var genkendelige i den (begrænsede) MBI-litteratur om unge. Fremtidige undersøgelser kunne dog med fordel inddrage flere interviews og deltagere og eventuelt supplere med en-til-en interviews af elever, som ikke ønsker at deltage i gruppeinterviews. En-til-en interviews kunne altså have øget repræsentativiteten og kunne også have gjort det muligt at gå mere i dybden med den enkeltes oplevelser under interviewet.

Gruppeformatet kan også betyde, at de unges udtalelser blev farvet af de andre unges meninger og udtalelser, det klassiske konformitetsbias (Ash, 1956). Dette forsøgte vi at mindske ved at bede kursusdeltagerne om at beskrive både positive og negative oplevelser med hverdagen og ÅRU, samt ved at bede dem lave tegninger før det sidste interview startede. Vi ekspliciterede, at alle typer udtalelser var velkomne. Jeg kan dog ikke evaluere betydningen af konformitetsbias, da dette ville have krævet eksempelvis uafhængige spørgsmål herom eller sammenligninger med udtalelser fremkommet i individuelle interviews.

Gruppeformatet rummer samtidig potentielle fordele. Det begrænsede antal i grupperne kan have været én fordel, da mindre grupper kan øge trygheden og taletiden per deltager og give mere dybdegående interviewudtalelser (Malterud, 2003). Imod risikoen for konformitetsbias mener jeg også, at en fordel ved gruppeformatet i praksis var, at de unge blev inspireret af hinanden. De supplerede hinandens fortællinger, mens jeg oplevede, af de bidrog selvstændigt med deres egne oplevelsesnuancer. Mit indtryk var, at gruppeformatet faktisk var en del af årsagen til, at de unge oplevede en lyst til at åbne op. De begyndte at fortælle, når de hørte andre gøre det samme. Imod konformitetsbiaset taler endelig undersøgelsens indbyggede krydsvalidering, hvor flere grupper på to gymnasier og interviewet af to personer viste overordnet samstemmende resultater (selvom min kollegas fund ikke er fremlagt her).

7.2.2 Forudgående information og placebo

Empirien kan også være farvet af, at de unge på forhånd vidste, at hele projektet omhandlede stressforebyggelse, som omtalt i klasseoplæg, uddelt informationsmateriale og en tilsendt interviewbeskrivelse. Denne sprogliggørelse kan have influeret, hvordan og hvor de unge lagde deres fokus under interviewet. Den individuelt opfattede mening opstår netop if. Merleau-Ponty også gennem en institutionaliseret referenceramme, såsom sproget, og selve italesættelsen af et fænomen kan være dét, der bringer fænomenet ind i bevidsthedens sfære (Crossley, 2013). Forudgående information kan også skabe forventningseffekter (placebo), ligesom de mediemæssige, for tiden oftest positive, omtaler af meditation.

På den anden side var dette svært at undgå. Kulturen og medierne er en del af hverdagen, og eleverne har, som alle andre deltagere i forskningsprojekter, krav på at vide, hvilket formål forskningsprojektet har, hvilke effekter en intervention har som formål at bidrage til, og på hvilket grundlag, om der forventes bivirkninger osv. Fremtidige studier kunne anvende eksempelvis mere deltagerobserverende metoder eller følge unge på tværs af livskontekster, hvor et bredere, mere økologisk validt indblik kunne opnås end gennem et begrænset verbalt præget samspil som et gruppeinterview. Ligeledes kunne fremtidige studier med fordel sammenligne forskellige typer interventioner for at få et bedre indblik i eventuelle specifikke effekter af ÅRU i forhold til non-specifikke effekter.

7.2.3 Min personlige involvering i *Åben og Rolig for Unge*

Min grad af involvering i det samlede projekt på flere planer giver anledning til at overveje undersøgelsens validitet og muligheden for et *konfirmatorisk bias*¹⁰ i mine analyser. Dels deltog jeg i udviklingen af kurset og dels som tilknyttet forsker. Jeg var naturligvis på forhånd engageret i projektet og havde en tro på, at *Åben og Rolig for Unge* kunne have en vigtig betydning for unge med stress. Min forforståelse var altså farvet i en retning af en positiv forventning til kurset. I forhold til praksis ville en reel tvivl på om ÅRU ville virke hensigtsmæssigt også have været et uetisk udgangspunkt for at igangsætte kurset. Men for at imødekomme den forskningsmæssige konflikt bestrebte vi os i projektgruppen på i videst muligt omfang at sikre kvaliteten i undersøgelsens design og metodedokumentation. I kvalitativ forskning bør der være transparens, så læseren kan vurdere metoden og fundenes grundlag. I tråd hermed har jeg forsøgt at fremskrive min egen for-forståelse og involvering i kursusudviklingen, jeg har tilstræbt at præcisere de metodiske skridt i analysen, herunder samarbejdet med min forskningskollega, og jeg har i den deskriptive analyse forsøgt at lade citaterne tale sit eget sprog, uden væsentlige fortolkninger. Yderligere har jeg vedlagt som bilag min invitation til deltagerne, min interviewguide, deltageres tegninger, en oversigt over min kondenseringsproces, samt de fulde transskriptioner.

Troværdigheden af kvalitative undersøgelser kan yderligere sikres løbende ved at forskernes forståelser præsenteres for deltagerne eller lignende grupper, for andre analytikere eller gennem metodisk triangulering (Brinkmann og Tanggaard, 2010; Roald & Køppe, 2008)¹¹. Dette var jeg inspireret af, da jeg fx stillede spørgsmål til deltagerne, som gav dem mulighed for at bekræfte, afkræfte eller nuancere min forståelse. Vigtigst af alt styrkes validiteten gennem samarbejdet med en anden, uvildig forsker fra DPU, hvilket involverede fortolkningsmæssige diskussioner og sammenligninger af flere ÅRU-grupper. Denne forskers overordnede fund vedrørende ÅRU-fund var også samstemmende med nærværende fund (Lagermann, *in press*). Endelig søgte jeg at styrke validiteten ved at anvende flere teoretiske fortolkningsrammer gennem analysen og diskussionen, for at undersøge om dette styrkede en samlet forståelse (Silverman, 2000). Således har jeg forsøgt at tage højde for mine for-

¹⁰ Konfirmatorisk bias henviser til en tendens til at lede efter information, som bekræfter ens antagelser.

¹¹ Metodisk triangulering kan fx opnås ved at anvende både kvalitative interviewdata (subjektive data), kvantitative tests (adfærdsdata) og fysiologiske data (biologisk data). Den samlede projektrapport om ÅRU-projektet vil inddrage resultater fra både kvantitative skemaer og en kognitiv test, lærer-ratings og fra de resterende kvalitative interviews. Disse data var dog endnu ikke analyseret ved udformningen af nærværende undersøgelse og kunne derfor ikke inddrages her.

forståelser. Men alt i alt er nærværende projekt et pilotprojekt, og der er naturligvis behov for yderligere undersøgelser, kvalitative som kvantitative, af ÅRU for at undersøge såvel reliabiliteten, validiteten og generaliserbarheden af nærværende fund.

7.2.4 Interviewenes kvalitet

Kvaliteten af kvalitativ forskning afhænger af den håndværksmæssige formåen og dermed interviewerens erfaring (Kvale, 2004). Min forudgående forholdsvis begrænsede erfaring med interviewbaseret forskning kan derfor problematiseres, da det kan spille en central rolle i interviewenes resultater. Her forsøgte vi i forskergruppen at arbejde tæt sammen omkring tilrettelæggelsen af interviewene. Dette gjaldt udarbejdelsen af de enkelte interviewguides, de enkelte spørgsmål, deltagerinformationen, italesættelsen af interviewsituationen mv. Disse diskussioner mener jeg gav mig en større klarhed over interviewets temaer og et større overskud til at være tilstedeværende i kontakten til interviewdeltagerne. Derudover mødtes jeg umiddelbart efter hvert interview med den anden kvalitative forsker, hvilket gav mulighed for at diskutere og sparre i forhold til interviewet. Jeg oplevede dog en udvikling i kvaliteten af mine interviews henover de tre gange jeg mødtes med kursusdeltagerne, og deltagerne gav efterhånden mere nuancerede beskrivelser. Det kan tilskrives, at min erfaring blev større, men det kan også være et udtryk for andre faktorer, fx at gruppen var blevet mere tryk ved interviewsituationen. At der kun mødte én IK op ved det sidste interview kan skyldes min manglende erfaring, da jeg måske ikke har formuleret formålet med deres deltagelse klart nok, hvorfor de måske har følt en lavere grad af tilknytning til projektet. Den uafhængige forsker med meget interviewerfaring oplevede dog også, at deltagerne ikke mødte op. Det lave fremmøde for IK kan eksempelvis også skyldes tidspunktet i eksamen. Alligevel mener jeg, at min manglende erfaring med interviews har påvirket empirien, og at en mere erfaren interviewer kunne have fået flere nuancerede beskrivelser i en lignende situation.

7.2.5 Undersøgelsens begrænsninger

De væsentligste begrænsninger ved undersøgelsen vedrører altså, at jeg er involveret både som udvikler af kurset og som medforsker; min begrænsede interviewerfaring; den relativt selekterede og begrænsede gruppe unge, der interviewes; mulige konformitetsbias og forventningseffekter samt manglen på aktive kontrolinterventioner. Endelig er hele pilotkarakteren af projektet en begrænsning i forhold til resultaternes overførbare til en eventuel reel udrulning af ÅRU, som i givet fald bør følges af yderligere forskning.

7.2.6 Undersøgelsens bidrag til praksis

Kvale (2004) anvender termen pragmatisk validitet i forbindelse med resultaternes relevans og anvendelighed for praksisfeltet, herunder om undersøgelsen bidrager med ny viden. Denne undersøgelse er en del af et større pilotprojekt med det formål at udvikle et evidensbaseret kursus for unge, der oplever stress og er i risiko for at frafalde deres ungdomsuddannelse. Undersøgelsen bidrager til den fremadrettede udvikling af kurset, eksempelvis med hensyn til indsigter og overvejelser angående væsentligheden af klasseoplæg, klar formidling af formålet med metoden og meditation, betydningen af rummelighed og frihed til individuelle grader af meditationspraksis, antallet af kursusgange, vigtigheden af handouts og hverdagseksempler, kursets tidspunkt i skoleåret, instruktørens store betydning som inspirator mv. Yderligere er der stor interesse for MBI til unge i Danmark og internationalt, men der mangler kvalitativt forskning på området, især i en dansk kontekst, hvormed undersøgelsen også kan bidrage forskningsmæssigt. Selve udviklingen af ÅRU-kurset er også et praksisrelevant bidrag, som kan blive udrullet i større format, såfremt forskningsresultaterne (og politiske beslutninger) samlet set støtter dette. Derfor mener jeg, at undersøgelsen, trods dens begrænsede omfang, bidrager med ny, relevant viden om aspekter af en gruppe danske unges oplevelser af deres hverdag og selvforståelse i gymnasiet, herunder i forbindelse med stress og deltagelsen i ÅRU.

Kapitel 8. Konklusion

I lyset af ovenstående kan jeg drage en række konklusioner, selvom der også er opstået nye spørgsmål. På baggrund af de unges beskrivelser tyder det for det første på, at *Åben og Rolig for Unge* i denne kontekst generelt har haft en positiv betydning for deltagerne. Samtlige KD fortæller om mere ro og afslapning, et oplevet nærvær og rummelighed på kurset, et godt gruppesamspil og relevante perspektiver og redskaber for deres hverdag. Resultaterne indikerer, at der for deltagerne sættes en vigtig restitutionsproces i gang.

Dette udgør det vigtigste fund, og det støtter relevansen af at arbejde videre med ÅRU.

ÅRU-deltagerne har samtidig forskellige deltagelsesmåder og erfaringsnuancer. To mediterede regelmæssigt, to mediterede hovedsagligt på kursusgangene. Nogle oplevede en mere vedvarende afslapning efter kurserne, andre oplevede, at anspændtheden hurtigere vendte tilbage i hverdagen. Blandt kursuselementerne fremhævede deltagerne mest positivt meditationerne, især de guidede meditationer, at man ikke skal præstere på kurset samt betydningen af klasseoplæg og samspillet med instruktøren og de andre gruppedeltagere.

De unges hverdag i gymnasiet, oplevelser af studiestress, og også de unges selvforståelse blev konsistent relateret til beskrivelser af høje karakterer og høje faglige kompetencer som vigtige præstationsmål. Dette billede var mest udtalt blandt de unge kursusdeltagere, naturligvis, men præstation var et vigtigt tema for alle interviewede. Undersøgelsen tyder på, at forskellige miljøer omkring de unge er præget af deprivation, frem for vitalisering, der opstår konkurrence, hvilket for nogle kan betyde, at de oplever stress. Det særlige miljø, der opstår på ÅRU-kurset, er derfor meget værdifuldt. Det står i modsætning til de unges vanlige erfaringer. Miljøet på kurset kan i sig selv være en af årsagerne til, at de unge oplever, at de kan slappe af i meditationerne og udvikle andre konstituenten af selvet. For at støtte de unges positive oplevelser af kurset og meditation kan det anbefales at prioritere en tydelig forklaring af meditation i et sprog, som er genkendeligt for de unge.

Rent praktisk var tidspunktet ind over eksamensperioden og længden for kurset ikke optimalt. Fremadrettet bør ÅRU videreudvikles og tilrettelægges så det ikke kolliderer med spidsbelastede perioder i de unges hverdag og undersøges i en udvidet version med flere kursusgange. I materialet bør det prioriteres at udvikle flere enkle handouts.

Teoretisk inddrog jeg især Merleau-Pontys kropsfænomenologi og Tønnesvangs vitaliseringspsykologiske model og begreber. Merleau-Ponty inspirerede til en kropslig-teoretisk forklaring på, hvorfor meditation kan blive medierende for, at de unge oplever, at komme i bedre kontakt med sig selv. Ifølge kropsfænomenologien kan kontakten med ens aktuelle bevidste kropssansning under meditationen ses som en måde at få kontakt med ens præ-refleksive, mere ubevidste sanseerfaring, og dermed få større adgang til den samlede oplevelse af egenkroppen, hvilket kan hjælpe til en mere bevidst deltagelse i hverdagen. Merleau-Ponty bidrog også til en kropsligt perspektiveret forståelse af de unges *vaner* i hverdagen og på kurset ved at tale om vaner som kropsligt baserede, men også intelligente og meningsfulde før-bevidste reaktioner på baggrund af den totale livserfaring. Dette gav et billede af, hvorfor vaner og adfærdsmønstre kan være svære at ændre, men også en forståelse af, hvordan nye oplevelser igennem egenkroppen faktisk kan være medvirkende hertil.

Tønnesvangs vigtige bidrag her er, at han forbinder kropsfænomenologien og virksomhedsteorien og derfor tilbyder en kontekstmæssigt udvidet teoretisk forståelse af, hvordan omverdenen konkret indvirker på de unges deltagelse og selvforståelse. Gennem Tønnesvang model om selvets fire rettetheder blev det muligt at belyse, hvordan de unge får nye muligheder for vitalisering og selvobjekt-oplevelser på kurset inden for rettetheder, som

ikke synes at blive tilgodeset i deres hverdag. Via Tønnesvang foreslog jeg, at dette betød en større fornemmelse af integritet i mellem de unges ydre *jeg* og deres indre *mig*. Integriteten er i teorien positivt relateret til en veludviklet selvforståelse, hvilket har betydning for, hvordan vi motiveres (både af os selv og andre) og handler. De to teoretiske fortolkningsvinkler har altså øget forståelsen af empirien på meningsgivende og konstruktivt supplerende måder.

Konkluderende udgør undersøgelsen trods sin relativt lille størrelse et relevant bidrag til MBI-feltet, i det der kun er begrænset forskning i MBI til unge, endsige danske unge, og fordi der mangler kvalitative beskrivelser af unges oplevelser med MBI og nutidig studiestress. Der er belæg og behov for yderligere forskning og udvikling på området. Samlet set har et tilbud som *Åben og Rolig for Unge* potentiale til at skabe modvægt til nogle af de dynamikker, unge oplever stresser deres hverdagsliv, og dermed bidrage til et mere glædesfyldt ungdomsliv.

Kapitel 9. Perspektivering og anbefalinger til fremtidig forskning

Undersøgelsen rejser en række nye spørgsmål, som har samfundsmæssige perspektiver, og som er relevante for fremtidig forskning. For det første er det berettiget at undersøge, hvordan det er muligt at skabe flere vitaliseringsmiljøer i de unges hverdag? Hvordan kunne man inddrage betydningsbærende andre i en indsats mod studiestress? Kunne det ændre de unges oplevelse af gymnasiet at arbejde bevidst med nærvær og anerkendelse med underviserne? Ungdomsforskningen problematiserer den samfundsmæssigt øgede vægtning af personlige valg og individuelt ansvar i forbindelse med unges oplevelse af (mis)trivsel (Illeris mfl. 2009; Sørensen mfl, 2011). I forlængelse heraf er det relevant spørge, om et kursus som ÅRU, der har fokus på individet, om end i et socialt kursusformat, risikerer at reproducere nogle samfundsmæssige betingelser, som understøtter de unges oplevelser af, at det er dem selv den er gal med?

En kritisk artikel argumenterede for nyligt for, at det er symptombehandling, og i tråd med kapitalistiske værdier og et individundertrykkende konkurrencesamfund at introducere et meditationskursus i gymnasiet, for elever der oplever studiestress (Jensen, H. T., 2016). Nadia Prætorius mener, at udviklingen til et produktions- og konkurrencesamfund har medført en kollektiv selvforståelse baseret på at "*vi hidtil ikke har været gode nok. At vi må blive bedre og at vi skal være de bedste i verden*" (Prætorius, 2013, s.72). Prætorius mener, at

også uddannelsesinstitutionerne lægger under for dette gennem kontrol og styringsredskaber i forhold til de unge. Men samtidig understreger Prætorius netop, at dette skaber behov for tiltag, som styrker den enkeltes mulighed for at skabe kontakt til sig selv, sine egne værdier og behov, og hvor den enkelte samtidig oplever, at blive fulgt og understøttet respektfuldt i sin proces på vej mod at deltage mere personligt autentisk (Prætorius, 2013).

ÅRU arbejder netop ud fra en undersøgende tilgang til selvudvikling, og formålet med kurset er ikke, at de unge skal præstere og blive bedre studerende efter kurset, men omvendt at understøtte den enkelte unge i at få nogle kvalitative redskaber til at genskabe kontakten til sig selv, sine behov og værdier, for at styrke livsdeltagelse grundlagt i personlig integritet. På baggrund af deltagernes beskrivelser af deres oplevelser med kurset, mener jeg i lighed med Prætorius (2013), at en sådan tilgang kan sænke de unges oplevelser af stress, styrke deres fornemmelse af at være i kontakt med dem selv og dermed udvide deres deltagelse.

Jeg mener også, man bør stille spørgsmålstegn ved, om ÅRU og lignende MBI til unge kan kaldes symptombehandling. Selvom ÅRU fx ikke arbejder med underviserne eller uddannelsesrammerne, repræsenterer kurset tilsyneladende et meget væsentligt alternativ til hverdagen for de stressede unge. Hverken egenkroppen, selvforståelsen eller stress som fænomener er opstået på lineære, enkelt-kausale måder fra samfund til lærer til elev. Der er tale om multifacetterede, livstidsperspektiviske, systemisk interagerende fænomener, hvor den enkelte unges vordende selvregulering spiller en vigtig rolle. At arbejde med afslapning, selvundersøgelse, selvomsorg og refleksion kan ligeså vel betragtes som et arbejde med kausalt influerende aspekter af menneskets udvikling af strategier til livsdeltagelse. At arbejde med mere bevidst kontakt med egenkroppen, med vitaliserende udvikling af menneskers selvforståelse og styrket integritet er ikke kun symptombehandling.

Dermed ikke sagt, at der ikke er grund til samfundsmæssige eller institutionelle ændringer. På baggrund af deltagernes beskrivelser af miljøet og stemningen i klassen er det oplagt fremadrettet også at udforske rammerne for at skabe vitaliseringsmiljøer. Herunder bør undervisernes oplevelse af gymnasimiljøet belyses. Oplever de mulighed for at skabe vitalisering i arbejdet? Hvordan påvirker kolleger, arbejdsbetingelser og samfundsmæssige strukturer deres arbejdsoplevelse? Oplever de at være underlagt præstationsmål og idealer om at producere høje karakterer i deres klasser?

Randomiserede forsøg med flere gymnasier er et godt udgangspunkt, men ideelt set kunne interventioner arbejde både med elever, forældre, undervisere og på et strukturelt

niveau, hvilket ville styrke en dybere forandringskabelse (Prætorius, 2013; Sommer, 2016). I praksis starter større forandringer inden for psykisk sundhedsfremme dog ofte med velorganiserede, effektfulde mindre studier (Kalra mfl., 2012). ÅRU bliver fortsat implementeret og udviklet evidensbaseret, og det er er mit håb, at forskningen og praksiserfaringen også fremover vil kunne inspirere tilgange til arbejde med at bevidstgøre og vitalisere unge under uddannelse.

Litteraturliste

- Andersen, M. F. & Brinkmann, S. (2013). *Nye perspektiver på stress*. Århus: Forlaget Klim.
- Asch, S. E. (1956). Studies of independence and conformity: A minority of one against a unanimous majority. *Psychological Monographs: General and Applied*, 70(9), 1-70.
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 125-143.
- Bendsen, M. (2011). *Mindfulness i Gymnasiet*. Speciale ved Institut for Idræt, København. Lokaliseret d. 16./9- 16 på: http://nexs.ku.dk/forskning/sektioner/idraet-individ-samfund/projekter/coaching/forskningsprojekter/mindfulness/Bendsen_Speciale_2011_Mindfulness_i_Gymnasiet.pdf
- Benson, H. (1977). Systemic hypertension and the relaxation response. *The New England Journal of Medicine*, 296 (20),1152-1156.
- Benson, H. & Proctor, W. (2010). *Relaxation Revolution*. New York: Scribner.
- 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.
- Black, D. S., Belzer, M. G., Semple, R. J., & Galla, B. M. (2015). Mindfulness Training for Children and Adolescents: Updates on a Growing Science with Novel Applications In: Willard, C. & Saltzman, A. (Red). *Teaching Mindfulness Skills to Kids and Teens*. New York: the Guilford Press. 367-380.
- Bluth, K. & Blanton, P. W. (2014). Mindfulness and Self-Compassion: Exploring Pathways to Adolescent Emotional Well-Being. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 1298–1309 DOI 10.1007/s10826-013-9830-2.
- Borg, V., Nexø, M.A., Kolte, I.V., & Andersen, M.F., (2010). *Hvidbog om mentalt helbred, sygefravær og tilbagevenden til arbejde*. Copenhagen: Nationalt Forskningscenter for Arbejdsmiljø.
- Brickenkamp, R. (2002). *Afmerksomkeits-Belastungs-Test (Test d2) [The D2 Test of Attention]* (9th ed.). Göttingen, Germany: Hogrefe.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative Metoder – en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Broderick, P. C. & Frank, J. L. (2014). Learning to BREATHE: An intervention to foster mindfulness in adolescence. *New Directions For Youth Development*, 142, Summer.
- Burke, C. A. (2010). Mindfulness-Based approaches with children and adolescents: a preliminary review of current research in an emergent field. *Journal of Child and Family Studies*, 19 (2), 133 – 144.
- Bushell, W. C. (2009). New beginnings: evidence that the meditational regimen can lead to optimization of perception, attention, cognition, and other functions. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1172(1), 348-361.
- Cairns, V., & Murray, C. (2015). How do the features of mindfulness-based cognitive therapy contribute to positive therapeutic change? A meta-synthesis of qualitative studies. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 43(3), 342–59. <http://doi.org/10.1017/S1352465813000945>
- Carmody, J., & Baer, R. A. (2009). How long does a mindfulness-based stress reduction program need to be? A review of class contact hours and effect sizes for psychological distress. *Journal of Clinical Psychology*, 65(6), 627–638. <http://doi.org/10.1002/jclp.20555>
- Casey, B.J., Jones, R. M., Levita, L., Libby, V., Pattwell, S., Ruberry, E., Soliman, F. & Somerville, L. H. (2010). The Storm and Stress of Adolescence: Insights from Human Imaging and Mouse Genetics. *Dev Psychobiol.* 52(3): 225–235. doi:10.1002/dev.20447.
- Chiesa, A., & Serretti, A. (2009). Mindfulness-based stress reduction for stress management in healthy people: a review and meta-analysis. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 15(5), 593-600.
- Chiesa, A., Calati, R., & Serretti, A. (2011). Does mindfulness training improve cognitive abilities? A systematic review of neuropsychological findings. *Clinical Psychology Review*, 31(3). 449-464.
- 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.
- Crossley, N. (2013). Habit and Habitus. *Body and Society*. 19. (2&3), 136 – 161.
- Csordas, T.J. (1993). Somatic Modes of Attention. *Cultural Anthropology*, 8 (2). S. 135 -156.

- 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
- Fink-Jensen, K. (2003). Den forskende lærer i et fænomenologisk perspektiv. I Rønholt, H., Holgersen, S., Fink-Jensen, K & Nielsen, A. (Red). *Video i pædagogisk forskning – krop og udtryk i bevægelse*. København: Forlaget Hovedland.
- Fiocco, A., J., & Mallya, S. (2015). The Importance of Cultivating Mindfulness for Cognitive and Emotional Well-Being in Late Life. *Journal of Evidence-Based Complementary & Alternative Medicine*, 20(1), 35-40.
- 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.
- Gard, T., Hölzel, B. K., & Lazar, S. W. (2014). The potential effects of meditation on age-related cognitive decline: a systematic review. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1307(1), 89–103.
- Gillham, B. (2005). *Research Interviewing. The Range of Techniques*. Maidenhead: Open University Press.
- Giorgi, A. (2012). The Descriptive Phenomenological Psychological Method. *Journal of Phenomenological Psychology*, 43, 3–12.
- Goyal, M., Singh, S., Sibinga, E. M. S., Gould, N. F., Rowland-Seymour, A., Sharma, R., Haythornthwaite, J. A. (2014). Meditation programs for psychological stress and well-being: a systematic review and meta-analysis. *JAMA Internal Medicine*, 174(3), 357– 68.
- Greenhalgh, T. & Peacock, R. (2005). Effectiveness and efficiency of search methods in systematic reviews of complex evidence: audit of primary sources. *BMJ*. Nov 5; 331 (7524): 1064–1065. doi: 10.1136/bmj.38636.593461.68
- Gross, J.J. & John, P.O. (2003). Individual Differences in Two Emotion Regulation Processes: Implications for Affect, Relationships, and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (2), 348 –362.

- Grossman, P. (2011). Defining mindfulness by how poorly I think I pay attention during everyday awareness and other intractable problems for psychology's (re)invention of mindfulness: comment on Brown et al. (2011). *Psychological Assessment*, 23(4). 1034–1040.
- Gu, J., Strauss, C., Bond, R., & Cavanagh, K. (2015). How do mindfulness-based cognitive Therapy and mindfulness-based stress reduction improve mental health and wellbeing? A systematic review and meta-analysis of mediation studies. *Clinical Psychology Review*, 37, s.1-12. doi: 10.1016/j.cpr.2015.01.006
- Himmelstein, S. (2015). Mindfulness-Based Substance Abuse Treatment with Probation-Involved Youth. In: Willard, C. & Saltzman, A. (Red). *Teaching Mindfulness Skills to Kids and Teens*. New York: the Guilford Press. 121-137.
- Hofman, S., G., Sawyer, A. T., Witt, A. A., & Oh, D. (2010). The effect of mindfulness-based therapy on anxiety and depression: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78 (2), 169 -183.
- Illeris, K., Katznelson, N., Nielsen, J. C., Simonsen, B. & Sørensen, N. U. (2009). *Ungdomsliv – mellem individualisering og standardisering*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jennings, P.A., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2011). Improving classroom Learning environments by cultivating Awareness and resilience in education (CARE): results of two Pilot Studies. *Journal of Classroom Interaction*. 46.1, 37 – 48.
- Jensen, L. (2011). Maurice Merleau-Ponty og menneskets væren i verden: Introduktion til og overvejselser omkring – en kropsfilosofi. *Semikolon 11 (21)*, 17 – 23.
- 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. (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. (2016a). *Åben og Rolig Instruktørmanual*. København: Center For Psykisk Sundhedsfremme.
- Jensen, C. G. (2016b). *Åben og Rolig*. København: Strandberg Publishing.

- Jensen, C. G. & Holde, L. V. (2016). Er mere meditation relateret til større behandlingseffekter? Empirisk baserede anbefalinger til en mere kontekstuel meditationsforskning og interventionspraksis. *In press accepted for Psyke & Logos*.
- Jensen, H. T. (2016) Mindfulness til stressede unge kan og skal ikke bruges som et plaster på konkurrencestatens blødende sår. *P – Psykologernes fagmagasin*, 8.
- Kabat-Zinn, J., Lipworth, L., Burney, R. (1985). The Clinical Use of Mindfulness Meditation for the Self-Regulation of Chronic Pain. *Journal of Behavioral Medicine*, 8 (2).
- Kabat-Zin, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. New York: Delacorte.
- Kalra, G., Christodoulou, G., Jenkins, R., Tsiapas, V., Christodoulou, N., Lecic-Tosevski, D., ... & Bhugra, D. (2012). Mental health promotion: guidance and strategies. *European Psychiatry: the Journal of the Association of European Psychiatrists*, 27, 81-86.
- Karpatschof, B. (2006). *Udforskning i psykologien 1 – De kvantitative metoder*. København: Akademisk Forlag
- Khoury, B., Lecomte, T., Fortin, G., Masse, M., Therien, P., Bouchard, V., ... Hofmann, S. (2013). Mindfulness-based therapy: A comprehensive meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 33(6), 763-771.
- Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O. C., Vicary, R., Motton, N., Burnett, R., Cullen, C., Hennelly, S. & Felicia Huppert (2013). Effectiveness of the Mindfulness in Schools Programme: non-randomised controlled feasibility study. *The British Journal of Psychiatry*. 203, 126–131. doi: 10.1192/bjp.bp.113.126649
- Kvale, S. (2004). *Interview – En introduction til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ladegaard, Y. (2016). Medarbejdere med psykiske arbejdsskader bliver svigtet. *Altinget* 9.3.2016
- Ladegaard, Y., Skakon, J. & Netterstrøm, B. (2016). Psykisk arbejdsskade – illusionen om den forebyggende indsats. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 18, (1), 107 – 123.
- Langer, E. J., Cohen, M., & Djikic, M. (2012). Mindfulness as Psychological Attractor: The Effect on Children. *Journal of Applied Social Psychology*. 42 (5), 1114 – 1122.
- Leoni, S. J. (2012). *Mindfulness for børn og unge*. København. Dansk Psykologisk Forlag.

- Malterud, K. (2004). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning – en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Malinowski, P., & Lim, H. J. (2015). Mindfulness at Work: Positive Affect, Hope, and Optimism Mediate the Relationship Between Dispositional Mindfulness, Work Engagement, and Well-Being. *Mindfulness*, 6, 1250 – 1262.
- McCown, D. (2016). Being Is Relational: Considerations for Using Mindfulness in Clinician-patient settings. I Shonin, E., Gordon, W. V. & Griffiths, M. D. (Red). *Mindfulness and Buddhist-Derived Approaches in Mental Health and Addiction* (s. 29–60). Cham: Springer International Publishing. Hentet fra: http://link.springer.com/10.1007/978-3-319-22255-4_3
- McEwen, B. S., & Morrison, J. H. (2013). The brain on stress: vulnerability and plasticity of the prefrontal cortex over the life course. *Neuron*, 79(1), 16–29.
- McEwen, B. S. (2008). Central effects of stress hormones in health and disease: Understanding the protective and damaging effects of stress and stress mediators. *European Journal of Pharmacology*, 583 (2-3), 174 – 185.
- McEwen, B. S., & Stellar, E. (1993). Stress and the individual: mechanisms leading to disease. *Archives of Internal Medicine*, 153(18), 2093-2101.
- Merleau-Ponty, M.(2009). *Kroppens fænomenologi*. København. Det lille Forlag.
- Metz, M. S., Frank, J.L., Reibel, D., Cantrell, T., Sanders, R. & Broderick, P. C.(2013). The Effectiveness of the Learning to BREATHE Program on Adolescent Emotion Regulation. *Research in Human Development*, 10:3, 252-272, DOI: 10.1080/15427609.2013.818488
- Milligan, K., Irwin, A., Wolfe-Miscio, M., Hamilton, L., Mintz, L., Cox, M., Cage, M., Woon, S. & Phillips, M. (2016). Mindfulness Enhances Use of Secondary Control Strategies in High School Students at Risk for Mental Health Challenges. *Mindfulness*. 7, 219-227.
- Moltke, A. (2015). Vaner – et perspektiv på hverdagslivet. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*. 12. (4), 325 – 335.
- Munshi, K., Eisendrath, S., & Delucchi, K. (2013). Preliminary Long-Term Follow-Up of mindfulness-Based Cognitive Therapy - Induced Remission of Depression. *Mindfulness*, 4, 354 – 361.

- Myers, S. B., Sweeney, A. C., Popick, V., Wesley, K., Bordfeld, A. & Fingerhut, R. (2012). Self-care practices and perceived stress levels among psychology graduate students. *Training and Education in Professional Psychology, 6* (1), 55 -66.
- Mørck, S. (2010). Ungdomsforskningen som perspektiv og mulighed. *Psyke & Logos, 31*, 11- 44.
- Nielsen, K. & Tanggaard, L. (2011). *Pædagogisk psykologi – en grundbog*. København: Samfundslitteratur.
- Nielsen, A. & Kolmos, M. (2013). Kontemplativ Opmærksomhed i Skolen. *Psyke & Logos 34*, 152-179.
- Olesen, J. (2002). Kroppens filosofi: med baggrund i Maurice Merleau-Pontys forfatterskab. *Kognition & pædagogik, 12*, (43), 30-39.
- Park, E.R., Traeger, L., Vranceanu, A., Scult, M., Lerner, J., Benson, H., ... Fricchione, G. (2013). The development of a patient-centered program based on the relaxation response: the Relaxation Response Resiliency Program (3RP). *Psychosomatics, 54*, 165-174.
- Piet, J., & Hougaard, E. (2011). The effect of mindfulness-based cognitive therapy for prevention of relapse in recurrent major depressive disorder: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review, 31*(6), 1032-1040.
- Piet, J., Fjorback, L., & Santorelli, S. (2016). What Is Required to Teach Mindfulness Effectively in MBSR and MBCT? I *Mindfulness and Buddhist-Derived Approaches in Mental Health and Addiction*, 61–83. Springer.
- Rith-Najarian, R. L., McLaughlin, K. A., Sheridan, M. A. & Nock, M. K. (2014). The biopsychosocial model of stress in adolescence: self-awareness of performance versus stress reactivity. *Stress, 17*(2), 193-203, DOI: 10.3109/10253890.2014.891102
- Roald, T. & Kjøppe, S. (2008). Generalisering i kvalitative metoder. *Psyke & Logos, 29*, 86-99.
- Roessler, K. K. (red). (2002). Krop og Læring. *Sport & Psyke, 29*. Århus: Forlaget Klim.
- Rudolph, K. D. & Hammen, C. (1999). Age and Gender as Determinants of Stress Exposure, Generation and Reactions in Youngsters: A Transactional Perspective. *Child Development, 70* (3), 660 – 677.
- Smith, C. & Carlson, B. E. (1997). Stress, Coping and Resiliens in Children and Youth. *Social Service Review, 71* (2), 231 – 256.
- Sedlmeier, P., Eberth, J., Schwarz, M., Zimmermann, D., Haarig, F., Jaeger, S., & Kunze, S. (2012). The psychological effects of meditation: a meta-analysis. *Psychological Bulletin, 138*

(6), 1139-1171.

- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New York: Guilford Press.
- 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., Oman, D., Thoresen, C. E., Plante, G. T., & Flinders, T. (2008). Cultivating Mindfulness: Effects on Well Being. *Journal Of Clinical Psychology, 64* (7) , 840-862.
- 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.
- Shapka, J. D, Keating, D. P. (2005) Structure and Change in Self-Concept During Adolescence. *Canadian Journal of Behavioural Science; 37*(2).
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sommer, D. (2016). Ny forskning. *P. Psykologernes fagmagasin, 7*. 24-25.
- Spaten, O.M., Christiansen, N., Rahbek, J., Rahbek, L. E. B., Dahl-Jensen, S. & Ovesen, L.M. (2010). Unges selvopfattelse, køn og forældrestil. *Psyke & Logos, 31*, 333 – 361.
- Spinelli, E (2005). *The Interpreted World: An Introduction to Phenomenological Psychology*. London: Sage Publications, Ltd.
- Stoll, S.K. (1980). *The Use of Merleau-Ponty's Phenomenological Method to Describe the Human Movement Forms of the Third Dynasty of UR*. Kent: State University.
- Svinth, L. (2010). *Nærvær i Pædagogisk Praksis – Mindfulness i skole og daginstitutioner*. København: Akademisk Forlag.
- Sørensen, N.U., Grubb, A., Madsen, W.I. & Nielsen, J. C. (2011). *Når det er svært at være ung i DK – unges beretninger om mistrivsel og ungdomsliv*. København, Center for Ungdomsforskning. Online: http://www.cefu.dk/media/320595/n_r_det_er_sv_rt_at_v_re_ung.pdf
- Teasdale, J. D., Williams, J. M., Soulsby, J. M., Segal, Z. V., Ridgeway, V. A., & Lau, M. A. (2000). Prevention of relapse/recurrence in major depression by mindfulness-based cognitive therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 68*, 615–623.

- Theorell, T. (2008). Anabolism and catabolism - Antagonistic partners in stress and strain. *Scandinavian Journal of Work, Environment and Health, Supplement*, (6), 136-143.
- Thompson, M. & Gauntlett-Gilbert, J. (2008). Mindfulness with Children and Adolescents: Effective Clinical Application. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*. 13(3), 395-407. DOI: 10.1177/1359104508090603 www.sagepublications.com.
- Thøgersen, U. (2004). *Krop og Fænomenologi – en introduction til Maurice Merleau-Pontys filosofi*. Århus: Systime Academic.
- Tønnes Hansen, J. (1996). Intentionalitätsformer, handling og meningsoplevelse. *Journal of Anthropological Psychology*. 1, 18 -20.
- Tønnes Hansen, J. (1999). Selvpsykologi som grundlag for forståelsen af pædagogiske samspilsrelationers psykodynamiske dimensioner. I Axel, E., Baltzer, K., Hansen, R. C. & Mammen, J. (Red). *Virksomhed, viden, læring*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Tønnesvang, J. (2002). Selvet i Pædagogikken – selvpsykologiens bidrag til moderne dannelsepædagogik. Århus: Forlaget Klim.
- Tønnesvang, J. (2009). Skolen som vitaliseringsmiljø – for dannelse, identitet og fællesskab. Århus: Forlaget Klim.
- Tønnesvang, J. (2015). Grundlag for en pædagogisk dannelsesestænkning – kvadrantlogik, vitaliseringsmiljø og kvalificeret selvbestemmelse. I: Tønnesvang, J. & Ovesen, M. S. (red.) (2015). *Psykologisk Ilt – I pædagogisk og organisatorisk arbejde – praksisudvikling på grundlag af vitaliseringspsykologi*. Århus: Forlaget Klim, 27-90.
- Virgili, M. (2013). Mindfulness-Based Interventions Reduce Psychological Distress in Working Adults: a Meta-Analysis of Intervention Studies. *Mindfulness*, 6(2), 326-337.
- Weare, K. (2013). Developing mindfulness with children and young people: a review of the evidence and policy context. *Journal Of Children's Services*, 8 (2), 141-153.
- Willard, C., & Saltzman, A. (Red.). (2015). *Teaching mindfulness skills to kids and teens*. New York: The Guilford Press.

- Wyatt, C., Harper, B., & Weatherhead, S. (2014). The experience of group mindfulness-based interventions for individuals with mental health difficulties: A meta-synthesis. *Psychotherapy Research*, 24(2), 214–228. <http://doi.org/10.1080/10503307.2013.864788>
- 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.

Online dokumenter

- Aalborg Kommune (2016). *Evalueringsrapport 2015 – Pilotåret 2015 Etablering af Stressforløbet Åben og Rolig i Aalborg Kommunes Center for stressforebyggelse*. Lokaliseret d. 13/9 – 2016 på:
https://www.google.dk/search?q=evalueringsrapport+%C3%A5ben+og+rolig&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b&gws_rd=cr&ei=_cDXV6TDJYmqaeDto8AM
- Arbejdernes erhvervråds (2015): *Færre unge kan se frem til at få en uddannelse*. Lokaliseret d. 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
- Christensen, A.I., Ekholm, O., Davidsen, M., & Juel, K. (2012). *Sundhed og sygelighed i Danmark 2010 - og udviklingen siden 1987*. København: Statens Institut for Folkesundhed. Lokaliseret d. 13.9.2016 på:
http://www.sifolkesundhed.dk/upload/susy_2010_til_hjemmeside.pdf
- Danske Gymnasieelevers Sammenslutning (DGS) (2013): *Elevundersøgelse 2013*. Lokaliseret d. 12/9- 2016 på:
<http://docplayer.dk/6554903-Elevundersoegelse-2013.html>

- Den Nationale sundhedsprofil (2013): *Danskernes sundhed*. Lokaliseret d. 12/9- 2016 på:
http://proxy.danskernessundhed.dk/SASVisualAnalyticsViewer/VisualAnalyticsViewer_guest.jsp?reportName=Ofte%20nervos%20eller%20stresset&reportPath=/Danskernes_sundhed/
- Gymnasieskolen (2013). *Mindfulness giver elever ro i en stresset hverdag*. Lokaliseret d. 13/9 – 2016 på: <http://gymnasieskolen.dk/mindfulness-giver-elever-ro-i-en-stresset-hverdag>
- Københavns Kommune (2016). *Evalueringsrapport 2015 – Pilotåret 2015 Etablering af Stressforløbet Åben og Rolig i Københavns Kommunes Forebyggelsescentre*. Lokaliseret d. 13/9 -2016 på:
<http://cfps.dk/wp-content/uploads/2016/04/Evalueringsrapport-KK-CFPS-1.april-2016.pdf>
- 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>