



Lifelong
Learning
Programme



RESCUR: JAG VILL, JAG KAN, JAG TÖRS

EN STUDIEPLAN I RESILIENS FÖR BARN I FÖRSKOLAN OCH DE TIDIGA SKOLÅREN

Lärar-/ledarguide

Carmel Cefai – Malta – Koordinator
Renata Miljević-Riđički, Dejana Bouillet, Tea Pavin Ivanec, Mirjana Milanovic – Kroatien
Anastassios Matsopoulos, Mariza Gavogiannaki – Grekland
Maria Assunta Zanetti, Valeria Cavioni – Italien
Paul Bartolo, Katya Galea – Malta
Celeste Simões, Paula Lebre, Anabela Caetano Santos – Portugal
Birgitta Kimber, Charli Eriksson – Sverige



UNIVERSITY
OF CRETE



RESCUR: JAG VILL, JAG KAN, JAG TÖRS

En studieplan i resiliens för barn i förskolan och de tidiga skolåren



Guide för lärare

Denna publikation är ett resultat av projektet '*RESCUR - Developing a Resilience Curriculum for Primary Schools in Europe*' www.rescur.eu, finansierat av EU Kommissionens program för livslångt lärande.
No. 526813-LLP-1-MT-COMENIUS-CMP

Författare

Carmel Cefai – Malta – Koordinator

Renata Miljević-Ridički, Dejana Bouillet, Tea Pavin Ivanec, Mirjana Milanovic – Kroatien

Anastassios Matsopoulos, Mariza Gavogiannaki – Grekland

Maria Assunta Zanetti, Valeria Cavioni – Italien

Paul Bartolo, Katya Galea – Malta

Celeste Simões, Paula Lebre, Anabela Caetano Santos – Portugal

Birgitta Kimber, Charli Eriksson – Sverige

© november 2015

Redaktörer för den svenska utgåvan

Charli Eriksson, Birgitta Kimber



Utgivare: Örebro universitet, 2014 www.oru.se

Alla rättigheter är skyddade av upphovsrättslagen. Ingen del av denna publikation får reproduceras, eller överföras i någon form eller på något sätt, elektroniskt, mekaniskt, fotokopiering, inspelning eller på annat sätt, utan föregående tillstånd av utgivaren

Innehållet i denna publikation är inte ett officiellt ställningstagande eller yttrande från Europeiska kommissionen.

Tryck: Örebro universitet, Repro

ISBN 978-91-7668-998-1

Mindfulness-aktiviteter © Birgitta Kimber and Charli Eriksson, november 2015

Musik © Gorana Tomašić-Šragalj, Damir Sertić, Gorana Tomašić-Šragalj, Leon Cvetkovski och Ivana Cvetkovski, november 2015

Första sidan på omslaget: Antonija Balić Šimrak, Aktivitetsmallar och ikoner: Valeria Cavioni

INNEHÅLL

Kapitel 1 Introduktion.....	2
Bakgrund	2
Mål.....	4
Målgrupp.....	7
Struktur.....	7
Lärar-/ledarguide	8
Handledningar	8
Föräldraguide.....	10
Utgåvor av studieplanen	10
Sammanfattning.....	10
Kapitel 2 Studieplanens ramverk	14
Studieplanens principer	15
Studieplanens teman.....	17
Kapitel 3 Studieplanens pedagogik	22
En universell inkluderande studieplan	22
Att handskas med känsliga ämnen och frågor	24
Aktiviteternas struktur.....	25
SAFE-ansatsen.....	26
Aktiviteternas varaktighet	26
Berättande	26
Mindfulness.....	28
Resurser.....	29
Elevens portofolio	31
Föräldrars deltagande och bidrag	31
Integrering i övrigt skolarbete och i klassrumsklimatet.....	32
Bedömning	33
Kapitel 4 En hela-skolan-ansats för resiliens	35
Ett resiliens-höjande klassrumsklimat.....	36
Hela skolans ekologi	39
Kapitel 5 Lärarnas resiliens.....	41
Lärarnas egna psykologiska resurser	42
En resiliens-höjande miljö	45

Kapitel 6 Studieplanens genomförande	48
Ledarskap, planering och ledning.....	48
Utbildning och utveckling av personal	49
Underlätta föräldrars deltagande	51
Implementering.....	51
Utvärdering	53
Referenser	55
Bilaga 1 Formulär för lärares/ledares skattningar	67
Bilaga 2 Formulär för barnets självskattningar	69
Bilaga 3 Implementeringsindex	71
Bilaga 4: Fingerdockor med Sherlock och Zelda.....	73
Bilaga 5: Kort med djuren som används i berättelserna	74
Bilaga 6: Omslag till elevens portofolio	76
Bilaga 7: Exempel på affisch.....	77
Bilaga 8: FN:s konvention om barnets rättigheter	78

LISTA ÖVER FIGURER

- Figur 1 Studieplanens ramverk
- Figur 2 Sherlock och Zelda, programmets två maskotar
- Figur 3 Små barns teckningar av de två maskotarna
- Figur 4 Modell över lärares resiliens

LISTA ÖVER TABELLER

- Tabell 1 Implementeringsindex för lärare

LISTA ÖVER RUTOR

- Ruta 1 RESCUR Projektet
- Ruta 2Handledning i övningar: Andning
- Ruta 3 Resiliens-hörna
- Ruta 4 Kamratstöd i grundskolan
- Ruta 5 Resilienta skolgårdar
- Ruta 6 Mindfulness för lärare
- Ruta 7 Mentorskap och att sluta arbeta
- Ruta 8 Öka lärares resiliens i Europa
- Ruta 9 Utbildning

TACK

Författarna vill tacka alla dem som på ett eller annat sätt bidragit till denna studieplan.

Våra kollegor och personal vid de sex partneruniversiteten för deras bidrag under projektets olika faser, inklusive Giusy Ninna och Mara Lupica Spagnolo (Italy), och Sarah Mercieca och Natalie Galea (Malta).

Antonija Balić Šimrak som designat framsidan på de fem manualerna, illustrationerna och dockorna av Sherlock and Zelda, djurkorten, de tre uppsättningarna av affischer och bilderboken i tema 1 i lärarhandledningarna.

Valeria Cavioni som utformat mallarna och ikonerna i lärarhandledningarna.

Birgitta Kimber and Charli Eriksson som skrev och spelade in mindfulness-övningarna som ingår i den digitala versionen av denna publikation.

Gorana Tomašić-Šragalj och Damir Sertić (kompositörer), Gorana Tomašić-Šragalj, Leon Cvetkovski och Ivana Cvetkovski (musiker) för deras fyra musikaliska teman, som ingår i den digitala versionen av denna studieplan.

Professor Helen Cowie, Emeritus Professor, universitet i Surrey, UK och Professor Maria Poulou från universitetet i Patras, Grekland, för deras ovärderliga externa expertgranskning av studieplanen.

Professor Michael Ungar, Director, Resilience Research Centre, Dalhousie University, Halifax, Kanada, för hans värdefulla feedback på studieplanen.

Prof Terje Ogden, Oslo universitet, Norge, och Dr Susan Beltman, Curtin University, Västra Australien, som utbildade utbildare för studieplanens genomförande.

Springer Publications, ENTRÉE LLP Comenius project och <http://paperboxworld.weebly.com/>, <http://it.freepik.com/>, <http://www.iconarchive.com/>, <http://www.adorabletoon.com/>, för deras tillåtelse att använda tidigare publicerat material i denna publikation.

Slutligen vill vi tacka de 199 lärare och 1935 elever runt om i Europa som deltagit i pilotutvärderingen av studieplanen och vars feedback bidragit till att förbättra RESCUR.

Lista över skolor som deltagit i pilotstudien av dennastudieplan

Kroatien

Kindergarten "Različak", Zagreb, Petrinjska 31/2

Kindergarten Varaždin, Varaždin, Dravska 1

IV. Primary School Varaždin, Varaždin, A. M. Reljkovića 36

Primary School "Dr. Ivan Mertz", Zagreb, Račkoga 4.

Grekland

Perfecture of Rethimno, Crete: 8th Elementary school of Rethimo, Roussospiti Elementary School, 2nd Preschool of Atsipopoulo, 16th Elementary school of Rethimno, Elementary school of Fourfoura, Elementary school Alfa Milopotamou, Preschool Sgourokefalio, Elementary school of Asi Gonia Rethimnou, Preschool of Agia Galini Rethimnou

Perfecture of Hrakleio, Crete: 38th Preschool of Hrakleio, Tefeliou Preschool Hrakleio, 31st Elementary school of Hrakleio, Preschool of 10 Saints, Hrakleio, 24th Preschool of Hrakleio, 9th Elementary School of Hrakleio, 29th Preschool of Hrakleio, 1st Elementary school Agias Marinas Hrakleio, 30th Preschool of Hrakleio, 10th Preschool of Hrakleio, 25th Preschool of Hrakleio, 2nd Preschool Boutes Hrakleiou, 3rd preschool of Arkaloxori, 1ST Preschool of Zakros, Elementary school of Kastelli PEDIADOS, 36th preschool of Hrakleio, Preschool of Skalani Hrakleiou, 2nd Elementary school of Archanes Hrakleiou, 36th Elementary school of Hrakleio,

Perfecture of Agios Nicholaos, Crete: 2nd Elementary School Ierapetras, 2nd Preschool Neapolis Lasithiou.

Italien

Istituto Comprensivo "Via Libertà" - San Donato Milanese (MI)

Istituto Comprensivo di "Via Acerbi" – Scuola d'infanzia L' Aquilone - Pavia

Istituto Comprensivo di Bereguardo - Bereguardo e plesso di Vellezzo Bellini (PV)

Istituto Comprensivo di Certosa di Pavia - Certosa di Pavia (PV)

Istituto Comprensivo di Garlasco - Plesso di Dorno (PV)

Istituto Comprensivo di Piazza Vittorio Veneto - Vigevano (PV)

Istituto Comprensivo di Rivanazzano Terme- Rivanazzano Terme e plesso di Retorbido (PV)

Istituto Comprensivo di Siziano - Siziano (PV)

Istituto Comprensivo di via Scopoli – Scuola primaria "E. De Amicis, Scuola primaria "Gabelli", Scuola primaria "F. Casorati", Scuola primaria "Montebolone" - Pavia

Istituto Comprensivo di Villanterio - Villanterio e plesso di Vistarino (PV)

Istituto Comprensivo Rivanazzano - Scuola d'infanzia "E. Diviani – Salice Terme (PV)

Istituto Comprensivo Rivanazzano - Scuola dell'infanzia "Negrotto Cambiaso" Codevilla (PV)

Istituto Comprensivo Statale di Mortara - Mortara (PV)

Istituto Comprensivo Statale di via Angelini - Pavia

Scuola dell'infanzia "G. Vaccari" - Pavia

Scuola dell'Infanzia comunale "8 Marzo" - Pavia

Scuola dell'infanzia di Portalbera - Portalbera (PV)

Scuola Primaria paritaria "Maddalena di Canossa" - Pavia

Malta

St Margaret College- Żabbar Primary School A

St Margaret College -Żabbar Primary School B

St Margaret College - Cospicua Primary School

St Margaret College - Kalkara Primary School
St Margaret College - Xghajra Primary School.

Portugal

Agrupamento de escolas Dr. Azevedo Neves
Agrupamento de escolas Dr. Ruy Luis Gomes
Santa Casa da Misericórdia de Almada
Casa das Cores

Sverige

Förskolan i Bispgården
Hansåkerskolan
Himlavalvets förskola
Humlans förskola(Mosippan)
Järåskolan
Kullsta skola
Skolbackens förskola
Smultronets förskola

RESCUR: JAG VILL, JAG KAN, JAG TÖRS

**En studieplan i resiliens för barn i förskolan
och de tidiga skolåren**

LÄRAR-/LEDARGUIDE

Kapitel 1: Introduktion

Bakgrund

Denna studieplan har utvecklats under den tid då Europa befinner sig i ett kritiskt skede med allt hårdare ekonomiska, sociala och kulturella utmaningar: recession, arbetslöshet, terrorism och invandring. Det är en tid då utmaningarna för social integration och rättvisa håller på att försvåras av de nuvarande socioekonomiska förändringarna och då det har blivit allt mer angeläget och nödvändigt att vidta åtgärder. Det europeiska samhället har länge varit mångkulturellt, mångskiftande, men nyligen har rörlighet och migration av individer från olika kulturer ökat. Kulturell mångfald är en möjlighet att "samla humankapitalet", för att förbättra människors upplevelse både på en individuell och en kollektiv nivå. Utvecklingen innebär dock olika utmaningar som kan leda till fördomar, diskriminering och sociala konflikter. Den högsta andelen av diskriminering i Europa sker på grund av etniskt ursprung (European Commission, 2012). Bland individer från etniska och kulturella minoriteter, såsom romer, invandrare och flyktingar, finns en ökad risk för avhopp, frånvaro och misslyckande i skolan, social utslagning och psykiska hälsoproblem. Till exempel är de genomsnittliga avhoppen från skolan bland ungdomar med invandrarursprung i Europa dubbelt så stor som för infödda ungdomar, men priset är ännu högre för den romska befolkningen, som är en av de mest socialt marginaliserade i samhället (European Commission, 2011).

Romska barn är bland de mest utsatta i Europa och de tillhör den största, mest utarmade och utsatta minoriteten i Central- och Östeuropa. De ställs inför stereotyper och etiketter som beskriver dem som underlägsna, kriminella och farliga, vilket är en följd av social, politisk och ekonomisk diskriminering. De har begränsad tillgång till hälso- och sjukvård, stort beroende av offentliga välfärdsinsatser, begränsad utbildning och hög frånvaro och avhopp från skolan (UNICEF, 2005; Dimakos & Papakonstantinou, 2012; OCSE, 2012). Romska barn kämpar med svagare stöd från sina familjer, diskriminering inom utbildningsväsendet, och begränsad tillgång till såväl formellt som informellt lärande utanför den obligatoriska skolgången (Europeiska kommissionen, 2011). I en studie med föräldrar till romska barn i Kroatien fann Pahic, Vizek Vidovic & Miljevic-Ridicki (2011) att trots att dessa föräldrar har börjat inse betydelsen av utbildning för sina barn, visade de vid jämförelse med andra föräldrar mindre intresse av att delta i skolans verksamhet och beslutsfattande. De hade också lägre

akademiska ambitioner, för sina barn. De trodde att det var svårare för barnen att lära sig på grund av språkbarriären, samtidigt nämnde de också fattigdom och bristande förutsättningar för lärande i hemmen. Mer än hälften av de romska föräldrarna trodde att skolan skulle kunna göra mer för deras barn som t.ex. ytterligare stöd i skolan, ekonomiskt stöd och skydd mot mobbning.

Flykting- och invandrabarn i Europa är en annan växande grupp som utsätts för betydande risker i sin utveckling, såsom dåliga levnadsförhållanden, bristande tillgång till utbildning, skydd och hälso- och sjukvårdstjänster, ökad risk för missbruk, vanvård, våld, utnyttjande, människohandel eller påtvingad militär rekrytering, avsaknad av sociala nätverk och separation från sina familjer (UNICEF, 2005, UNHRC, 2007). Liksom romska barn kan flyktingar och invandrabarn också uppleva svårigheter i ett skolsystem som styrs av den dominerande majoritetskulturen. Sådana svårigheter kan vara placering i klasser med lägre krav eller i specialskolor, att få gå om en klass, kulturell partisk bedömning, bristande kontakt mellan hem och skola, och brist på stöd i hemmet för skolarbete och läxor med åtföljande frånvaro, avhopp och misslyckanden i skolan (UNICEF, 2005, OSSE, 2012, Nicaise, 2012). Andra hinder i skolan är språkbarriärer som hindrar kommunikation, rasism och diskriminering som försvårar utvecklingen av relationer och integration, och etiketteringen av personer med traumatiska erfarenheter med negativa stereotyper. Detta hindrar att styrkor och resurser inte uppmärksammas utan fokus blir på brister och problem (Hutchinson & Dorsett, 2012).

Barn med särskilda utbildningsbehov, såsom funktionshinder eller särskild begåvning, kommer sannolikt också att möta hinder under sin uppväxt och utveckling. Funktionshinder, som termen antyder, har i allmänhet setts ur ett riskperspektiv när det gäller negativa konsekvenser för individens välbefinnande. Detta sätt att tänka anses vara en av de största utmaningarna för barn med funktionshinder. Att arbeta med resiliens innebär att öka medvetenheten hos barn, föräldrar, skola och samhälle om de invalidiserande följderna av detta negativa synsätt, som också ser funktionshinder som en "personlig tragedi" (Swain & French 2000). En av de största utmaningarna för barn med funktionshinder är att få tillgång till och aktivt delta i lärprocessen med samma möjligheter som andra barn. De möter också sociala utmaningar såsom svårigheter att utveckla positiva kamratrelationer och risk för att bli offer för mobbning. Detta medför risker för deras akademiska, sociala och emotionella lärande, som om det inte bemöts, kan leda till skolmisslyckande, socialt utanförskap, dåliga relationer och psykisk ohälsa.

Begåvade barn är en annan grupp av barn som kan få svårigheter i sin utveckling. Detta är inte alltid uppenbart för vuxna och lärare, vilket leder till att dessa barns behov inte får tillräcklig uppmärksamhet. Detta kan leda till akademiska svårigheter, beteendeproblem, social utslagning, dålig självkänsla och psykiska problem. Även om begåvade elever till exempel ofta visar en överlägsen förmåga i att kommunicera med vuxna på ett moget sätt kan dessa särskilda färdigheter försvåra samspelet med kamrater (Neihart, Reis, Robinson, & Moon, 2002). Begåvade barn kan ha svårt att etablera positiva kamratnätverk, känna sig missförstådda av sina kamrater och ofta oroa sig för social acceptans och diskriminering. Berger (1989) identifierade några av de vanligaste fördomarna som begåvade elever möter som "Begåvade studenter är nördar och enstöringar"; "Begåvade studenter är naturligtvis kreativa och behöver ingen uppmuntran"; "Den sociala och känslomässiga utvecklingen hos begåvade elever är på samma nivå som hans eller hennes intellektuella utveckling", "Begåvade studenter behöver vara exempel för andra och de bör alltid ta på sig extra ansvar". Dessutom tenderar många begåvade barn att uppfatta sina skolerfarenheter som tråkiga och frustrerande eftersom lärandemålen inte kan matcha deras lärostil och förmågor (Clark, 2013).

Våra skolor måste inkludera barns välbefinnande som ett av sina mål - både i sin grundsyn och i undervisningen. Livskunskap kan läras ut lika professionellt som matematik eller litteratur (Darzi & Layard, 2015).

Mål

Det tredje strategiska målet för Europarådets "Strategic Framework for European cooperation in Education and Training for 2020" understryker behovet av utbildning av god kvalitet och stöd till utsatta grupper med början i den tidiga barndomen (Europeiska kommissionen, 2011). Utbildning ger en unik möjlighet att främja integrationen av marginaliserade grupper, bidra till att främja jämlikhet, social rättvisa och social integration genom att tillhandahålla allomfattande, omtänksamma och kulturellt lyhörda lärmiljöer och samhällen (Europeiska kommissionen, 2012). I sådana samhällen är skolor en vårdande och trygg miljö för alla elever, inklusive de från missgynnade miljöer, vilket minskar stress, diskriminering och avvisande, och ger möjligheter till ett positivt deltagande i utbildning,

sociala aktiviteter och social samhörighet, i skolan. En hela-skolan-ansats, som omfattar såväl skolklimat och värdegrund (ethos) som den formella läroplanens alla aspekter, måste återspegla skolans samlade erfarenheter och alla olika kulturella och etniska grupper samt matcha detta med lärande, kulturella och motiverande stilar för alla elever (Banker, 2003). En läroplan för elever, som kommer från etniska minoriteter såsom romer, invandrare och flyktingar samt barn med särskilda utbildningsbehov, måste också ta itu med de utmaningar och hinder som dessa elever sannolikt för med sig. De behöver hjälp att bygga upp psykologiska resurser inte bara för att överleva under ogynnsamma förhållanden utan för att fortsätta att växa och blomstra. Sådana resurser omfattar en känsla av optimism och hopp för framtiden, att bygga på personliga styrkor och resurser, en positiv attityd, anpassningsförmåga och flexibilitet, beslutsamhet och uthållighet, tro på inre styrka, känsla av handlingsförmåga och tro på förändringsbarhet, känsla av sammanhang och mening, höga akademiska förväntningar, samt att bygga och upprätthålla hälsosamma relationer med jämnåriga och vuxna (Doll, Brehm, & Zucker, 2004; Førde, 2006; Cefai, 2008; Simões et al., 2009; Seligman, 2011; Ungar, 2012; Hutchinson & Dorsett, 2012; National Scientific Council on the Developing Child, 2015).

RESCUR Jag vill, jag kan, jag törs har utvecklats som ett svar på de sociala, kulturella och ekonomiska utmaningar som många europeiska barn står inför i dag. Den presenterar en resiliens-studieplan för förskola och de tidiga skolåren i Europa för att främja det akademiska, emotionella och sociala lärandet hos barn som kan vara i riskzonen för avhopp från skolan, frånvaro, misslyckande i skolan, social utslagning och psykiska hälsoproblem.

Det görs bland annat genom att tillhandahålla de viktigaste verktygen för att övervinna de nackdelar och främja de utvecklingsbehov barnen har och samtidigt bygga på barnens starka sidor. Att utrusta barnen med erforderlig kompetens för att övervinna utmaningar i samband med fattigdom, rörlighet, arbetslöshet, stress i familjen, diskriminering, mobbning, våld och socialt utanförskap är en investering i den kommande generationen av europeiska medborgare. Studieplanen syftar också till att stimulera unga utsatta barn i Europa att utnyttja sina styrkor för att övervinna de utmaningar de ställs inför samtidigt som de fortsätter att växa och blomstra. Mer specifikt har studieplanen följande mål:

- Att utveckla och förbättra barns sociala och emotionella lärande och resiliensfärdigheter

- Att främja barns positiva och pro-sociala beteende och hälsosamma relationer
- Att främja barns psykiska hälsa och välbefinnande, i synnerhet bland de som löper risk för psykiska problem
- Att förbättra barns skolengagemang, motivation och lärande

Huvudtemat i denna studieplan är att utrusta barnen med den kompetens som de behöver för att hantera livets prövningar och övervinna alla hinder de möter på livets väg. Trots att ansvaret läggs på den enskilde att hantera svårigheter, och fortsätta att växa trots missgynnanden, så fråntar detta inte samhället ansvaret för att vidta aktiva åtgärder för att förhindra och undanröja utsatthet såsom fattigdom, krig, brottslighet, social utslagning och marginalisering. Det är mycket lättare för den enskilde att göra hälsosamma val och växa hälsosamt och framgångsrikt under hälsosamma omständigheter. Barn med sådana skyddande och hälsosamma livsvillkor med nära relationer med omsorgsfulla vuxna är mer effektiva i att hantera motgångar och att utvecklas akademiskt och socialt än de som inte lever under sådana villkor. (Werner and Smith, 1992, Watson, Emery & Bayliss, 2012; Ungar, 2013). I linje med forskningen om resiliens tror vi emellertid på en dubbel strategi för att övervinna motgångar med fokus på både skapandet av hälsosamma, skyddande miljöer och stärkande av individen själv (Werner & Smith, 1992; Rutter et al, 1998; Masten 2011). Dessutom hävdar vi att undervisningen i resiliens påverkar lärarnas totala praxis och leder till ett paradigmskifte inom undervisning och lärande, då resiliens-utbildning byggs in i klassrummet och i hela skolklimatet (Jennings & Greenberg, 2009). Denna studieplan syftar till att skapa fler förändringar i hela skolkulturen, och kapitel 4 beskriver hur skolpersonal kan skapa resiliens som främjar arbetet i klassrummet och i hela skolan.

RUTA 1: RESCURprojektet

RESCUR: En resiliens-studieplan, för förskolan och de tidiga skolåren i Europa, är ett treårigt (2012-2015) LLP Comenius-projekt som koordinerats av universitet i Malta (Malta) med deltagande av universiteten i Zagreb (Kroatien), Kreta (Grekland), Pavia (Italien), Lissabon (Portugal), och Örebro (Sverige). Projektet syftade till att utveckla en studieplan i resiliens för barn i förskolan och de tidiga skolåren i Europa genom ett interkulturellt och transnationellt samarbete mellan partnerinstitutionerna. Studieplanen utvecklades med rådande sociala, ekonomiska och tekniska behov och utmaningar hos de olika parterna som bas, och försöker att, hos de som utbildas (barnen), utveckla de nödvändiga kunskaper och

färdigheter som behövs för att klara dessa utmaningar i sina liv, så att de kan lyckas akademiskt och bli en socialt och emotionellt välmående ung medborgare i EU. Under det första året utvecklade partnerna studieplanen, som består av sex huvudteman, nämligen att utveckla kommunikationsfärdigheter, att skapa och bevara hälsosamma relationer, att utveckla ett positivt tänkande, att utveckla självbestämmande, att bygga på styrkor och att göra svårigheter till möjligheter. Under det andra året var studieplanen pilotprojekt i ett antal skolor i varje partnerland. Under det tredje året har studieplanen redigerats och slutförts och därmed publiceras (tryckta och digitala versioner) tre manualer för lärare (tidiga år (4-5 år), tidiga skolår (6-8 år), (9-12 år), en lärarguide och en föräldraguide på konsortiets sju språk, det vill säga kroatiska, engelska, grekiska, italienska, maltesiska, portugisiska och svenska.

Målgrupp

Programmet presenterar en universell studieplan i resiliens för förskola och tidiga skolår i Europa för barn i åldrarna fyra år till tolv år. Den riktar sig till särskilt utsatta barn i Europa, till exempel barn som kommer från etniska minoriteter som romer, invandrar- och flykting- barn, andra barn som kommer från marginaliserade och socialt missgynnade familjer och samhällen och barn med särskilda utbildningsbehov, inklusive de med funktionshinder och begåvade barn. Studieplanen har dock utvecklats som ett universellt inkluderande material avsett för alla barn i klassrummet, inklusive dem med särskild risk eller sårbarhet. Det är tänkt att klasslärarna använder materialet i det allmänna skolarbetet men de skall också kunna använda det regelbundet inom andra delar inom skolarbetet såsom läs- och skrivinläring, matematik, naturorienterande ämnen och skapande.

Struktur

Materialet består av fem delar:

Lärarguide

Lärarhandledning för tidiga år (4-5 år)

Lärarhandledning för tidiga skolår (6-8 år)

Lärarhandledning för åldrarna 9-12 år

Föräldraguide

Introducerande lärar-/ledarguide

Denna guide är en praktisk vägledning för lärare om hur de kan implementera studieplanen i klassrummet. Den beskriver målen, teoretisk referensram och studieplanens struktur och huvudteman, pedagogik, bedömning och aspekter på genomförande och utvärdering. Den omfattar också kapitel om hur ett klassrums- och skolklimat skapas som stöder och förstärker studieplanens olika delar liksom ett kapitel om utveckling av skolpersonalens egen resiliens och välbefinnande.

Handledningar (åldrarna 4-5 år, 6-8 år och 9-12 år)

Dessa presenterar klassrumsaktiviteter för var och en av studieplanens sex teman på olika nivåer. Varje tema består av två delteman medan det sjätte temat har sex delteman:

1. Att utveckla kommunikationsfärdigheter
 - a. Effektiv kommunikation
 - b. Bestämmdhet
2. Att skapa och bevara hälsosamma relationer
 - a. Hälsosamma relationer
 - b. Samarbetsfärdigheter, empati och etiskt resonemang
3. Att utveckla självbestämmande
 - a. Problemlösning
 - b. Autonomi och självbestämmande
4. Att utveckla ett positivt tänkande
 - a. Positivt och optimistiskt tänkande
 - b. Hopp, lycka och humor
5. Att bygga på styrkor
 - a. Positiv självbild och självkänsla
 - b. Att använda sina styrkor akademiskt och socialt
6. Att göra svårigheter till möjligheter
 - a. Att hantera bakslag och motgångar
 - b. Att hantera avvisande
 - c. Att hantera konflikter i familjen
 - d. Att hantera förlust
 - e. Att hantera mobbning
 - f. Att hantera förändringar och övergångar

Dessa teman finns i de tre handledningarna, från grundläggande aktiviteter i förskolan till mer sammansatta aktiviteter i de tidiga skolåren och åldrarna 9 till 12 år. Varje deltema inom huvudtemat består av tre ämnen och varje ämne innehåller vardera tre aktiviteter på bas-, medel- och avancerad nivå. Aktiviteterna innehåller en mindfulness-övning, berättelser/sagor och diskussioner, praktiska aktiviteter och hemuppgifter.

Särskilda verktyg i materialet omfattar

- Berättelser/sagor för introduktion av temat: För förskoleåren och de tidiga skolåren bygger berättelserna på två maskotar - den ovanligt färgrika och glasögonbärande ekorren Sherlock och igelkotten Zelda med brutna taggar. För åldrarna 9-12 år används berättelser, verkliga livsöden eller fabler.
- Mindfulness. Varje aktivitet börjar med en kort mindfulness-övning från de mindfulness-aktiviteter som finns i den digitala versionen av studieplanen eller som utformas av klassrumslärare själv.
- Praktiska, multisensoriska aktiviteter som teckning, drama och lek som komplement till berättelserna.
- En portfolio där eleven samlar sina teckningar, övningsblad och andra skriftliga uppgifter till en resiliens-portfolio.
- Hemuppgifter, inkluderande övningsblad där föräldrar och elever uppmuntras att fortsätta diskutera och praktisera de färdigheter barnen lärt sig i klassrummet.
- Lärar- och självskattningsformulär för varje tema.

I materialet ingår också följande verktyg:

- Fingerdockor av Sherlock och Zelda, två maskotar som används i berättelserna (Appendix 4). Lärarna uppmanas att tillverka uppsättningar av dockor av ekorren Sherlock och igelkotten Zelda
- Kort på djuren som används i berättelserna för barn i tidiga år och tidiga skolår.
- Resurser att använda i aktiviteter, inklusive bilder, diagram och fingerdockor, elevens övningsblad och övningsblad för föräldrar (digital version).
- En serie mindfulness-övningar liksom specialkomponerad musik som kan användas under studieplanens aktiviteter (digital version).

- Checklistor för lärare och självskattningar att användas vid slutet av varje tema av lärare och barn.
- Barnens portfolio som kan byggas upp tillsammans med läraren under klassrumsaktiviteterna och med föräldrarna under hemuppgifterna.
- Affischer med slogans.

Föräldraguide

Till studieplanen hör en föräldrahandledning som kompletterar och förstärker det arbete som görs i klassrummen. Handledningen introducerar föräldrarna till studieplanen och de olika teman, delteman, ämnen och aktiviteter som finns i studieplanen. Föräldraguiden beskriver vad föräldrar kan göra för hjälpa sitt barn för att främja utvecklingen av de resiliensfärdigheter de har lärt sig i skolan. Efter att ha introducerat studieplanen och begreppet resiliens förklarar guiden de olika teman och delteman för föräldrarna som ingår och föreslår olika sätt som visar hur föräldrar kan hjälpa barnen att använda de resiliensfärdigheter som de har lärt i skolan, både hemma och på fritiden.

Utgåvor av denna studieplan

Utöver en engelskspråkig internationell utgåva, finns denna studieplan tillgänglig på sex ytterligare språk: grekiska, italienska, kroatiska, maltesiska, portugisiska och svenska. Studieplanen publiceras också elektroniskt och den kan nås via www.rescur.eu eller www.um.edu.mt/cres/publications/rescur.

Sammanfattning

Följande kapitel beskriver studieplanen mer i detalj och hur den kan genomföras i klassrummet. Kapitel 2 inleds med en introduktion till resiliensperspektivet inom utbildning, följt av en beskrivning av studieplanens uppbyggnad och en översiktlig förklaring av dess sex teman. Kapitel 3 beskriver hur studieplanen kan genomföras i klassrummet, vilket omfattar bland annat en universell inkluderande ansats, aktiviteternas struktur, förhållningssätt i undervisningen (SAFE), berättelser, mindfulness, resursanvändning, bedömning, elevernas portfolio, och föräldrarnas roll och bidrag. Kapitel 4 beskriver hur studieplanen kan genomföras på ett sådant sätt att den främjar hela skolan och arbetet i klassrummet, och visar

hur klassrums- och skolklimatet kan bidra till att främja och stärka resiliens. Kapitel 5 understryker vikten av lärarnas egen resiliens och välbefinnande, och presenterar olika strategier för hur de kan utveckla sin egen resiliens. Kapitel 6 behandlar viktiga frågor som skolpersonal och ledare måste ha i åtanke under genomförandet av studieplanen såsom administrativt stöd, handledning, planering, utbildning och användning av implementeringsindexet samt uppföljning och utvärdering.

Vi, som är de vuxna i barnens liv, kan inte fortsätta att gång efter gång säga till vårt barn att "lugna ner sig" eller "vara uppmärksam" utan att ge det några praktiska anvisningar om hur man gör det. Undervisning av elever i sådana metoder kan öka inte bara deras sociala och emotionella färdigheter utan även deras motståndskraft: förmågan att inte bara klara, utan att utvecklas, av erfarenheter av motgångar (Lantieri 2009, p. 10).

Studieplanen har implementerats av mer än 200 lärare i mer än 80 skolor i de sex partnerländerna. Här följer vad några lärare sagt om studieplanen (Cefai et al, 2015):

Det blev betydligt lättare för mig att inse att jag är en del av ekologin i klassrummet och att mitt beteende påverkar barnen på ett betydande sätt. Jag behövde ändra på mig och förändringen började med mig.

Jag lärde mig mycket av mina elever under genomförandet av aktiviteterna ... jag insåg hur stor vikt barnen lägger vid sina vänner för att få styrka och övervinna hinder.

Så fort jag hade gjort det till "mitt eget", fungerade det (lärarhandledningen). Ofta gick lektionerna mycket bra. Roligt och spännande. Intressant att se hur eleverna "växte".

De flesta av eleverna var mycket aktiva och engagerade. De gillade lektionerna. Stort intresse för att prata om sig själva. Det gick bättre efter hand.

Jag tyckte mest om barnperspektivet. Mycket bra grundläggande värderingar. Barn behöver denna typ av utbildning.

Det finns inte ett gyllene recept för att bygga motståndskraft hos barn, men jag är säker på att denna studieplan är ett mycket bra sätt att göra det på.

Först var jag lite skeptisk till att barnen inte skulle förstå ord som "tro" och "konsekvenser", men de förstod ganska snabbt.

Vecka efter vecka väntade barnen på att berättelsen om Zelda och Sherlock skulle fortsätta där den hade slutat!

Vi arbetar hela tiden mot klockan, tiden finns inte att prata med eleverna. Så om vi fick mer tid till att ägna oss åt detta material skulle det vara fint.

Mindfulness-övningarna var en överraskning, barnen älskade dem och jag kunde notera en positiv skillnad efter ett par veckor.

Alla hemuppgifter var redan planerade och färdiggjorda, mycket ovanligt.

Studieplanen har pilottestats av omkring 3000 elever i omkring 80 skolor i partnerländerna. Här är vad några elever sagt om studieplanen (Cefai et al, 2015):

Jag lärde mig att sätta mig in i någon annans situation, att vara till hjälp och hjälpa andra.

Vi lärde oss att be om hjälp och stöd från våra vänner, lärare och familjer.

Jag lärde mig att alla hinder och motgångar kan göras om till möjligheter.

Jag lärde mig hur man beter sig på ett lugnt sätt utan att visa ilska mot andra.

Jag gillade det här eftersom vi har lärt oss att tänka på ett positivt sätt.

Vi måste tillämpa det vi lärt oss från projektet både i skolan och hemma.

Vi pratade om frågor som är viktiga för oss och vi hade en chans att diskutera dem öppet.

Jag gillade att vi arbetade tillsammans i aktiviteterna och gemensamt lärde oss om att vara starka.

Vi är barnen som aldrig ger upp.

Om du är en pessimist så händer inte bra saker. Om du är en optimist så är du mer benägen att se bra saker runt omkring dig.

Vi lärde oss att det är viktigt att hjälpa varandra för då blir allt enklare och trevligare.

Kapitel 2: Studieplanens ramverk

Perspektivet på resiliens har skiftat fokus från brister och nackdelar till mänsklig utveckling och hälsa. Efter att ha studerat individer som lyckats väl i sina liv trots negativa omständigheter har en omvärdering skett av det sätt på vilka vi kan främja framgång och hälsosam utveckling hos barn och ungdomar även vid risk eller sårbarhet. Resiliens kan definieras som en framgångsrik anpassning, såsom akademiska prestationer, hälsosamma relationer, välbefinnande och frånvaron av inåtriktade (internaliserade) eller utåtriktade (externaliserade) problem vid motgångar, som till exempel fattigdom, hemlöshet och familjesammanbrott och konflikter (Masten, 2011). Det handlar om att stödja barnen att bygga sina coping-färdigheter och sin anpassningskapacitet och att utveckla hälsosamma stödjande relationer (National Scientific Council on the Developing Child, 2015). Det handlar inte bara om att överleva och klara sig utan också om att blomstra och växa vid risk eller utsatthet. Till skillnad från en extraordinär förmåga eller en egenskap som ett barn föds med handlar resiliens "mer om vanliga reaktioner som fokuserar på styrkor" (Masten 2001, p.228). Resiliens är resultatet av det dynamiska samspelet mellan individens interna resurser och kontextuella faktorer. Systemen, som barnet finns i såsom familjen, kamratgruppen och skolan, har således en viktig och avgörande roll i att styra barnets fysiska, sociala, känslomässiga och kognitiva utveckling in i hälsosamma banor även vid utsatthet för risk (Pianta & Walsh, 1998, Masten, 2011; Ungar, 2012). Uppbyggnaden av resiliens kan starta vid tidig ålder när barnets hjärna och personlighet fortfarande utvecklas (Diamond & Lee, 2011, Cavioni & Zanetti, 2015).

Utbildning ger en unik möjlighet att främja integration av marginaliserade befolkningsgrupper. Den möjliggör också för den enskilde att ta ansvar för sitt eget liv, vilket fungerar som en katalysator för jämlikhet, social rättvisa och social integration (Freire, 1972). Denna studieplan syftar till att ge utsatta barn i Europa, såsom barn i etniska minoriteter, flyktingar och barn med särskilda utbildningsbehov, de nödvändiga resurser som behövs för att övervinna svårigheter och hinder för utveckling som fattigdom, arbetslöshet, familjestress, omflyttning, mobbning, våld, diskriminering och social utslagning. Studieplanen syftar till att bygga upp och stärka deras kognitiva, sociala och emotionella kompetens, ge dem möjlighet att utnyttja sina starka sidor, inte bara för att övervinna utmaningar utan för att växa och blomstra akademiskt, socialt och känslomässigt.

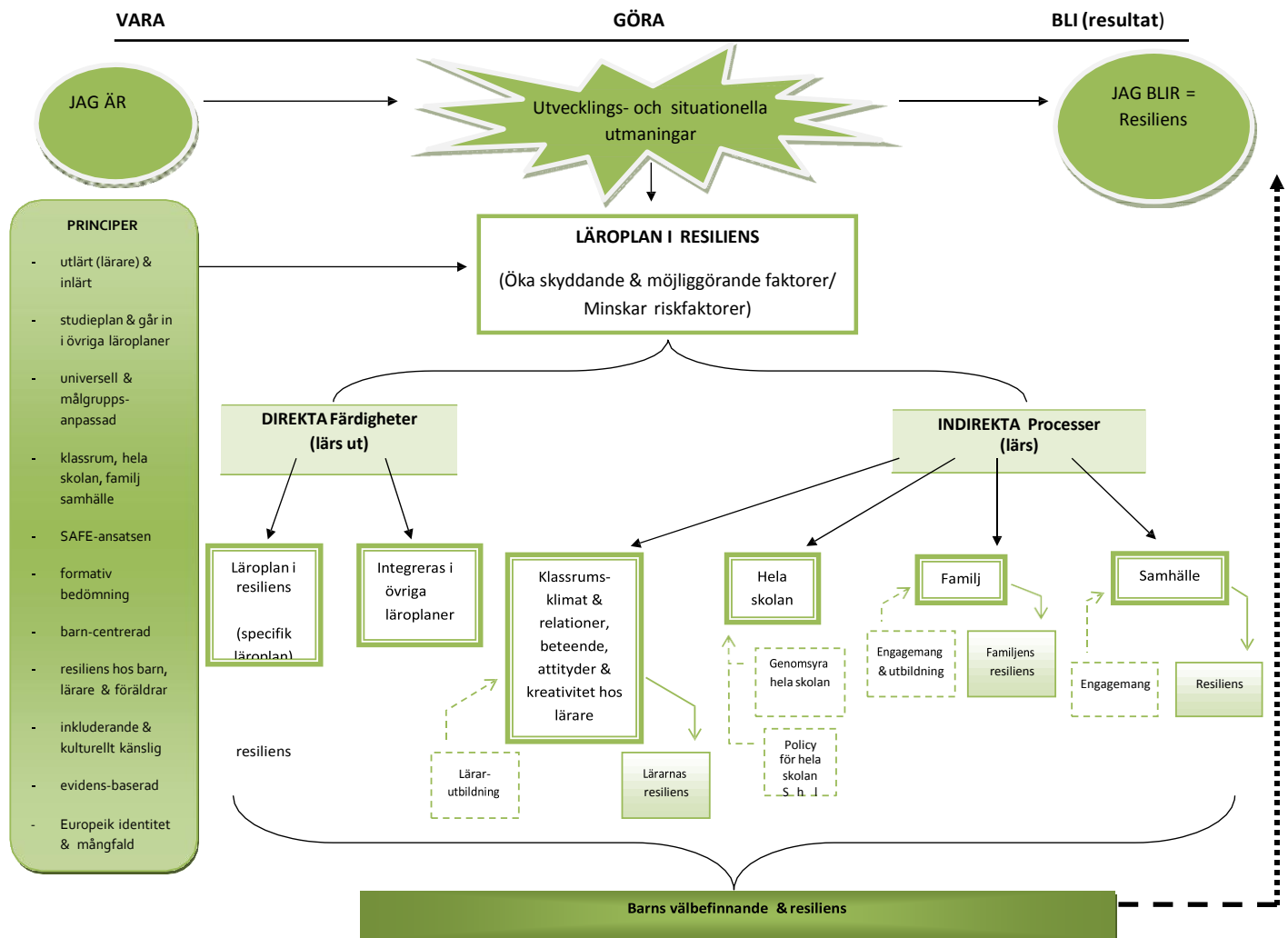
Studieplanens principer

Studieplanen bygger på ett teoretiskt ramverk som utvecklats från litteraturen om evidensbaserade metoder för utbildning i resiliens. Ramverket är dubbelriktat dvs. både att "lära ut och att lära" finns med, det fokuserar både på resultat och processer (Figur 1). Detta kapitel fokuserar på "lära ut"-aspekten. Det beskriver hur denna studieplan kan användas i klassrummet som en viktig del i den vanliga undervisningen. Kapitel 4 diskuterar hur klassrummet och hela skolan kan organiseras för att främja och öka elevernas resiliens. Studieplanen bygger på ett europeiskt perspektiv och avspeglar styrkor och behov i europeiska samhällen. Den är lyhörd för de skilda behoven hos enskilda elever, vilket understryker alla elevers rätt till en utbildning av hög kvalitet. Den grundas på ett engagemang för social rättvisa med en medvetenhet om riskerna för diskriminering på grund av individuella skillnader. Samtidigt återspeglar den europeisk mångfald, med aktiviteter relevanta för olika kulturer i Europa. Även om det finns en internationell version så är studieplanen flexibel och reflexiv och kan anpassas till kultur och förhållanden i de regioner och de länder där den genomförs. En sådan anpassning måste dock ske utan att äventyra dess integritet (Greenberg, 2010; Humphrey, Lendrum, & Wigelsworth, 2010) (se Kapitel 6).

Studieplanen presenteras som en inkluderande universell intervention riktad till alla elever i klassrummet, men med aktiviteter som återspeglar mångfalden av elever, särskilt utsatta barn, såsom romska barn, invandrar- och flyktingbarn, barn som lever i fattigdom, och barn med särskilda utbildningsbehov. En universell metod undviker de potentiella riskerna för utpekande och stigmatisering till följd av specifika elevers svårigheter, och samtidigt möter den deras behov av ett inkluderande och icke-segregerande perspektiv med fokus på deras styrkor. Den syftar till att främja en positiv utveckling och ett aktivt medborgarskap hos elever genom att främja både interna och externa resurser. Det handlar både om interna resurser som självkännedom, problemlösning, positiva attityder, optimism, anpassningsförmåga, uthållighet, tro på inre styrka, självtillit, känsla av sammanhang och mening, höga akademiska förväntningar, empati och samarbete, och om externa resurser som vårdande relationer och meningsfullt engagemang i hemmet, i skolan och bland jämnåriga (Førde, 2006; Benard, 2004; Cefai, 2008; Simões, et al., 2009; Kimber, 2011; Matsopoulos, 2011; Dimakos & Papakonstantinou, 2012; Hutchinson & Dorsett, 2012; Neihart et al, 2012; Porcelli, Ungar, Liebenberg, & Trepanier, 2014; Ungar, 2012).

Den utlärda komponenten innebär regelbunden undervisning i resiliens och användning av evidensbaserade utvecklings- och kulturellt anpassade resiliensfärdigheter med tillämpning i verkliga situationer. Den uppfyller de viktigaste kriterierna för effektivitet genom att tillhandahålla en utvecklad studieplan och användbara resurser, däribland lärarhandledningar för att stödja ett konsekvent genomförande (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2008; Durlak, Weissberg, Dymnicki, & Taylor, 2011). Material som är integrerat i den ordinarie undervisningen och genomförda av skolpersonal tenderar att vara effektivare när det gäller elevernas långsiktiga prestationer än vad tillfälliga aktiviteter som är genomförda av externa experter är (Hoagwood, et al., 2007; Durlak et al, 2011).

Studieplanen har en spiralutformning där de viktigaste resiliensfärdigheterna byggs på från ett år till ett annat, med en ökande komplexitet på varje utvecklingsnivå (Weiss & Greenberg, 1998). Denna utvecklingsstrategi bygger på vad elever redan lärt sig och utrustar dem med kompetens som krävs för olika utvecklingsnivåer. Studieplanen introduceras också i andra skolämnen på ett strukturerat sätt för att underlätta generalisering och internalisering av resiliensfärdigheterna (Diekstra, 2008; Elias & Synder, 2008). En annan effektiv strategi i utvecklingen och genomförandet är samarbete med elevernas föräldrar. Därför har studieplanen hemuppgifter, där elever och föräldrar arbetar tillsammans med olika uppgifter med anknytning till de färdigheter som lärs ut i skolan (Downey & Williams, 2010).



Figur 1: Studieplanens ramverk

Studieplanens teman

Studieplanen består av sex huvudteman som utvecklas som en spiral upp till högre nivåer av komplexitet från de första åren till de sena åren (9-12 år). Dessa sex teman har identifierats genom samarbetsprojektets granskning av den befintliga internationella litteraturen om resiliens och en analys av de nuvarande socioekonomiska, utbildningsmässiga och kulturella behoven hos barn och ungdomar i Europa. De första fem temana består av

två underteman vardera, där varje deltema innehåller ett antal ämnen och en uppsättning av aktiviteter. Det sjätte temat har sex underteman.

Att utveckla kommunikationsfärdigheter (Vi lyssnar och vi förstår). Kommunikation slutar inte när man skickar ett budskap och fått ett svar. Den utvecklas till att vi lär oss att kommunicera idéer på ett effektivt sätt, bland annat en förståelse för vad deltagarna i samtalet säger, känner och tänker (Schulz von Thun, 2002). Utvecklingen av en effektiv mellanmännisklig kommunikation är möjlig i balansen mellan kompetens att lyssna på och förstå andra, och kompetens att uttrycka sig och stå upp för sig själv. Detta tema har alltså en dubbel strategi, först fokuseras på att uttrycka sig och stå upp för sig själv, och sedan på att lyssna på och förstå andra. Det första deltemat utforskar tre ämnen: att uttrycka känslor och behov, stå upp för sig själv, och bestämd konfliktlösning. Det andra deltemat, lyssna på och förstå andra, består av ytterligare tre ämnen: att lyssna effektivt, förstå andra, och att kommunicera idéer på ett effektivt sätt.

Att skapa och bevara hälsosamma relationer (Vi bygger starka relationer). Hälsosamma relationer är en viktig grund för både den akademiska och den socio-emotionella utvecklingen. Det första deltemat fokuserar på att etablera och upprätthålla hälsosamma relationer. De ämnen som är utformade för att stödja utvecklingen av sociala och pro-sociala färdigheter och för att skapa ett starkt socialt nätverk, är att skapa vänskap, söka och ge stöd samt att utveckla vårdande relationer (Masten, 2011). Kamratrelationer är en mycket viktig källa till resiliens hos barn, och de bidrar till att minska och motverka effekterna av stress, samtidigt som de ger information om hur man kan ta itu med problem (Doll, Brehm & Zucker, 2004). Det första ämnet uppmuntrar eleverna att reflektera över värdet av vänskap och att utveckla strategier för att bygga och underhålla relationer med vänner och att framgångsrikt hantera situationer som sätter vänskap på spel. Det andra ämnet undersöker utvecklingen av färdigheter för att söka och ge andra stöd, medan det i det tredje ämnet ger eleverna möjlighet att uppskatta och öva ömsesidigt förtroende och omsorg. Det andra deltemat består av aktiviteter för att förbättra samarbetsförmåga, empati och moraliskt tänkande. Det första ämnet är tänkt att utveckla färdigheter från att kunna turas om och samarbeta till teambildning. Det andra ämnet är inriktat på att känna igen och uppskatta motiv, beteenden, önskningar och känslor. Empati är en viktig byggsten för framgångsrika relationer och påverkar också hur individen accepteras av andra kamrater, och bidrar till utvecklingen av moral (Braza et al, 2009; Belacchi & Farina, 2012).

Det tredje ämnet uppmuntrar eleverna att kritiskt reflektera över lösningar på moraliska och etiska dilemman och att tillämpa etiska och ansvarsfulla beteenden (Gasser & Malti, 2012).

Att utveckla självbestämmande (Vi kan göra det, vi vill göra det). Det första deltemat, problemlösning, är en av de väsentliga färdigheterna för att hantera motgångar, eftersom problemlösning påverkar effekterna av negativa livshändelser på välbefinnande (Simões et al., 2009). Problemlösning spelar en viktig roll i riskbedömning, utvärdering av resurser, utveckling av realistiska planer, och i sökandet efter mer hälsosamma relationer, alla grundläggande färdigheter för anpassning och resiliens (Werner & Smith, 1992). Det andra deltemat fokuserar på att utveckla en känsla av delaktighet och självständighet hos eleven. Det första ämnet är inriktat på känslan av mål och mening i livet, att ge eleverna möjlighet att fundera på mening både i ett globalt och ett lokalt perspektiv. Sökandet efter mening och mål i livet är en viktig fråga i en individs liv och när man hittar mål och mening har det en skyddande effekt (Noble & McGrath, 2008). Det andra ämnet syftar till att främja handlingsförmåga och självtillit. Det kan hjälpa eleverna att inse att de kan få saker att hända, att uppnå sina mål och övervinna hinder. Bland mekanismerna för människans handlingsförmåga är ingen mer central än en känsla av självtillit, eftersom en individ har liten motivation att agera eller att framhärda vid svårigheter om hen inte tror att hens handlingar kan ha effekt (Bandura, 1997). Det tredje ämnet belyser främjandet av elevernas självrepresentation. Detta är en viktig del av självbestämmande som har satts i samband med resiliens, eftersom denna egenskap påverkar effekterna av motgångar på barnets psykiska välbefinnande och är en mekanism som främjar självkänsla, självkännedom och bättre anknytning till samhället (Goodley, 2005; Grover, 2005).

Att utveckla ett positivt tänkande (Vi tänker positivt, vi känner lycka). Att utveckla ett positivt tankesätt är viktigt inte bara för att hantera utmaningar framgångsrikt, utan även för att omvandla dem till möjligheter för att växa och utvecklas (Peterson, Ruch, Beerman, Park & Seligman, 2007). Aktiviteterna inom detta tema bygger på positiv psykologi som värderar positiva subjektiva förhållningssätt till det förflutna, nuet och framtiden. Den positiva psykologin syftar till att bygga upp positiva egenskaper för att på ett effektivt sätt förebygga och hantera psykiska problem (Seligman, Parks & Steen, 2004). Detta tema fokuserar både på kognitiva processer såsom optimistiskt tänkande, positiva monologer, ifrågasättande av negativa tankar, och emotionella processer såsom medvetenhet, att uttrycka positiva känslor och att reglera känslor. Det första deltemat handlar om utveckling av ett positivt och optimistiskt tänkande, särskilt vid motgångar. Det ger elever möjligheter att bli engagerade i optimistiskt tänkande, att reflektera över och utmana ohjälpsamma tankar och att därefter

övervinna utmaningar med en positiv attityd (Noble & McGrath, 2008; Seligman, 2011). Det andra deltemat, hopp, lycka och humor, ger eleverna möjlighet att bli medvetna om, identifiera och reglera positiva känslor, med fokus på hopp, lycka och humor (tre H på engelska Hope, Happiness och Humour). Positiva känslor vidgar barnets medvetande, bygger upp deras personliga och sociala resurser, och kan vara en motvikt mot psykiska problem (Seligman, 2011).

Att bygga på styrkor (Vi bygger på våra styrkor). Att bygga på styrkor är ett strategiskt inslag i främjandet av resiliens hos barn då de står inför stress och motgångar. Detta tema har två delteman, att bygga en positiv självbild och självkänsla samt att använda sina styrkor akademiskt och socialt. I det första deltemat fokuseras på att hjälpa eleverna att utifrån olika aspekter av livet utveckla en positiv syn på sig själva, sina unika egenskaper och beteenden. (Weiten, Dunn & Hammer, 2012). Materialet hjälper barn att förstå vem de är, att bli medveten om sina styrkor, förstå hur det förflutna och nutiden är en del av den man är, och att identifiera sina framtidsdrömmar. Det andra deltemat fokuserar på att värdera sig själv och andra, att förstå och uppskatta sina styrkor och tillgångar, och att använda sådana styrkor akademiskt och i det sociala samspelet. Genom användning av styrkan i social delaktighet och socialt engagemang kan en känsla av värdefullhet, tillhörighet och anknytning främjas (Berkman, Glass, Brissette, & Seeman, 2000).

Att göra svårigheter till möjligheter (Vi kommer att övervinna hindren). Att undervisa eleverna i hur man omformar och vänder utmaningar eller stressfaktorer till möjligheter att växa kommer att hjälpa dem att engagera sig i beteenden som kännetecknas av optimism, mod och uthållighet (Newman, 2004, Seligman, 2011). Det första deltemat ger möjligheter för elever att utveckla mod vid motgångar och uthållighet i situationer där de misslyckas, och de kommer då att framgångsrikt övervinna svårigheter och motgångar. Några av de viktigaste byggstenarna i resiliens hos barn är att visa mod vid motgångar, att behålla sitt optimistiska tankesätt trots motgångar eller orättvisa situationer och att uppvisa uthållighet. Att handskas med avvisande från lärare, kamrater och familjemedlemmar är det andra deltemat. Familjerelaterade stressfaktorer, såsom familjekonflikter och föräldrars orealistiska förväntningar, kan vara en betydande källa till stress bland barn (Levendosky, Huth-Bocks, Semel & Shapiro, 2002). Det tredje deltemat syftar till att utrusta eleverna med nödvändiga strategier för att effektivt hantera sådana konflikter (Pedro-Caroll, 2010). I det fjärde deltemat

utvecklar eleverna kompetens att förstå och hantera olika förluster, såsom att förlora ett husdjur, en vän eller en nära anhörig. Mobbning är en vanlig företeelse i många skolor, särskilt bland utsatta barn (Norwich & Kelly, 2004), och i det femte deltemat ges eleverna möjlighet att lösa konflikter och samtidigt vara bestämda i mobbningssituationer (Andreou, Didaskalou, & Vlachou, 2008). Det sista deltemat fokuserar på att hantera förändringar i livet och att utrusta eleverna med kompetens att framgångsrikt hantera övergångar och förändringar i livet, att vända dessa till möjligheter för växande.

Kapitel 3 Studieplanens pedagogik

En universell inkluderande studieplan

RESCUR Jag vill, jag kan, jag törs är ett inkluderande universellt interventionsmaterial som riktar sig till alla elever i klassrummet, men med aktiviteter som återspeglar mångfalden av elever, särskilt utsatta barn, såsom romska barn, invandrar- och flyktingbarn, barn som lever i fattigdom och barn med särskilda utbildningsbehov. Ett sådant material möter dessa barns behov genom att med en inkluderande inställning beakta deras styrkor. Alla ämnen och aktiviteter är inriktade på frågor som gynnar utsatta elever, men detta görs utan att uttryckligen understryka de utsatta barnens särskilda problem, detta för att inte rikta uppmärksamheten mot dessa elevers svårigheter.

Varje ämne innehåller åtminstone en aktivitet som är inriktad på att ta itu med den mångfald av frågor som särskilt rör mobbning, fördomar, diskriminering, isolering, brist på vänner, språkbarriärer, skolsvårigheter, lärande, utanförskap, eller kulturell obalans. Berättelsen inom en viss aktivitet återspeglar de utmaningar och svårigheter dessa elever står inför. Frågorna och aktiviteter efter berättelsen uppmuntrar sedan eleverna att hitta lösningar för att övervinna sådana hinder och svårigheter. Där det är möjligt uppmannas eleverna också att reflektera över utmaningar (och lösningar) som är mer direkt relaterade till deras egen miljö och verklighet. Aktiviteten omfattar också en eller flera frågor om vad andra elever kan göra för att hjälpa personer med svårigheter i syfte att främja en kultur av förståelse, solidaritet och stöd till utsatta barn. Lärare kan också använda sig av andra resurser t.ex. sagoböcker för att komplettera och stärka studieplanens berättelser. Dessutom är berättelserna i de två handledningarna för de yngre barnen baserade på två speciellt skapade maskotar som illustrerar olikhet och mångfald, nämligen en ekorre med glasögon och en ovanlig färg och en igelkott med brutna taggar. På samma sätt fokuserar berättelserna i åldrarna 9-12 år på barn och vuxna, som övervinner hinder trots skillnader och nackdelar, såsom välkända sagor, legender och riktiga människors framgångshistorier. Klasslärarna måste själva vara medvetna om sitt egna kulturella bagage och vara fördomsfria för att ha positiva strategier för sina elevers olika kulturer. Detta är nödvändigt för att anpassa studieplanen och pedagogiken till mångfalden av bakgrunder och egenskaper hos elever (Bartolo & Smyth 2009). Aktiviteterna presenteras i olika svårighetsgrader (bas-, medel- och avancerad nivå), vilket gör det möjligt

för läraren, att välja aktivitetsnivå efter elevernas beredskap och utvecklingsnivå. Den erfarenhetsbaserade studieplanen avser att göra det lättare för läraren att individualisera eftersom innehållet tas upp av eleverna själva.

Denna studieplan planerades och utvärderades genom ett samarbete av ett mångkulturellt team. Lärarna måste emellertid själva se till att studieplanen engagerar varje elev så att hen tar itu med sina egna resiliens-utmaningar. Lärarna måste känna till både studieplanen och de utmaningar eleverna står inför. Fokus bör ligga på barnens engagemang. Samtidigt måste varje lärare sträva efter att upprätthålla studieplanens ramverk och ta upp alla teman och färdigheter som ingår och samtidigt ta hänsyn till elevernas olika behov. Det bästa sättet att anpassa studieplanen till klassen skulle vara att göra studieplanen till sin egen och se till att bygga på egen och andras kompetens. Var noga med att använda de delar av studieplanen där personliga erfarenheter efterfrågas och använd rollspel och andra tekniker som hjälper barnen att uttrycka sina erfarenheter.

Läraren kan visa på möjligheter för eleverna att övervinna hinder i lärandet och att aktivt delta i verksamheten genom att:

- regelbundet använda sig av elevernas erfarenheter och kulturer, särskilt om de kommer från en minoritetsgrupp
- använda sig av olika sätt att kommunicera för att övervinna språkbarriärer - så långt som möjligt inkludera elevernas modersmål och hemspråk, och om detta inte är möjligt använda icke-verbal kommunikation, rörelse och musik. Dessa är ju mer universella kommunikationsformer
- se till att blinda får ljudinformation och att hörselskadade och döva elever får visuell information
- säkerställa att alla elever, inklusive de med rörelsehinder, har fysisk tillgänglighet till alla klassrum, lokaler och områden på skolan, både de för lärande och de för sociala aktiviteter
- se till att all undervisning och alla aktiviteter är meningsfulla för alla elever, inklusive de med skol-, läs- och skrivsvårigheter. Detta innebär att använda exempel som knyter an till elevernas bakgrund, att använda icke-verbalt språk och se till att det finns olika begreppsnivåer och även utmaningar på olika nivåer
- ge varje elev i klassen utrymme och möjlighet för att aktivt kunna delta i aktiviteterna
- göra det möjligt för varje elev att uppleva framsteg genom att se till att de får anpassade utmaningar

- hålla en icke-bestrafande, icke-tvingande attityd när det handlar om problembeteende. Försök engagera elever med sådana beteenden genom ett positivt bemötande byggt på förståelse, omvårdnad och stöd. Förena pedagogik med engagerande aktiviteter.

I kapitel 6 om implementering behandlas frågan om att göra förändringar och anpassning av aktiviteter och materialet som helhet mer.

Att handskas med känsliga ämnen och frågor

RESCUR Jag vill, jag kan, jag törs uppmanar lärare att delta i sina elevers socioemotionella liv. De förväntas dock inte att göra en terapeutisk intervention utan det handlar om den vanliga empatiska förståelse och det socio-emotionella stöd som lärare oftast erbjuder sina elever. Men med tanke på denna studieplans innehåll, både på det individuella och på det mellanmänniska planet kan lärare få ta del av elevers djupare personliga upplevelser och frågor. Stor omsorg skall läggas vid att skapa ett klassrumsklimat med respekt för mångfald och andras personliga erfarenheter. Därför måste lärare vara medvetna om att barn kan minnas traumatiska upplevelser när en del teman behandlas. Det kan exempelvis vara kränkande behandling av en förälder eller annan person, eller en traumatisk förlust av en förälder eller vårdnadshavare. Detta kan kräva mer intensivt och formellt stöd från elevhälsan eller andra stödjande instanser, t.ex. BUP eller socialtjänsten. När en elev blir orolig, upprörd eller ledsen bör läraren ge omedelbart känslomässigt stöd och också signalera empatisk förståelse för elevens upprördhet. Beroende på vilken typ av problem det är kan läraren ingripa för att ge en mer positiv formulering av frågan, begära hjälp från en annan lärare eller resursperson för att stödja barnet, medan läraren fortsätter med resten av klassen. Läraren kan också be gruppen att ge eleven stöd, ändra aktivitet, göra en mindfulness-övning, göra en uppvärmningsövning eller en lek, be eleven att få samtala personligen med honom eller henne vid ett senare tillfälle och ge allt erforderligt stöd efter aktiviteten såsom att vid behov engagera föräldrar och skolans elevhälsa. Det är därför viktigt att läraren är fullt medveten om skolans policy när det gäller vad man ska göra och till vem hen skall hänvisa elever som behöver psykologiskt stöd. Läraren skall också upplysa eleverna innan sessionen, i synnerhet när det handlar om känsliga ämnen som de i tema 6, att vem som helst kan känna obehag, bli upprörd eller orolig och att de då skall berätta det för läraren omedelbart. Vidare kan läraren planera så att annan personal finns till hands för att kunna ge stöd till enskilda elever om behov uppstår (företrädesvis närvarande i klassrummet).

En liknande fråga är när en elev uttrycker svårigheter eller problem som antingen är olämpliga att diskutera i helgrupp eller inte kan tas upp under lektionen. I sådana fall är det bättre att läraren fortsätter samtalet på personlig basis efter lektionen och erbjuder eleven lugnande stöd efteråt. Läraren kan sedan ordna en "egen-tid", där hen lyssnar och stöder eleven ansikte mot ansikte. Vid behov kan hen ha ytterligare lektioner och medverkan av föräldrar, remittera till stödtjänster och/eller ha en gruppdiskussion så som det lämpar sig. Det är lämpligt att läraren berättar för eleverna vid starten av lektionen om vad som kan och vad som inte får lämnas ut om hela gruppen. Att dela med sig av sina personliga erfarenheter när man diskuterar personliga och känsliga frågor är inte bara frivilligt utan eleven har rätt att avstå från detta.

Aktiviteternas struktur

Varje aktivitet består av följande delar:

- ämnet, namnet på aktiviteten
- mål, det vill säga vad läraren vill att eleverna skall lära sig
- lärandemål, det vill säga, vad eleven skall ha lärt sig vid slutet av aktiviteten
- de resurser som skall användas under aktiviteten
- aktivitetens steg
- hemuppgifter, att göra tillsammans med föräldrarna

Varje aktivitet består av följande steg

- en mindfulness-övning (se nedan)
- en berättelse där dockor och fingerdockor används (4-8 år)
- diskussion och bearbetning av berättelsen, bland annat rollspel
- uppföljning av aktiviteten genom teckning, lek, fysisk aktivitet, sång, drama, rollspel, och övningsblad
- hemuppgift. Läraren förklarar den och visar hur övningsbladen kan användas
- uppvärmningsövningar och fysisk aktivitet rekommenderas under lektionen framförallt för de yngre eleverna (4-8 år)
- aktiviteter, inklusive berättelser, måste hållas enkla, konkreta och praktiska för de yngre barnen
- läraren rekommenderas också att använda Power Point-presentationer, musik, videoklipp, podcasts, smartboard och bilder

SAFE-ansatsen

Det finns tydliga belägg för att ett effektivt material i resiliens och socialt och emotionellt lärande byggs upp av en metod som kännetecknas av följande steg: ett steg i taget och varje steg bygger på det föregående (S), att man använder sig av ett aktivt upplevelsebaserat och deltagande lärande (A), att man ägnar tillräckligt med tid för att fokusera på varje färdighet (F) och att man har explicita lärandemål (E) (Collaborative for Social and Emotional Learning, 2005; Durlak et al., 2011).

Varje aktivitet i studieplanen har en struktur, med tydliga mål för lärande och studieresultat, berättelser, diskussioner och bearbetning av historier och praktiska aktiviteter. Fokus ligger på färdighetsutveckling genom erfarenhet, delaktighet och en inlärningsprocess med starkt engagerade elever. Det praktiska lärandet sker dels genom nivåanpassade uppgifter, genom andra aktiviteter i skolan och genom hemuppgifter. Eleverna ges möjlighet att lära sig, öva och tillämpa sina kunskaper genom praktiska och multi-modala strategier. (Med multimodala texter avses hur andra resurser än tal och skrift används för att skapa betydelse, till exempel bilder och ljud. Skolverket.) Dessutom rekommenderas att lärare använder sig av elevcentrerade strategier, som t.ex. samarbete i grupp, kamratstöd och mentorskap där själva processen gör att resiliensen ökar (se även kapitel 4).

Aktiviteternas varaktighet

Längden på varje aktivitet varierar från fyrtiofem minuter till en och en halv timme och tanken är att varje aktivitet pågår under två eller möjligen fler lektioner. Den första lektionen kan innehålla berättelsen och bearbetande frågor, medan följande lektioner kan innehålla de andra stegen i aktiviteten, bland annat de praktiska momenten. För att förstärka lärandet är repetition av aktiviteterna, kanske med liten variation, en bra strategi.

Berättande

En viktig del av studieplanen är utvecklingen av resilienskompetenser genom berättelser. Ekorren Sherlock och igelkotten Zelda är de två huvudpersonerna i materialets berättelser för de två yngre åldersgrupperna, medan fabler, traditionella berättelser och verkliga livshistorier används i den äldsta åldersgruppen. Berättande är ett kraftfullt medium för utveckling av

Resiliens, hos barn. Studieplanen ger eleverna möjlighet att uppleva berättelser med anknytning till de sex huvudtemana, att utforska sina tankar och känslor i olika ämnen, att reflektera och få insikter om sitt eget beteende och att tillämpa berättelserna i sina egna liv (se Hankin, Omer, Elias & Raviv, 2012). Under de första aktiviteterna uppmuntras lärare att ägna tid åt att göra barnen bekanta med de två maskotarna. Användning av dockor (fingerdockor eller andra) rekommenderas när studieplanen genomförs med de yngre barnen och lärarna kan göra tygdockor av Sherlock och Zelda för att användas under berättelserna. De kan också använda fingerdockor av de två maskotarna (bilaga 4) och bilder på de andra djuren i berättelserna (bilaga 5). Använd också powerpointpresentationer, musik, sånger och interaktivt whiteboard. Då det är möjligt kan dialogen i berättelserna underlätta användningen av dockorna, och berättelsen kan också utvecklas till en lek med barnen som huvudrollsinnehavare. Som en uppföljning av aktiviteten kan gruppen också skapa och rollspela andra historier. Aktiviteten kan även utvidgas inom andra delar av skolans verksamhet och bygga på närliggande berättelser i litteraturen. I den äldsta åldersgruppen bygger berättelserna på tidigare eller nuvarande verkliga resilienta personer, traditioner, legender och folksagor.



Figur 2: Sherlock och Zelda, programmets två maskotar



Figur 3: Små barns teckningar av de två maskotarna

Mindfulness

Under mindfulness-aktiviteter lär sig eleverna att bli mer uppmärksamma och medvetna om sina tankar, känslor och beteenden genom att öva färdigheter som andning och förnimmelser. Den fokuserade uppmärksamheten och den ökade medvetenheten underlättar självkontroll och positiva känslor som glädje och optimism, engagemang i inlärningsprocessen, liksom empati, perspektivtagande och prosocialt beteende. Ny forskning visar att mindfulness leder till minskad negativ inverkan, sänkta stressnivåer och ökat lugn, bättre hantering av känslor och ökad uppmärksamhet (Flook et al, 2010; Huppert & Johnson, 2010; Kuyken et al, 2013; Schonert-Reichl et al, 2015). I en ny studie av grundskoleelever rapporterade Schonert-Reichl et al. (2015) att mindfulness ledde till ökad optimism, social kompetens och stressreglering samt förbättrade prestationer i matematik. I detta material presenteras utbildningen i mindfulness som ett sekulärt och kulturellt lyhört redskap (Davidson et al, 2012) med övningar anpassade efter utvecklingsnivån för att maximera den växande hjärnans utvecklingsmöjlighet, emotionella reglering och verkställande funktion. (Jennings, Lantieri & Roeser, 2012). Varje aktivitet inleds med en kort mindfulness övning som kan väljas från de mindfulness-aktiviteter som ingår i den digitala versionen av studieplanen. Lärarna kan också använda egna övningar så länge dessa är kulturellt lyhörda och anpassade till barnens utvecklingsnivå. Det är nödvändigt att lärare får utbildning i hur de kan genomföra mindfulness-aktiviteterna i klassrummet och sådan utbildning kommer att anordnas för de som vill använda materialet.

Ruta 2Handledning i övningar: Andning

Säg till eleverna att de kan använda andningsövningen när de känner att de måste bli mer medvetna om sig själva, eller när de känner sig oroliga eller upprörda, etc. Andning är ett sätt att lugna ner sig och komma i kontakt med sig själv. Be eleverna att sitta (eller ligga) ner bekvämt, företrädesvis på kuddar eller på liggunderlag, slappna av och blunda om de vill. Läs följande instruktioner med en lugn och rogivande röst med mjuk bakgrundsmusik:

Sitt eller ligg ner bekvämt.

Ta ett andetag och andas ut igen.

Ta ett djupare andetag och andas ut igen.

Ta ett andetag och koncentrera dig på din andning. Var kommer luften in och var går den ut? Känn luften i dina lungor. Lägg handen på magen, kan du känna hur din mage andas? När du andas in, utvidgar sig magen, och när du andas ut blir magen platt.

Ligg nu stilla en stund och bara koncentrera dig på din andning. Låt dina tankar komma och gå, försök att inte uppmärksamma dem, sitt eller ligg bara och andas och koncentrera dig på din andning.

Efter att denna övning är klar påminns eleverna om att de kan använda sig av denna andningsövning närhelst de känner att de behöver bli mer medvetna om sig själva eller när de känner sig oroliga eller upprörda.

Genom att lägga till detta (mindfulness) utvecklas inte bara mer akademiskt kapabla framgångsrika elever, utan i själva verket mindre stressade, omtänksamma elever (Schoner-Reichl et al., 2015).

Resurser

I linje med den erfarenhets- och deltagande-ansatsen innehåller studieplanen RESCUR en rad olika resurser som läraren kan använda när studieplanen förverkligas. Dessa inkluderar bland annat:

- Fingerdockor (förslag) av de två maskotar som används i berättelserna (de två yngre åldersgrupperna) (bilaga 4)

- Kort som illustrerar djuren i berättelserna för barnen i tidiga år och tidiga skolår (bilaga 5)
- Uppsättning av övningsblad att användas av eleven under aktiviteter
- Uppsättning av övningsblad till föräldrar för att användas hemma med barnen
- Mindfulness-övningar (digital version) (se Ruta 2 för ett exempel på övning)
- Musik att användas under olika aktiviteter (digital version)
- Affischer anpassade slogans för de olika temana
- Lärare rekommenderas att använda följande resurser när de arbetar med studieplanen:
 - Powerpoint-presentationer för introduktion av aktiviteter inklusive berättelser, frågor och andra aktiviteter
 - Multimedieresurser inklusive smartboard, You Tube-klipp, dvd, podcasts, interaktiva spel, sånger, berättelse böcker och liknande
 - Rörelse och agerande som t.ex. rollspel, lek, praktiska aktiviteter, i synnerhet med de yngre barnen
 - En resiliens-hörna kan arrangeras i varje klassrum med maskotar, affischer, fingerdockor, bilder, föremål och elevernas arbeten (se Ruta 3).

Box 3: Resiliens-hörna

En grupp av förskollärare beskrev hur de skapade en resiliens-hörna i klassrummet. De klistrade en stor färgglad banderoll, som gjorts av elever, med titeln på materialet, i ett hörn av klassrummet. Sedan satte de upp ett stort tygstycke där de gjorde en skog med ett stort träd. De klistrade Sherlock på trädet och satte Zelda under trädet. Varje gång gruppen gjorde en aktivitet, skrev lärarna ner några av elevernas idéer, till exempel hur Zelda skulle kunna må bättre, Zeldas handlingsplan, Sherlocks hemliga meddelande i berättelsen eller nyckelord i aktiviteten. Lärarna utnyttjade hörnet i det dagliga arbetet i klassrummet, som t.ex. att be eleverna att reflektera över vad dessa två maskotar skulle ha sagt i detta fall, eller gå till hörnet för att läsa några av de idéer som satts upp där.

Elevens portfolio

Lärare som använder sig av *RESCUR Jag vill, jag kan, jag törs* kan hjälpa varje elev att utveckla en egen portfolio där de kan samla alla sina arbeten från skolan och hemmet. Portfolion kan ha en sektion för vart och ett av de sex temana, med plats för de övningsblad som används i klassrummet och hemmet, ritningar, bilder, reflektioner och annat material som används. Eleverna kan också använda sig av olika former av dokumentation av sina tankar, känslor och erfarenheter kring temat, såsom reflektioner kring vad de gillade, vad de lärt sig och vad de behöver för att utvecklas mer (äldre barn). De kan skriva en berättelse, rita något, eller lägga till en bild/foto. Portfolion kan också innehålla elevens självskattning av varje tema. Rekommendationen är att en ny portfolio påbörjas i början av varje läsår. Lärare och föräldrar kan också diskutera hur föräldrarna kan utnyttja elevens portfolio vid genomförandet av hemuppgifter. Bilaga 6 är en framsida som kan användas för elevens portfolio. Lärare kan kopiera den och ge en kopia till varje elev att sätta på framsidan av portfolion.

Affischer med tema

Varje tema har också en affisch med en slogan, som fångar karaktären av detta tema på följande sätt:

Tema 1: *Vi lyssnar och vi förstår*

Tema 2: *Vi bygger starka relationer*

Team 3: *Vi tänker positivt, vi känner lycka*

Tema 4: *Vi kan göra det, vi vill göra det*

Tema 5: *Vi bygger på våra styrkor*

Tema 6: *Vi kommer att övervinna hindren*

De färglagda affischerna finns i den digitala versionen av den här guiden. Affischerna kan skrivas ut i färg och visas i klassrummet och i andra utrymmen i skolan under genomförandet av temat (se även bilaga 7 för ett exempel på affisch).

Föräldrars deltagande och bidrag

Skolbaserade material är mer benägna att vara effektiva i att bygga resiliens när de stöds av

kompletterande hembaserade interventioner (Luthar, 2006; Downey & Williams, 2010). Ett aktivt deltagande av föräldrar hjälper inte bara att förstärka den färdighet som eleverna har lärt sig i skolan, utan det möjliggör att resiliens överförs till olika sammanhang som hemmet, kamratgruppen och lokalsamhället (Downey & Williams, 2010; Weare & Nind, 2011). I en utvärdering av ett familjeprogram för socialt och emotionellt lärande i Storbritannien fann Downey och Williams (2010) att både lärare och föräldrar rapporterade öknings i barnens sociala och emotionella lärande som ett resultat av att man också gjorde saker i hemmen.

Föräldrarnas engagemang i *RESCUR Jag vill, jag kan, jag törs* möjliggörs på en rad olika sätt. För det första har varje aktivitet en hemuppgift där föräldrar och barn arbetar tillsammans med en uppgift med anknytning till dagens aktivitet i skolan. Läraren ger eleverna övningsblad för hemuppgiften den dag aktiviteten genomförs och det läggs i elevens portfolio eller pärm. I den efterföljande aktiviteten kan lärarna ge eleverna möjlighet att ge feedback på frivillig basis, om vad de och deras föräldrar gjorde med hemuppgiften. Det bör dock vara frivilligt för eleverna att dela med sig av sina erfarenheter. En annan rekommendation är att låta eleverna i tur och ordning ta hem de två maskotarna för en dag för att på så sätt öka föräldrarnas engagemang. För det andra ger skolan föräldrarna tillgång till en Föräldraguide, som kan användas parallellt med verksamheten i skolan. Guiden uppmuntrar föräldrar att anta en resiliens-ansats i sitt föräldraskap genom att för vart och ett av de sex temana ge specifika scenarier, fallstudier och/eller praktiska strategier.

Slutligen ges föräldrarna möjlighet att beakta sin egen välfärd och resiliens, vilket är en annan viktig komponent i en hela-skolan-ansats att bygga resiliens (Downey & Williams, 2010; Weare & Nind 2011, Bryan & Henry, 2012). Skolan kan därmed ge föräldrarna möjligheter till egen utbildning, välfärd och resiliens, genom lättillgänglig och kulturanpassad information och stöd tillsammans med annan samhällsservice som t.ex. vård- och utbildningsresurser, stöd i hemmet för utveckling av goda relationer med barn, och olika former för stöd i föräldraskap och kurser för personlig utveckling (Cefai & Cavioni, 2014).

Integrering i övrigt skolarbete och i klassrumsklimatet

Lärarna uppmuntras att bädda in resiliens på ett strukturerat sätt i andra delar av skolarbetet för att främja generalisering och internalisering av dessa färdigheter (Elias & Synder, 2008). Denna process förbättrar också övrigt lärande i skolan eftersom färdigheter som positivt tänkande, känslomässig reglering, självtillit, problemlösning, användning av

sina egna styrkor, be om hjälp och uthållighet, stödjer elevernas lärande i skolan. På detta sätt blir utbildning i resiliens en central del av arbetet i klassrummet. De resiliensfärdigheter som uttryckligen lärs under en viss tidsperiod kommer således att med lärarens stöd och uppmuntran vid upprepade tillfällen och regelbundet ingå och praktiseras under andra delar av skolarbetet. I varje deltema ingår också ett antal "lärartips" om hur läraren kan integrera resiliens i delar av skolans läroplan och i klassrumsklimatet. Lärare rekommenderas att inkludera resiliensfärdigheter i de dagliga aktiviteterna i klassrummet genom samspel med eleverna, genom att använda olika metoder och pedagogik och också genom att hantera elevers problembeteende. Detta diskuteras mer i detalj i kapitel 4.

Bedömning

I linje med studieplanens inkluderande och utvecklingsinriktade ansats är bedömning av resiliens i detta program baserad på utveckling och formativa bedömningar snarare än normativa och standardiserade. Därigenom undviks risken med traditionell prestationsbedömning, som att klassificera barn som antingen resilienta eller icke-resilienta. Ett skattningsformulär för lärare och elever har utvecklats för vart och ett av de sex temana. Dessa skall besvaras i slutet av varje tema av läraren och eleverna (se formulären i bilaga 1 och 2 samt i slutet av varje tema i handledningarna för lärare). Varje checklista är uppdelad i två sektioner som återspeglar temats två delteman samt för varje avsnitts tre ämnen. Varje ämne har tre påståenden, ett vardera för bas-, mellan- och avancerad nivå. Läraren gör i slutet av temat en bedömning av varje elev för att utvärdera om målen har nåtts eller om mer insatser behövs. Bedömning av bas-, mellan- eller avancerad nivå görs motsvarande det som studieplanen omfattar. Checklistan har också en kvalitativ del där de studerandes styrkor, behov och mål för ytterligare förbättringar skrivs ner. Checklistorna kan göras digitalt vilket kan göra det lättare för läraren att registrera dessa data.

Elevers självskattningsformulär (endast de två äldre åldersgrupperna) följer samma upplägg som formuläret för lärarskattningar, men svarsalternativen utvärderar först om eleven kan utföra den aktuella färdigheten (om eleven har lärt sig färdigheten) och för det andra om hen tycker om att använda denna färdighet (om färdigheten har internaliserats och ingår i elevens beteenderepertoar). Den kvalitativa komponenten frågar vilka färdigheter eleven har och vilka färdigheter hen vill förbättra. Med eleverna i åldrarna 6-8 år kan självskattningsformuläret administreras i grupp genom att läraren läser, förklarar och visar

varje påstående, varpå eleverna markerar lämpliga svar individuellt. Den digitala tekniken kan också bidra till att göra checklistan mer barnvänlig och interaktiv. Eleverna kan också ges direkt återkoppling på sina skattningar, till exempel en automatisk animerad profil med styrkor och behov, som sedan kan diskuteras med kamrater och lärare. Läraren kan ge allmänna råd om konsekvenserna av de olika bedömningarna av varje påstående och totalpoängen, samtidigt som eleverna får möjlighet att dela sina resultat med de kamrater de vill, läraren och/eller hela gruppen under samling (Cefai & Cavioni, 2014). De besvarade formulären ingår sedan i elevens portfolio. Med de yngre eleverna kan läraren utarbeta mer visuella, praktiska aktiviteter som ritningar, rollspel och diskussioner under samling för att hjälpa eleverna att genomföra självreflektioner och utvärderingar. Elevens portfolio kan också vara ett användbart redskap i denna aktivitet.

Kapitel 4: En hela-skolan-ansats för resiliens

Undervisningen i resiliens påverkar lärarnas totala praxis och leder till ett paradigmskifte inom undervisning och lärande där resiliens blir en del av hela klassrumsklimatet (Jennings & Greenberg, 2009). Denna studieplan syftar till flera ändringar inom hela skolkulturen och till att ändra hur lärare och administrativ personal tänker om barns resiliens och välbefinnande och inser betydelsen av elevernas psykiska hälsa, välbefinnande och resiliens. Eleverna som försetts med skyddande och hälsosamma sociala miljöer är mer effektiva i att hantera motgångar och blomstrar mer akademiskt och socialt än jämnåriga med sämre miljöer (Werner & Smith, 1992, Rutter et al, 1998; Ungar, 2012). Utsatta barn har mest att vinna på en stabil hälsosam skolmiljö som ger dem stöd för att övervinna det negativa inflytandet som utsattheten i deras liv har och ger dem möjligheter att utvecklas och att göra framsteg (Werner & Smith, 1992; Johnson, 2008). Klassrummet och relationerna i skolan, pedagogik, aktiviteter, resurser och ledning kan ge eleverna ett sammanhang där de regelbundet och ofta kan observera, "fånga", praktisera och tillämpa de resiliensfärdigheter de har lärt sig under klassrumsaktiviteterna.

Tidigare forskning har visat att det hos lärare finns tre nyckelmetoder som är särskilt effektiva för att främja resiliens hos utsatta barn (Benard, 2004). En omsorgsfull relation mellan lärare och elev är en mycket skyddande faktor, som ger en psykologisk struktur inom vilken barnen kan växa och blomstra. Detta är förknippat med positivt samspel med kamrater, emotionell kontroll, skolprestation och färre beteendeproblem (Pianta & Stuhlman, 2004). Det förefaller vara särskilt viktigt för utsatta elever att lärarna fungerar som positiva förebilder för personlig identifiering och som ett fundament som möjliggör för eleverna att engagera sig i positivt samspel med varandra och med andra vuxna utan onödig stress (Werner & Smith, 1992). För det andra att elever ges möjlighet att aktivt och med inflytande delta i meningsfulla klassrumsaktiviteter som är anpassade till deras behov. De uppmuntras att ta större ansvar för sitt eget beteende och göra sina egna akademiska och sociala val. För det tredje att läraren har höga förväntningar på alla elever inklusive dem i riskzonen (Benard, 2004). Alla elever förväntas lära sig, prestera och göra det trots eventuella svårigheter. Snarare än att fokusera på brister och svagheter tillämpar lärare en växandets modell med fokus på styrka och framsteg för alla med syfte att avlägsna strukturella, pedagogiska och andra hinder som är i vägen för elevernas akademiska och sociala utveckling.

Inom denna filosofi blir varje interaktion lärare-barn en möjlighet att främja resiliens ... (lärarna) måste vara medvetna om den möjlighet deras samspel och beteenden har att påverka den psykiska hälsan och resiliensen hos deras elever. Resiliens anammas av barn som lär sig i en miljö som är stödjande, utmanande och engagerande och där den inneboende potentialen för varje barn blir sedd och vårdad ... (Benard, 2004).

Ett resiliens-höjande klassrumsklimat

Genom att studera god praxis i olika grundskolor har Cefai (2008) utvecklat en universell inkluderande referensram för hur klassrumssituationen kan fungera som en resilienshöjande miljö för alla elever. Den lyfter fram klassrummet som en omtänksam och inkluderande lärandemiljö, som kännetecknas av vårdande och stödjande relationer, aktivt och meningsfullt elevengagemang, samarbete, integration av alla elever i inlärnings- och sociala processer, positiva föreställningar och höga förväntningar, och elevens autonomi och deltagande i beslut.

Vårdande relationer

Ett hälsosamt lärare-elev förhållande ger ett fundament för stöd och stabilitet för utsatta elever, medan ett ohälsosamt ofta leder till oengagerade och missnöjda elever (Kroeger et al. 2004; Pianta & Stuhlman, 2004). I resilienshöjande klassrum har läraren en dubbel roll som både effektiva och vårdande utbildare, som stödjer såväl elevernas akademiska som sociala och emotionella lärande. De visar intresse och respekt, lyssnar på elevernas berättelser och problem, uttrycker värme och uppmuntran, stödjer och vårdar elevernas styrkor. De prioriterar undervisning och lärande inom en omvårdande kultur. Eleverna känner sig därmed säkra, värderade och pålitliga, tar risker och gör misstag utan rädsla för att bli förödmjukade eller generade. Så småningom börjar de utveckla en mer positiv syn på sig själva, sina möjligheter och styrkor, och bygger en mer positiv självbild som också kommer att skydda dem från de svårigheter och risker som de kan stöta på.

En kultur av stöd och solidaritet

Kamratrelationerna i klassrummet utgör ett annat viktigt socialt sammanhang för barns resiliens. Elever som känner sig accepterade och respekterade av sina klasskamrater, som har vänner med vilka de kan arbeta och leka, är mer benägna att vara motiverade,

engagerade, prestera mer och ha ett positivt samspel med sina jämnåriga (Battistich, Schaps & Watson, 2004). I resilienshöjande klassrum stödjer elever varandra, löser konflikter på ett konstruktivt sätt, delar intressen och gläds åt personliga framsteg och har klassfester tillsammans. Konkurrens motverkas, mobbning tolereras inte och kamratstöd och mentorskap är en vanlig metod i klassrummet (se ruta 4)

RUTA 4 Kamratstöd i grundskolor

MiniMentors (www.minimentors.org.uk) är ett mentorprogram för 5-11-åriga elever i grundskolan i Storbritannien. Programmet syftar till att främja vänskap och att få nya vänner, integration, känsla av tillhörighet och ömsesidigt stöd. Mentorerna är utbildade i hur man bemöter andra barn på skolan, leker med dem, får dem att känna sig som en del av skolan, lyssnar på dem när de vill säga något och hjälper dem att lösa problem.

VISTA (Cowie & Jennifer, 2010) är en hela-skolan-insats för förebyggande av våld, mobbning och utanförskap i skolan med online-aktiviteter och material. Det består av fem enheter, med övningar i konfliktlösning, medling, reparativ praktik och kamratstöd. Mer information, inklusive en särskild modul om kamratstöd (Barn hjälper barn) finns på www.vista-europe.org.

Aktivt och genuint engagemang

Eleverna ges möjligheter till äkta engagemang i klassrumsaktiviteter där deras färdigheter, insatser och prestationer vårdas och erkänns. De deltar aktivt i meningsfulla aktiviteter där man använder sig av elevcentrerad och aktivitetsbaserad pedagogik kopplad till deras livserfarenheter, och som främjar kompetens och en känsla av förtroende (Linnenbrink & Pintrich 2003). Fokus ligger på lärande snarare än bara prestation och examination. Därmed blir att lära sig en mycket motiverande och positiv upplevelse. Dessutom finns det ett dubbelt fokus på både akademiskt och socioemotionellt lärande, och båda anses vara viktiga för barns utveckling. En sådan inriktning främjar akademiska prestationer, engagemang, positivt beteende och hälsosamma relationer (Durlak et al., 2011).

Inkludering och framsteg för alla

Resilienshöjande klassrum har en inkluderande gemenskap, som ger en flexibel och tillmötesgående inlärningsmiljö och har de individuella behoven hos eleverna i åtanke (Bartolo et al, 2007). Gruppen är öppen för alla, oavsett olikheter, och alla elever har samma möjligheter att delta på ett meningsfullt och framgångsrikt sätt i de akademiska och sociala aktiviteterna. Klasslärarna inser betydelsen av multipla intelligenser, olika inlärningsstilar och beredskapsnivåer och de ger eleverna stöd utifrån deras behov och starka sidor. De främjar och förstärker värderingar och beteenden, såsom att respektera och hjälpa varandra. De har höga men rimliga förväntningar på alla elever, och de kommunicerar tydligt dessa positiva föreställningar och förväntningar i det dagliga arbetet.

Samarbete och teamwork

Resilienshöjande klassrum understryker värdet av och fördelarna med samarbete i lärandet för både akademiska och sociala mål. Viktiga kompetenser för detta är att lyssna på och förstå andra, arbeta och lära tillsammans, dela med sig, hjälpa andra och mentorskap. Eleverna samarbetar i små eller stora grupper i stället för att konkurrera med varandra och de belönas för positivt samarbete och ansträngningar. Alla är vinnare. Det lagarbete och den kollegialitet som sker mellan klasslärare och annan skolpersonal samt samarbetet mellan lärare och föräldrar bidrar också till att främja och vårda värdet och vikten av samarbete i lärandet.

Val och röst

I resilienshöjande klassrum betraktas elever som ansvarstagande individer som kan göra bra val i sitt lärande och i sitt sociala samspel. De får således möjligheter att göra val och ta beslut. De får stöd för att sätta sina egna mål för lärande och engagerar sig i självutvärdering, att välja hur de skall bete sig och hitta sina egna lösningar på problem och konflikter. Förutom att involvera eleverna i beslutsfattandet har läraren höga förväntningar på eleverna, positiv tilltro och förhoppningar och ger dem möjligheter till framsteg och erkännande för sina ansträngningar och resultat (Linnenbrink & Pintrich 2003; Kroeger et al. 2004).

Hela skolans ekologi

RESCUR – *jag vill, jag kan, jag törs*- uppfattar att hela skolan fungerar som en resilienshöjande miljö, som utgörs av sammankopplade och ömsesidigt beroende system (Bronfenbrenner, 1989). En studieplan om resiliens måste åtföljas av en hela-skolan-strategi, där hela skolan stödjer och stärker ett gynnsamt klimat för resiliens. Detta ger ett mervärde och det är en kompletterande ansats som förstärker det utförda arbetet i klassrummen och bidrar därmed till att forma relationer och beteenden hos alla på skolan (Ttofi & Farrington, 2011; Weare & Nind, 2011). När hela skolan mobiliserar alla sina resurser för att främja välbefinnande och resiliens hos dess medlemmar blir skolans ekologi en genomgripande process för främjande och utveckling av resiliens i hela skolan, där det sociala och miljömässiga stödet kommer till användning. Ett resiliensförbättrande skolklimat kännetecknas av (Askill Williams, Lawson & Slee, 2010; Weare & Nind, 2011; Bywater & Sharples 2012; Cefai & Cavioni, 2014):

- vårdande och stödjande relationer bland alla medlemmar, inklusive
 - elev-lärrarrelationer
 - kollegialitet och samarbete inom personalen
 - prosocialt elevbeteende med regler och praxis för att förhindra mobbning och främja prosocialt beteende i skolans lokaler och områden
- aktivt, meningsfullt och inflytelserikt engagemang av studenter, personal och föräldrar, inklusive möjligheter för dessa att aktivt delta i skolans verksamhet och i beslutsfattande, som t.ex. elevrådet, skolrådet, hem-och-skola-föreningen, personalmöten och personalfortbildning
- aktiv integration av alla i skolan, inklusive alla elever, anställda och föräldrar, oavsett bakgrund med en grundsyn genomsyrd av solidaritet, social rättvisa och jämlikhet
- adekvat stöd till det känslomässiga välbefinnandet hos skolans alla medlemmar, inklusive en stödjande möjliggörande administration, kamratstödd utbildning och mentorskap för elever, personal och föräldrar.

En hela-skolan-ansats till resiliens säkerställer att all skolpersonal ger sitt bidrag till genomförandet av studieplanen. Alla klasslärare samarbetar i genomförandet av studieplanen, delar praxis, utbyter resurser och ger ömsesidigt stöd och mentorskap. Täta och regelbundna möten bland personalen kan vara mycket effektivt under genomförandet. All personal skall ha

fått utbildning i genomförandet av studieplanen, och försetts med resurser och andra former av stöd från skolläningen. Hela-skolan-aktiviteter (t ex teman för vecka/månad) genomförs för att stärka delar av studieplanen i hela skolan genom aktiviteter som berör administration, personal, elever och föräldrar. Presentationer, utställningar och mässor är exempel på insatser som kan vara en viktig del av en sådan strategi. På detta sätt får eleverna samordnat möta de särskilda temana i klassrummet, i skolan och hemma samtidigt (se även kapitel 6). Ruta 5 beskriver hur skolgården kan förvandlas till ett laboratorium för förbättring av resiliens.

Den roll som föräldrar har i ett resiliellt föräldraskap och i genomförandet av studieplanen har diskuterats i ett tidigare kapitel. Klasslärarnas egen resiliens beskrivs i nästa kapitel.

RUTA 5 Resilienta skolgårdar

I sin bok *Resilient Schoolyards* utvidgar Doll och Brehm (2009) resiliens till att inkludera miljöer utanför klassrummet. De beskriver hur raster kan användas på ett konstruktivt sätt för att stödja starka relationer och självreglerade lekar. De presenterar ett ramverk för en evidensbaserad problemlösning som använder sig av en rad strategier och insatser för att förändra skolgårdar till att bli ett centrum för resiliens och socialt och emotionellt lärande. Detta omfattar allt från enkla förändringar i rutiner och praxis som att minimera konflikter, stoppa mobbning, motverka regelbrott och inbördes aggression och hjälpa elever att skapa och behålla vänskap, till evidensbaserade program för förebyggande av mobbning, socialt och emotionellt lärande och problemlösning. Författarna ger stegvisa råd hur skolpersonal kan bedöma lekplatsens kvalitet, designa och genomföra förändringar och utvärdera resultatet av dessa åtgärder.

Kapitel 5: Lärarnas resiliens

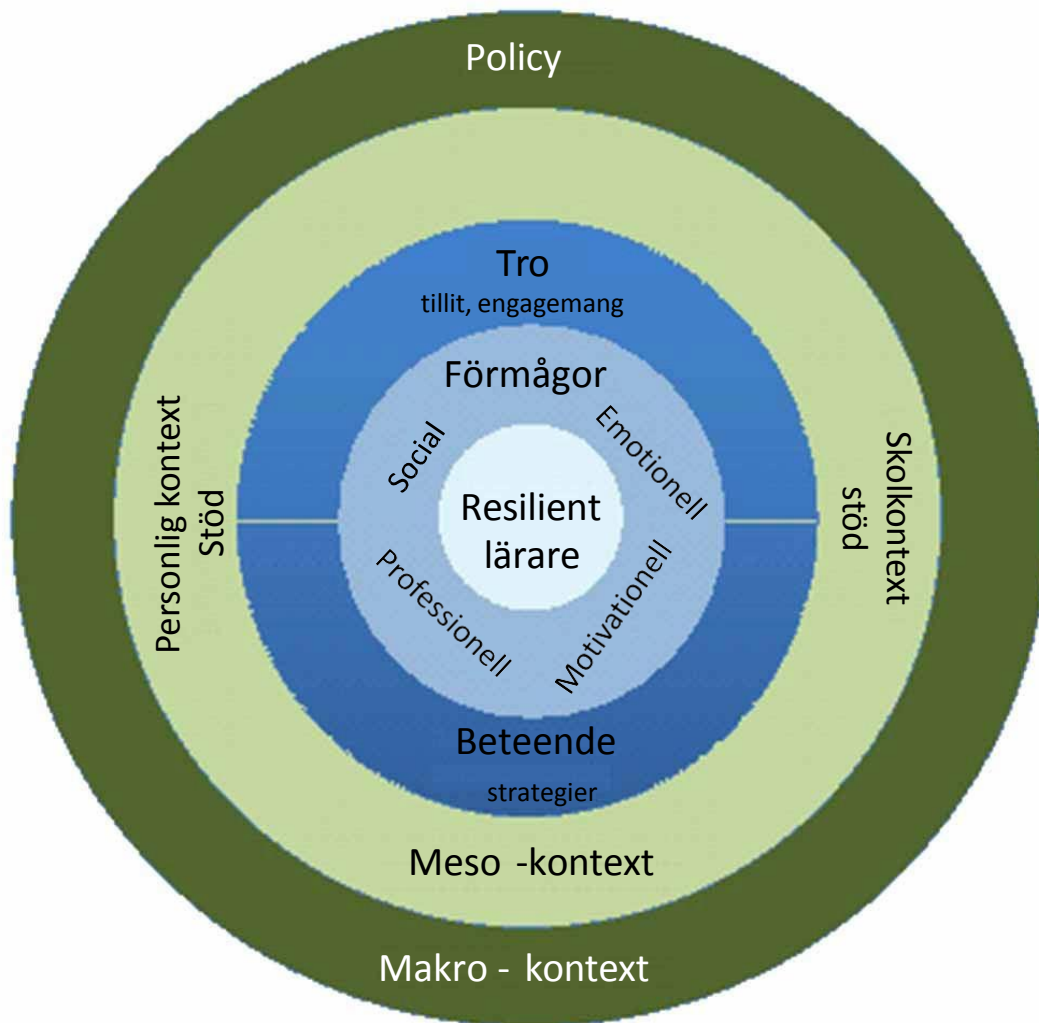
När lärarnas egna personliga behov tillgodoses blir de mer benägna att uppmärksamma de sociala och känslomässiga behoven hos sina egna elever. Skolpersonal behöver därför om de skall främja elevernas resiliens, vidta egna aktiva åtgärder för att upprätthålla sin egen välfärd och resiliens. Detta gäller särskilt med tanke på de utmaningar de möter i sitt dagliga arbete, som t.ex. hög arbetsbelastning, känslomässiga krav, alltför stora reformer, dåliga arbetsförhållanden, bristande möjlighet att delta i beslutsfattande, påtryckningar att ge eleverna höga betyg och elevers beteendeproblem (Beltman, Mansfield & Pris 2011, Kelchtermans 2011; Fleming, Mackrain & LeBuffe 2013, Gu & Day, 2013). Läraryrket anses vara mycket stressande med hög förekomst av utbrändhet, personalomsättning och avhopp från yrket (Bricheno, Brown & Lubansky, 2009, Reichl, Wach, Spinath, Brunken & Karbach, 2014). I vissa fall lämnar så många som hälften av de nyutexaminerade lärarna yrket inom de första fem åren (Alliance for Excellent Education, 2005). Kelchtermans (2011) beskriver i själva verket undervisning som ett "sårbart yrke". I en sådan situation är det således viktigt att förslag om att öka elevernas resiliens åtföljs av parallella initiativ för att även stödja lärarnas egen resiliens

Litteraturen har identifierat olika skyddsfaktorer för stress och utbrändhet hos lärare. Dessa inkluderar individuella egenskaper såsom engagemang och en känsla av att yrket är ett kall, stark motivation, hårdighet, bra copingförmåga, problemlösning och managementkompetens i klassrummet, hög självtillit, ett utvecklande tänkesätt, en objektiv analys av obehagliga upplevelser och en balans mellan arbete och fritid (Howard & Johnson, 2004; Beltman et al, 2011; Morgan, 2011; Day & Gu, 2014; Galea, 2014). Skyddande kontextuella faktorer inkluderar kollegialitet och stöd från andra i personalen, mentorskap, möjlighet till fortbildning och en stödjande administration (Howard & Johnson, 2004; Beltman et al, 2011; Day & Gu, 2014, Galea, 2014; Papatraianou & Le Cornu 2014). Cefai och Cavioni (2014) föreslår en integrerad referensram för lärares resiliens med en kombination av å ena sidan lärarnas psykiska resurser (individuellt) och å andra sidan en omtänksam och stödjande miljö (kontext). Dessa två uppsättningar av faktorer kompletterar och stödjer varandra. En stödjande skyddande miljö ökar lärarnas resiliens vilket leder till ytterligare resilient praxis som förstärker individuella skyddsfaktorer som t.ex. tro och tillit till sig själv som en effektiv lärare. Individuella skyddsfaktorer bidrar likaledes till att

främja utveckling av ett hälsosamt klassrumsklimat, som i sin tur inverkar på lärarnas egna sociala och emotionella kompetenser och resiliens. Detta tillvägagångssätt understryker också att resiliens hjälper inte bara med att skydda lärare från risker för stress, utbrändhet och andra psykiska problem utan också bidrar till skapandet av ett sammanhang där lärare kommer att växa och utvecklas professionellt och personligt. Lärares resiliens handlar inte bara om att överleva och klara sig utan också om att blomstra och växa (Beltman et al., 2011).

Lärarnas egna psykologiska resurser

Skollärare behöver utrustas med nödvändiga psykologiska verktyg för att göra det möjligt för dem att på ett effektivt sätt möta de krav och utmaningar som ett arbete under svåra förhållanden innebär. De behöver också stärka relationerna med kollegor, elever och föräldrar för att upprätthålla sin egen motivation, känsla av effektivitet och personliga handlingsförmåga (Zembylas & Schutz, 2009). De måste ha hög emotionell förståelse och medvetenhet, vara medvetna om sina egna styrkor och svagheter, och kunna kontrollera sina känslor. De måste kunna uttrycka positiva känslor, ha hög självförtroende, vara effektiva vid problemlösning och beslutsfattande. Resilienta lärare måste också ha hög social medvetenhet och kompetens, ha möjlighet att förstå andras perspektiv och känslor, bygga hälsosamma relationer och kunna samarbeta effektivt med andra (Jennings & Greenberg 2009, Goddard, Hoy, och Woolfolk, 2004, Jennings, Beltman, Pris & McConney, 2012). I sin modell för resiliens hos lärare har Mansfield och medarbetare (2012) identifierat fyra dimensioner hos den resilienta läraren, nämligen emotionell, motiverande, social och professionell dimension. För varje dimension har ett antal specifika resilienshöjande kvaliteter identifierats (Figur 4).



Figur 4: Modell över lärarens resiliens (ENTREE, 2014)

- Emotionell dimension
 - Hantera krav och stress i arbetet
 - Ha förmåga att luta sig tillbaka
 - Vårda sitt eget välbefinnande
 - Inte ta allting personligt
 - Kontrollera känslor
 - Ha ett sinne för humor
 - Njuta av att undervisa

- Motiverande dimension
 - Ha en positiv och optimistisk attityd
 - Uthållighet vid svårigheter
 - Fokusera på lärande och förbättring
 - Ha självförtroende
 - Gilla utmaningar
 - Bibehålla motivation och entusiasm
 - Sätta realistiska förväntningar och mål
- Social dimension
 - Lösa problem
 - Söka hjälp och ta råd
 - Bygga relationer och stöd
 - Ha goda interpersonella- och kommunikationsförmågor
- Professionell dimension
 - Vara flexibel och anpassningsbar
 - Vara reflekterande och reflexiv
 - Vara hängiven eleverna
 - Vara förberedd och organiserad
 - Har effektiv förmåga att lära andra

Både lärares grund- och vidareutbildning kan ge lärare möjligheter och stöd att utveckla dessa kompetenser. Ruta 6 illustrerar hur mindfulness kan vara ett användbart redskap för att hjälpa lärarna, att utveckla några av dess kompetenser.

RUTA 6 Mindfulness för lärare (från Cefai & Cavioni, 2014)

Mindfulness är ett användbart verktyg för lärare att nå en mental inställning som främjar deras hälsa, välbefinnande och socioemotionella kompetens (Roeser, Skinner, Beers, och Jennings, 2012). Detta har knutits till såväl emotionell medvetenhet och management som till social medvetenhet och hälsosammare relationer. Studier utförda med klasslärare har visat att övning i mindfulness förbättrar självkännedom, positiva känslor och medkänsla, förbättrar relationer, i synnerhet i känslomässigt laddade miljöer såsom klassrummet och minskar stressymptom, negativa känslor, depression och ångest (Burrows 2011; Lantieri, Nagler Kyse, Harnett & Malkmus 2011, Jennings et al. 2012; Kemeny et al, 2012). I en genomgång av interventionsstudier med mindfulness för lärare rapporterade Jennings et al. (2012) signifikanta positiva fördelar både för lärarna och eleverna såsom förbättrade relationer med elever och effektivare klassrumsarbete samt förbättrad känsla av välbefinnande och hälsa. De drog slutsatsen att mindfulness är ett redskap för att uppnå målet vårdande och effektiva lärare.

En resilienshöjande miljö

Litteraturen om lärarnas resiliens är mycket tydlig om att det behövs att miljön ger ett aktivt och tillräckligt stöd till lärarnas professionella utveckling, som möjliggör en uppbyggnad av kompetens som medför att lärare trivs, utvecklas och når en tillfredsställande karriärsutveckling (t.ex. Beltman et al, 2011; Morgan 2011; Day & Gu, 2014; Papatraianou & Le Cornu 2014). Dag och Gu (2014) hävdar att vi i stället för att koncentrera oss på stressfaktorer måste fokusera mer på att förstå vilka typer av skolor och organisationer som ökar lärarnas förmåga till resiliens. Likaså argumenterar Johnson och Down (2013) mot reduktionism och ren individualism när det gäller att försöka förstå och främja detta fenomen, och understryker att lärares resiliens måste undersökas i ett bredare sammanhang där institutionella, kulturella och sociala förhållanden ingår. Miljöer som arbete, familj, vänner och sociala nätverk, liksom de bredare sociokulturella, politiska och ekonomiska miljöerna spelar en avgörande roll när det gäller lärarnas välbefinnande och resiliens (Mansfield et al., 2012; Johnson & Down, 2013).

Skolan är en av de mest omedelbara, centrala och kritiska miljöerna för att främja lärares resiliens. Resilienshöjande skolsammanhang kännetecknas av följande faktorer:

- Både formella och informella kollegiala, stödjande och samverkande personalrelationer
- Stödjande och förstående administration, inklusive stödjande feedback samt att tillhandahålla stöd och möjligheter som anges nedan:
- Möjligheter för personalen att aktivt delta i livet i skolan
- Möjligheter för personalen att aktivt delta i beslutsfattandet
- Möjligheter för personalen att utveckla och utnyttja sin kompetens och sina styrkor samt få erkännande för styrkor och framsteg
- Fortbildningsmöjligheter för personalen inom områden som hantering av problembeteende, barns och ungdomars utveckling, social och emotionell kompetens, mindfulness och stresshantering
- Möjligheter för personalen att ägna sig åt fysisk och psykisk egenvård
- Möjligheter för personalen att ha en god balans mellan yrkesliv, inklusive goda arbetsvillkor, flextid och möjligheter till befordran
- Tillräckliga personella och materiella resurser
- Introduktion av och stöd till nya medarbetare
- Mentorssystem särskilt för nya medarbetare och personal med svårigheter (se ruta 7)
- Erbjuder psykologiskt stöd till personalen i svårigheter såsom mobbning, stress och känslomässiga problem
- En kollegialt inkluderande kultur för alla anställda och som understöds och ger alla likvärdiga möjligheter
- En öppen miljö där skolor arbetar i nära samverkan med föräldrar och med stöd från lokalsamhället.

(Howard & Johnson, 2004; Olsen & Anderson, 2007; Beltman et al., 2011; Morgan, 2011; Fleming, Mackrain & LeBuffe, 2013; Day & Gu, 2014; Galea, 2014; Papatraianou & Le Cornu 2014).

RUTA 7 Mentorskap och att sluta arbeta

Mentorskap är ett viktigt sätt att vårda relationer, kollegialitet och stöd. Det är en skyddsfaktor mot avgång, särskilt bland nyutbildade lärare. I en granskning av effekten av mentorskap och introduktion av nyutexaminerade lärare fann Ingersoll och Strong (2011) att detta hade en positiv inverkan på lärarnas engagemang och uthållighet, lärarnas arbete i klassrummen och elevernas resultat. De mentorsprocesser som minskar att lärare slutar att arbeta omfattar bland annat att ha mentorer och lärare från samma ämne eller område på samma skola, tid och möjlighet att samarbeta med andra lärare, väl förberedda mentorer, introduktion av nya lärare och externt stödjande nätverk (Smith & Ingersoll 2004).

RUTA 8 Öka lärares resiliens i Europa (ENTREE)

ENTREE (2013-2015) är ett projekt för förbättring av lärares resiliens i Europa inom programmet EU-Comenius Lifelong Learning. Projektet har utvecklat en modell på fler nivåer för lärarutbildning i resiliens för lärare. Det använder sig av både personliga och fysiska möten i utbildningen och online-utbildning. Ett verktyg för självskattning (TRSR) har utvecklats och det ger unga lärare och deras handledare feedback om deras resiliens-profiler. Båda programversionerna består av sex moduler, nämligen Resiliens (Inledning), Att bygga hälsosamma relationer och samhällen, Stress, hälsa och coping, Emotionell reglering, Lärares pedagogiska skicklighet genom effektiv undervisning och Lärares pedagogiska skicklighet genom management i klassrummet. De sex modulerna och TRSR är tillgängliga (utan kostnad) på <http://entree-project.eu/en/>

Kapitel 6: Studieplanens genomförande

Det är osannolikt att material för resiliens och välbefinnande skulle lyckas i skolor om de inte är väl planerade och genomförda. Hög kvalitet i genomförandet, programtrohet, utvärdering och hållbarhet är nyckelfaktorer för materialets effektivitet (Greenberg, 2010). Frågor som beredskap och förmåga till förändringar, kvalitet hos läromedlets redskap, tillgängligt stöd på skolan och personalens utbildning måste beaktas både under planering och genomförande (Greenberg et al, 2003; Weare & Nind, 2011). Skolorna måste också ta hänsyn till miljömässiga begränsande och underlättande förhållanden, motverka begränsningar och utnyttja de underlättande processerna (Durlak et al, 2011; Slee et al, 2012). Följande avsnitt beskriver några av de frågor skolor och lärare kommer att behöva ta hänsyn till när man planerar att genomföra *RESCUR Jag vill, jag kan, jag törs*¹.

Ledarskap, planering och ledning

En av de första uppgifterna i samband med genomförandet av studieplanen är att skolledningen ger visioner, vägledning och stöd för en hela-skola-ansats för att bygga resiliens. I samarbete med de andra medlemmarna av personalen underlättar ledningen studieplanens planering, genomförande, uppföljning och utvärdering. Den ger vägledning, uppmuntran och stöd till hela skolan under denna process. Ett implementeringsteam, som består av administration, personal, föräldrar och elever, övervakar genomförandet, erbjuder utbildning, ger det stöd och de resurser som behövs samtidigt som man försöker övervinna alla hinder och se till att alla parter i skolan uppskattar värdet och nyttan av det gemensamma initiativet.

En av de första uppgifterna under genomförandet är en behovsbedömning för att identifiera skolans särskilda behov. Detta inkluderar möten med personal, elever och föräldrar för att identifiera behov och starka sidor. Den slutliga handlingsplanen för genomförandet kommer att bestå av en hela-skolan-satsning byggd på behov, styrkor, kultur och befintliga goda rutiner på skolan, mobilisering av stöd samt befintliga och nya resurser. Den beskriver specifika mål, delmål och en tidsplan för genomförande och utvärdering. Tillräckliga resurser

¹ Några av förslagen i detta kapitel har hämtats från Cefai & Cavioni (2014).

ska finnas för genomförandet i klassrummen, hela skolan och hemmen. Praktiska frågor som genomförbarhet och hållbarhet måste också undersökas i detta skede, inklusive medel för att stödja studieplanen över tiden genom effektiva och tillräckliga resurser och tjänster.

När initiativet lanseras måste implementeringsteamet säkerställa att såväl alla skolans parter som föräldrarna är motiverade och aktivt engagerade i processen. Vissa föräldrar kan vara bekymrade över att vissa värderingar främjas. En del lärare kan tvivla på sin förmåga att använda studieplanen, medan vissa lärare och föräldrar kanske inte är övertygade om studieplanens relevans och värde. Utbildningen av både skolpersonal och föräldrar kan hjälpa till att identifiera dessa och andra potentiella hinder såsom motstånd till följd av ångest eller brist på information och att diskutera hur dessa och andra framväxande problem kan lösas.

Tillräckliga resurser är en viktig förutsättning för genomförandet men skolornas förmåga att bädda in och göra det till sitt "egna" initiativ spelar sannolikt en viktig roll för materialets långsiktiga framgång i skolan (Graetz et al., 2008, p. 19).

Utbildning och utveckling av personal

Även om denna lärarguide är enkel att använda så är det obligatoriskt att all skolpersonal som skall genomföra studieplanen har utbildning i hur man genomför *RESCUR Jag vill, jag kan, jag törs*. Brist på positiva attityder, kunskap och färdigheter kan inte bara leda till omotiverad och oengagerad personal utan även leda till ett splittrat genomförande med låg kvalitet (Askill-Williams, Dix, Lawson & Slee, 2013. Lendrum, Humphrey & Wigelsworth, 2013). Skollärare klagar över att de ofta inte har tillräcklig utbildning och resurser för att de skall kunna vara effektiva i arbetet med att främja barns välfärd och resiliens (e.g. Reinke, Stormont, Herman, Puri, & Goel, 2011; Askill-Williams, Cefai, Skrzypiec, & Wyr, 2013; Vostanis, Humphrey, Fitzgerald, Deighton, & Wolpert, 2013). Dessutom kommer en adekvat utbildning att bibehålla materialets integritet, vilket är avgörande för dess framgång och effektivitet. Lärarutbildningen skall fokusera på fyra huvudområden:

- inse vikten och behovet av uppbyggnad av resiliens som en nyckelkompetens för elevernas lärande och välbefinnande, och den nyckelroll som klasslärarna, skolpersonalen och föräldrarna har i denna process
- lära sig att faktiskt genomföra *RESCUR Jag vill, jag kan, jag törs* i klassrummet
- lära sig att främja elevernas resiliens i klassrummet och genom hela skolklimatet

- lära sig att utveckla sin egen resiliens, som lärare.

Det rekommenderas att utbildningen organiseras efter åldersgrupp, i små grupper (erfarenhets- och färdighetsbaserat), sprids över ett antal veckor (snarare än intensivt under ett antal dagar i rad), och med regelbunden tid för handledning som en del av genomförandeprocessen. Det rekommenderas också att lärarna, som utbildas och genomför studieplanen, delar erfarenheter, utbyter information och resurser, diskuterar nya frågor och ger handledning och stöd till varandra. De kan göra detta både inom skolan och också med andra skolor, regioner och länder genom virtuella plattformar och sociala medier t.ex. via hemsidan för RESCUR-programmet.

Ruta 9 Utbildningar

Skolor, skolförvaltningar och andra organisationer intresserade av att genomföra *RESCUR Jag vill, jag kan, jag törs* kan kontakta en av följande partner för att organisera en utbildning för sin personal:

Professor Carmel Cefai
Centre for Resilience and
Socio-Emotional Health
University of Malta
Msida, Malta
carmel.cefai@um.edu.mt

Professor Anastassios Matsopoulos
Preschool Education Department
University of Crete, Rethymno,
Crete, Greece
matsopoulos@gmail.com
valeria.cavioni@unipv.it

Professor Celeste Simões
Faculty of Human Kinetics,
University of Lisbon, Lisbon,
Portugal
csimoes@sapo.pt

Professor Renata Miljevic-Ridicki
Faculty of Teacher Education,
University of Zagreb, Zagreb
Croatia
rridicki@yahoo.com

Professor Maria Assunta Zanetti/
Dr Valeria Cavioni
Department of Brain & Behavioral
Sciences - Psychology Section,
University of Pavia, Pavia, Italy.
zanetti@unipv.it,

Dr Birgitta Kimber
Institutionen för hälsovetenskaper
Örebro universitet
Örebro, Sverige
b.kimber@telia.com

Underlätta föräldrars deltagande

Att få föräldrarnas aktiva deltagande, samarbete och stöd är avgörande för att lyckas med denna studieplan. En liknande utbildning som den för lärare kan organiseras också för föräldrarna. Det handlar inte bara om att informera dem om vad skolan gör utan framför allt om deras roll i genomförandet av aktiviteter hemma. Detta utbildningstillfälle bör fokusera på fem huvudaspekter:

- inse vikten och behovet av att bygga resiliens som ett viktigt bidrag till barnens hälsosamma utveckling, lärande och välbefinnande
- klargöra föräldrarnas roll i att stödja lärare och skolpersonal i genomförandet av *RESCUR Jag vill, jag kan, jag törs* genom hemuppgifterna och genom att delta i skolans uppföljning av arbetet med studieplanen
- lära sig att använda föräldraguiden för att främja sina barns resiliens
- lära sig att utveckla sin egen resiliens, som förälder
- organisera en stödjande föräldragrupp

Föräldrarna kan i likhet med det som skrivits om lärarna i föregående kapitel ges handledning och stöd från skolan. De uppmuntras också att bilda egna stödgrupper för att utbyta erfarenheter, information och resurser, och diskutera nya frågor samt ge handledning och stöd till varandra. De kan göra detta både i skolan och i samhället samt genom virtuella plattformar och sociala medier såsom genom en hemsida eller en facebook-sida för föräldrar inom *RESCUR Jag vill, jag kan, jag törs*.

Implementering

När genomförandet av studieplanen börjar, arbetar implementeringsteamet för att säkerställa ett smidigt genomförande genom att följa upp, handleda och ge andra former av stöd. Viktiga delar i denna process är att fylla i och analysera checklistor, klassrumsobservationer, gruppdiskussioner och möten för diskussioner med lärare, elever och föräldrar. Varje lärare avslutar varje tema med att fylla i implementeringsindexet, som också kan fungera som ett underlag för diskussion med teamet och handledare om problem uppstår (se tabell 1) (Indexet presenteras också i bilaga 3). Skolan hålls regelbundet informerad om hur genomförandet går och framsteg uppmärksammas och firas. Processerna med uppföljning och mentorskap bidrar

också till att identifiera nya problem, som kan hota studieplanens framgång. Detta möjliggör åtgärder för att lösa problemen så snart de dyker upp. Bland annat kan teamet behöva ta itu med sådana frågor som begränsande eller bristande resurser, motstånd och bristande motivation hos delar av personalen eller föräldrarna samt brist på konsekvent genomförande.

Tabell 1: Implementeringsindex för läraren

Har du deltagit i en utbildning i hur <i>RESCUR Jag vill, jag kan, jag törs</i> används i klassrummet?
Har du noggrant läst råden i denna guide?
Har tillräcklig tid avsatts för de aktiviteter som föreslås i guiden?
Anpassar du aktiviteternas nivåer (basal/intermediär/avancerad) till elevernas behov i klassen?
Använder du de föreslagna resurserna för aktiviteterna?
Följer du SAFE-ansatsen i genomförandet av studieplanen?
* En stegvis utveckling av elevernas färdigheter? (S)
* Använder du en aktiv ansats i undervisningen av dessa färdigheter? (A)
* Har du en schemalagd regelbunden tid under hela skolutgåret? (F)
* Är syftet att undervisa i specifika resiliens-färdigheter mer än att skapa en generell positiv utveckling? (E)
Anpassar du studieplanen till elevens behov och intressen inklusive användning av utvecklingsanpassade och kulturellt känsliga aktiviteter och resurser?
Genomför du studieplanens instruktioner troget?
För du noteringar över elevernas framsteg, styrkor och svårigheter av de förmågor som de lär sig?
Uppmuntrar du regelbundet eleverna att reflektera över och följa upp sitt lärande?
Fyller du i de bedömningsscheman som finns i slutet av varje tema?
Ber du eleverna fylla i självvärderingsinstrumentet i slutet av varje tema?
Ger du eleverna möjlighet att praktisera de färdigheter som de lärt sig i det dagliga arbetet i eller utanför klassrummet, t ex under lek?
Uppmuntrar du eleverna att använda resiliensfärdigheter vid utmanande eller krävande situationer som t ex vid svårighet att lära, relationsproblem, provperioder och byte av klass?
Ger du regelbundet hemuppgifter?
Håller du föräldrarna informerade om de aktiviteter som äger rum på skolan och hur de kan förstärka aktiviteterna genom att använda föräldraguiden?
Inför du studieplanen inom andra områden för skolans läroplan?
Försöker du i din dagliga verksamhet förstärka resiliensfärdigheter genom pedagogiken, användningen av resurser, förhållningssätt i klassrummet och genom relationer med elever?
Är du en positiv förebild när det gäller resiliensfärdigheter i din dagliga verksamhet i klassrummet?
Förenar du studieplanen med aktiviteter i hela skolan i byggandet av resiliens?

En av de viktigaste frågorna för genomförandet är i vilken utsträckning man skall vara trogen det ursprungliga materialet. Denna studieplan har utvecklats för europeiska barn i förskolan och de tidiga skolåren, och författarna har under utvecklingen av planen försökt vara lyhörda för de sociala, kulturella och ekonomiska villkoren för tjugohundratalets europeiska barn. Dessutom har de sex utgåvorna av studieplanen (kroatiska, grekiska, italienska, maltesiska, portugisiska och svenska) ändrats något för att återspegla dessa länders särskilda situationer. Skolor som genomför programmet kan dock finna att studieplanen kräver ytterligare anpassning för att göra det mer meningsfullt och relevant för deras specifika situation. Anpassningen kan göras som en gemensam uppgift för delaktig personal, elever, föräldrar och andra berörda parter under ledning av implementeringsteamet. Då identifieras de särskilda behoven i skolan och som en följd av detta görs vissa anpassningar. Dessa anpassningar kan göras av material, resurser, språk, berättelser, exempel och aktiviteter för att bättre möta elevernas sociala, kulturella och språkliga miljö. Det kan också finnas anledning till en viss anpassning av nivåerna i aktiviteterna liksom förenkling av en del material och/eller aktiviteter samtidigt som den huvudsakliga strukturen bevaras.

Samtidigt måste dock skolor behålla integriteten i studieplanen för att säkerställa och maximera dess möjliga effektivitet. Varje anpassning måste således göras mot bakgrund av ramverket, principer, pedagogik, bedömning, aktiviteter och riktlinjer för genomförande som redovisas i denna guide. Implementeringsindex fungerar som en guide för klasslärarna och skolorna att följa om genomförandet förblir trogen studieplanens nyckelprinciper, mål och struktur. Detta är nödvändigt för att studieplanen skall kunna uppnå de förväntade resultaten; "alltför mycket anpassning till lokala behov och förutsättningar kan leda till utspädning och förvirring" (Weare 2010, s.11). Brist på struktur och konsekvens i genomförandet, är att förbereda för ineffektivitet när det gäller elevens resultat. Exempel på detta är lärare som endast använder vissa aktiviteter eller delar av studieplanen eller bara gör det under en kort tid i stället för hela året (Humphrey et al, 2010).

Utvärdering

Övervakningen av genomförandet ger värdefull feedback på hur det går, om studieplanen genomförs av alla berörda som planerat, och den hjälper skolan att göra nödvändiga anpassningar och förbättringar. En aktionsforskningsinriktad utvärdering kan göras vid

viktiga skeden under genomförandet, till exempel vid slutförandet av ett tema genom återkoppling inhämtad från alla parter. Implementeringsteamet kan utforma korta frågeformulär, för skolpersonal, elever och föräldrar, och utforska både själva genomförandeprocessen och förändringar i elevernas resiliens. Lärarnas skattningar och elevernas självskattningar efter varje tema kan också användas för detta ändamål. Andra relevanta uppgifter om ökning eller minskning av positiva eller negativa akademiska och sociala förhållanden (t.ex. inlärning, prestation, skolgång och beteende, mobbning, våld, olämpligt uppträdande, utanförskap och frånvaro) kan inhämtas från dem som deltar i genomförandet liksom från skolan som helhet och från andra dokument. Utvärderingen kommer att hjälpa skolan att fastställa vad som fungerar, och identifiera insatsens starka och svaga områden, dvs. det som behöver vidareutvecklas. Genom att kombinera aktion och reflektion kommer skolan att kunna förbättra och vidareutveckla den intervention som faktiskt äger rum på skolan. Skolan kan också välja att delta i en mer rigorös utvärdering för att bedöma effekterna av studieplanen på elevernas beteende över tid, med att hjälp av en randomiserad kontrollerad studie med mätningar före och efter insatsen i klasser som genomför studieplanen och klasser i jämförelseskolor som inte gör det.

Den magiska kombinationen av inspiration, tro och svett är viktigt för dem som är fast beslutna att förbättra elevernas prestationer och deras välbefinnande. Vi vet hur, vad vi behöver och nu finns också viljan (Elias & Weissberg, 2000, p. 192).

REFERENSER

- Alliance for Excellent Education. (2005). *Teacher attrition: A costly loss to the nation and to the states*. Washington: Author.
- Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2008). Outcomes of a curriculum-based anti-bullying intervention program on student's attitudes and behavior. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 13 (4), 235-248.
- Askell-Williams, H., Lawson, M. J., & Slee, P. T. (2010). Venturing into schools: Locating Mental health initiatives in complex environments. *International Journal of Emotional Education*, 1(2), 14–33.
- Askell-Williams, H., Dix, K. L., Lawson, M. J., & Slee, P. T. (2013). Quality of implementation of a school mental health initiative and changes over time in students' social and emotional competencies. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 24(3), 357-381.
- Askell-Williams, H., Cefai, C., Skrzypiec, G.K., & Wyr, M.D. (2013) Educational community stakeholders' perspectives about school teachers' responsibilities and capabilities for mental health promotion in Maltese schools. *Malta Review of Educational Research*, 7 (1), 27-51.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Banks, J. A. (2003). *An Introduction to Multicultural Education (5th ed.)*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bartolo, P.A., & Smyth, G. (2009). Teacher Education for Diversity. In A. Swennen & M. van der Klink (Eds.), *Becoming a Teacher Educator* (pp.117-132). Netherlands: Springer.
- Bartolo, P., Janik, I., Janikova, V., Hofsass, T., Koinzer, P., Vilkiene, V., Calleja, C., Cefai, C., Chetcuti, D., Ale, P., Mol Lous, A., Wetso, G. M., & Humphrey, N. (2007). *Responding To student diversity tutor's manual*. Malta: Faculty of Education, University of Malta.
- Battistich, V., Schaps, E., & Wilson, N. (2004). Effects of an elementary school intervention on students' "connectedness" to school and social adjustment during middle school. *Journal of Primary Prevention*, 24, 243–262.
- Belacchi, C., & Farina, E. (2012). Feeling and thinking of others: Affective and cognitive empathy and emotion comprehension in prosocial/hostile preschoolers. *Aggressive Behavior*, 8 (2), 150-165.

- Beltman, S., Mansfield, C. F., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6 (3), 185-207.
- Benard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned*. San Francisco, CA: WestEd.
- Berkman, L., Glass, T., Brissette, I., & Seeman, T. (2000). From social integration to health: Durkheim in the new millennium. *Social Science & Medicine*, 51 (6), 843-857.
- Berger, S.L. (1989) *College Planning for Gifted Students*. Council for Exceptional Children. Last retrieved on 15th September 2015 from:
<http://ceep.crc.uiuc.edu/eeearchive/books/fte/except/berger.pdf>
- Braza, F. R., Azurmendi, A., Mun˜oz, J. M., Carreras, M. R., Braza, P., Garcia, A., Sa´nchez-Martos´n, J. R. (2009). Social cognitive predictors of peer acceptance at age 5 and the moderating effects of gender. *British Journal of Developmental Psychology*, 27 (3), 703-716.
- Bredekamp, S., & Copple, C. (Eds) (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Revised Third Edition. Washington, DC: NAEYC.
- Bricheno, P., Brown, S., & Lubansky, R. (2009). *Teacher well-being: A review of the evidence*. London: Teacher Support Network
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.
- Bryan, J., & Henry, L. (2012). A model for building school-family-community partnerships: Principles and process. *Journal of Counseling and Development*, 90, 408-420.
- Burrows, L. (2011). Opening our minds to new ideas and slowing us down to consider our options: Practising relational mindfulness in school communities. In R. Shute (Ed.), *Mental health and well-being: Educational perspectives*. Adelaide: Shannon Research Press.
- Bywater, T., & Sharples, J. (2012). Effective evidence-based interventions for emotional wellbeing: lessons for policy and practice. *Research Papers in Education*, 27(4), 398–408.
- Cavioni, V. & Zanetti M.A (2015). Social emotional learning and the transition from kindergarten to primary school in Italy. In Askill-Williams, H. & Lawson, M. J. (eds) *Transforming the Future of Learning with educational research* (pp. 241-256) IGI Global: Hershey, PA.
- Cefai, C. (2008). *Promoting resilience in the classroom*. London, UK: Jessica Kingsley

Publications.

- Cefai, C., & Cavioni, V. (2014). *Social and Emotional Education in Primary School. Integrating Theory and Research into Practice*. New York: NY.
- Cefai, C., Cavioni, V., Bartolo, P., Simoes, C., Ridicki Miljevic, R., Bouillet, D., Pavin Ivanec, T., Matsopoulos, A., Gaviogiannaki, M., Zanetti, MA, Galea, K., Lebre, P, Kimber, B. & Eriksson, C. (2015) Social inclusion and social justice: a resilience curriculum for early years and elementary schools in Europe. *Journal for Multicultural Education*, 9:3, 122-139.
- Clark, B. (2013). *Growing up gifted. 8th Ed.* Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning . (2008). *Social and Emotional Learning (SEL) Programs, Illinois Edition*) Chicago, IL: CASEL.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional SEL programs*. Retrieved 30th August 2015, from:
http://www.casel.org/projects_products/safeandsound.php
- Cornett, C. E. (1986). Learning through humour: Laughter in the classroom. Fastback 241. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED276028>.
- Cowie, H. & Jennifer, D. (2010). *Children Helping Children*. Retrieved on 15th September, 2015 from <http://www.vista-europe.org/>
- Darzi, A. & Layard, R. (2015) Foreward. In R. Layard & A. Hagell, *Transforming the Mental Health of Children. Report of the WISH Mental Health and Wellbeing in Children Forum 2015*. World Innovation Summit for Health, Qatar.
- Davidson, R. J, Dunne, J., & Eccles, J. S., Engle, A., Greenberg, M., Jennings, P., ... Vago, D. (2012). Contemplative practices and mental training: Prospects for American education. *Child Development Perspectives*, 6(2), 146–153.
- Davis, N. (1988). Examples of Therapeutic Stories. Retrieved from <http://www.therapeuticstories.com>
- Day, C., & Gu, Q. (2010). Resilience counts. In *The new lives of teachers* (pp. 156-176). London: Routledge.
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4-12 years old. *Science*, 333, 959-964.
- Diekstra, R. (2008). Effectiveness of school-based social and emotional education programmes

- worldwide—part one, a review of meta-analytic literature. In F. M. Botin, *Social and emotional education: an international analysis* (pp. 255–284). Santander, Spain: Fundacion Marcelino Botin, Funda.
- Dimakos, I., & Papakonstantinou, A. (2012). Providing psychological and counselling services to Roma students: A preliminary report for a three-year longitudinal project. In P. Cunningham, & N. Fretwell, *Creating Communities: Local, National and Global* (pp. 94-103). London, UK: CiCe.
- Doll, B., & Brehm, K. (2009). *Resilient playgrounds*. NY: Routledge.
- Doll, B., Brehm, K., & Zucker, S. (2004). *Resilient classrooms: Creating healthy environments for learning*. New York, NY: Guilford Press.
- Downey, C., & Williams, C. (2010). Family SEAL - a home-school collaborative programme focusing on the development of children's social and emotional skills. *Advances in School Mental Health Promotion*, 3 (1), 30-41.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., & Taylor, R. D. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82 (1), 474-501.
- Elias, M., & Synder, D. (2008). *Developing safe and civil schools: A coordinated approach to social-emotional and character development*. Retrieved 04 th September 2015, from www.njas.org/notes/confarc/DSACS_handouts_12_09.doc
- Elias, M. J., & Weissberg, R. P. (2000). Primary prevention: Educational approaches to enhance social and emotional learning. *Journal of School Health*, 70(5), 186–190.
- ENTRÉE (2014) *Teacher Resilience in Europe. A Theoretical Framework*. Retrieved 30th August 2015 from <http://entree-project.eu/wp-content/uploads/2014/11/ENTREE1-new-proof-5.2015.pdf>
- European Commission. (2011). *Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda*. Brussels: European Commission.
- European Commission. (2012). *Discrimination in EU in 2012. Special Eurobarometer 393*. Brussels: European Commission.
- Fleming, J. L., Mackrain, M., & LeBuffe, P. A. (2013). Caring for the caregiver: Promoting the resilience of teachers. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (pp. 387-397). New York: Springer Science+Business Media.
- Flook, L., Smalley, S. L., Kitil, M. J., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., ... Kasari,

- C. (2010). Effects of mindful awareness practices on executive functions in Elementary school children. *Journal of Applied School Psychology*, 26, 70–95.
- Førde, S. (2006). *Refugee children and resilience; Empowerment, participation and subjective wellbeing*. Unpublished Masters dissertation. University of Bergen, Norway.
- Fredrickson, B.L. (2001) The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions. *American Psychologist*, 56(3): 218–226.
- Freire, P. (1972). *The pedagogy of the oppressed*. London, UK: Penguin.
- Galea, K. (2014) *Teachers' Narratives of Resilience: Responding Effectively to Challenging Behaviour*. Unpublished Masters Dissertation, Faculty for Social Wellbeing, Univeristy of Malta.
- Gasser, L., & Malti, T. (2012). Children's and their friends' moral reasoning: Relations with aggressive behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 36 (5), 358–366.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33, 3–13.
- Goodley, D. (2005). Empowerment, self-advocacy and resilience. *Journal of Intellectual Disabilities*, 9 (4), 333-343.
- Graetz, B., Littlefield, L., Trinder, M., Dobia, B., Souter, M., Champion, C., ... Cummins, R. (2008). KidsMatter: A Population health model to support student mental health and well-being in primary schools. *International Journal of Mental Health Promotion*, 10, 13–20.
- Greenberg, M. T. (2010). School-based prevention: Current status and future challenges. *Effective Education*, 2 (1), 27–52.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58 (6-7), 466- 474.
- Grover, S. (2005). Advocacy by children as a causal factor in promoting resilience. *Childhood*, 2 (4), 527-538.
- Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22-44.

- Hankin, V., Omer, D., Elias, M.J. & Raviv, A. (2012). *Stories to Help Build Emotional Intelligence and Resilience in Young Children*. Champaign, IL: Research Press Co.
- Hoagwood, K. E., Olin, S. S., Kerker, B. D., Kratochwill, T. R., Crowe, M., & Saka, N. (2007). Empirically based school interventions target at academic and mental health functioning. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15 (5), 66-94.
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient Teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7 (3), 399-420.
- Humphrey, N., Lendrum, N., & Wigelsworth, M. (2010). *Social and emotional aspects of learning (SEAL) programme in secondary schools: national evaluation*. London, UK: Department for Education.
- Huppert, F. A., & Johnson, D. M. (2010). A controlled trial of mindfulness training in schools: The importance of practice for an impact on well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 5(4), 264.
- Hutchinson, M., & Dorsett, P. (2012). What does the literature say about resilience in refugee people? Implications for practice. *Journal of Social Inclusion*, 3, (2), 55-78.
- Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher social and emotional competence in relation to child and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79 (1), 491–525.
- Jennings, P., Lantieri, L. & Roeser, R. W. (2012). Supporting Educational Goals through Cultivating Mindfulness. Approaches for Teachers and Students. In P. M. Brown, M. W. Corrigan & A. Higgins-d' Alessandro (Eds.), *Handbook of Prosocial Education Volume 1* (p. 371–396). Blue Ridge Summit: Rowman & Littlefield.
- Johnson, B. (2008). Teacher-student relationships which promote resilience at school: a micro-level analysis of students' views. *British Journal of Guidance and Counseling*, 36 (4), 385-398.
- Johnson, B., & Down, B. (2013). Critically re-conceptualising early career teacher resilience. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(5), 703-715.
- Kelchtermans, G. (2011). Vulnerability in teaching: The moral and political roots of a structural

- condition. In C. Day & J. C. Lee (Eds.), *New Understandings of Teacher's Work. Emotions and Educational Change* (p. 65–83). New York: Springer.
- Kemeny, M. E., Foltz, C., Cavanagh, J. F., Cullen, M., Giese-Davis, J., Jennings, P., ... Ekman, P. (2012). Contemplative/emotion training reduces negative emotional behavior and promotes prosocial responses. *Emotion*, 12(2), 338–350.
- Kimber, B. (2011). *Primary Prevention of Mental Health Problems among Children and Adolescents through Social and Emotional Training in School*. Stockholm: Department of Public Health Sciences, Division of Social Medicine, Karolinska Institutet.
- Kroeger, S., C. Burton, A. Comarata, C., Combs, C., Hamm, R., Hopkins, J. & Kouche, B. (2004). Student voice and critical reflection: Helping students at risk. *Teaching Exceptional Children*, 36(3), 50–57.
- Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O. C., Vicary, R., Motton, N., Burnett, R., ...Huppert, F. (2013). Effectiveness of the Mindfulness in Schools Programme: Non-randomised controlled feasibility study. *British Journal of Psychiatry*, 203 (2), 126–131.
- Lantieri, L. (2009). Building inner resilience. *Mind and Life Institute 2009 Autumn Newsletter*, 9–10. Last retrieved on 15th September 2015 from <http://www.lindalantieri.org/documents/ml.autumn.09.newsletter.pdf>.
- Lantieri, L., Nagler Kyse, L. Harnett, S., & Malkmus, C. (2011). Building inner resilience in teachers and students. In G. M. Reevy & E. Frydenberg (Eds.), *Personality, stress, and coping: Implications for education* (pp. 267–292). Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
- Lendrum, A., Humphrey, N., & Wigsworth, M. (2013). Social and emotional aspects of Learning (SEAL) for secondary schools: Implementation difficulties and their implications for schoolbased mental health promotion. *Journal of Child and Adolescent Health*, 18 (3), 158–164.
- Levendosky, A., Huth-Bocks, A. D., Semel, M. A., & Shapiro, D. L. (2002). Trauma symptoms in preschool-age children exposed to domestic violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 17 (2), 150-164.
- Linnenbrink, E., & Pintrich, P. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 119—137.
- Luthar, S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D.

- Cicchetti, & D. J. Cohen, *Developmental Psychopathology: Risk, disorder and adaptation (2nd ed.)* (pp. 739-795). New York, NY: Wiley.
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012). "Don't sweat the small stuff:" Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28, 357-367.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary Magic: Lessons from research on resilience in human development. *Education Canada*, 49 (3), 28-32.
- Masten, A. S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology*, 23 (2), 493-506.
- Matsopoulos, A. (2011). Mapping the basic constructs on resilience and a new model of ecosystemic resilience-focused consultation model in schools. In A. Matsopoulos, *From vulnerability to resilience: Applications for the school setting and family (in Greek)* (pp. 26-81). Athens : Papazisis Publishing.
- Morgan, M. (2011). Resilience and recurring adverse events: Testing an assets-based model of beginning teachers' experiences. *The Irish Journal of Psychology*, 32(3-4), 92-104.
- Munist, M., Santos, H., Kotliarenco, M. A., Ojeda, E. N. S., Infante, F., & Grothberg, E. H. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Washington: Organización Panamericana de la Salud - Organización Mundial de la Salud.
- NASP (2003) Helping Children Cope With Loss, Death, and Grief Tips for Teachers and Parents. Last retrieved on 15th August 2105 from http://www.nasponline.org/resources/crisis_safety/griefwar.pdf
- National Scientific Council on the Developing Child (2015) *Supportive Relationships and Active Skill-Building Strengthen the Foundations of Resilience: Working Paper 13*. Centre for the Developing Child, Harvard University.
- Neihart, M., Reis, S.M., Robinson, N.M., & Moon, S.M. (Eds.) (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco, Texas: Prufrock Press, Inc.
- Newman, T. (2004). *What works in building resilience*. Barkingside, UK: Barnardo's.
- Nicaise, I. (2012). A smart social inclusion policy for the EU: the role of education and training. *European Journal of Education*, 47(2), 321-342.

- Noble, T., & McGrath, H. (2008). The positive educational practices framework: A tool for facilitating the work of educational psychologists in promoting pupil well-being. *Educational and Child Psychology*, 30 (1), 43-65.
- Norwich, B. & Kelly, N. (2004). Pupils' views on inclusion: moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools. *British Educational Research Journal*, 30 (1) 43-65.
- OCSE (2012). *Equal access to quality education for Roma children - Field assessment visit to the Czech Republic*. Retrieved 15th September 2015, from OCSE - Office for Democratic Institutions and Human Rights: <http://www.osce.org/odihr/966>
- Olsen, B., & Anderson, L. (2007). Courses of action: A qualitative investigation into urban teacher retention and career development, *Urban Education*, 42(5), 5-29.
- Padoan, G. (1986). *366 and more fairy tales*. England: Brown Watson.
- Pahic, T., Vizek Vidovic, V., & Miljevic-Ridicki, R. (2011). Involvement of Roma parents in children education in Croatia: A comparative study. *Journal of Research in International Education*, 10 (3), 275-293.
- Papatraianou, L. H., & Le Cornu, R. (2014). Problematising the Role of Personal and Professional Relationships in Early Career Teacher Resilience. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(1), 100-116.
- Pedro-Caroll, J. (2010). *Putting Children First: Parenting strategies for helping children thrive though divorce*. New York, NY: Avery/Penguin.
- Peterson, C., Ruch, W., Beerman, U., Park, N., & Seligman, M. (2007). Strengths of character, orientations to happiness, and life satisfaction. *Journal of Positive Psychology*, 2 (3), 149-156.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33 (3), 444-458.
- Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1998). Applying the construct of resilience in schools: cautions from a developmental systems perspective. *School Psychology Review*, 27 (3), 407-417.
- Porcelli, P., Ungar, M., Liebenberg, L. & Trepanier, N. (2015) (Micro)mobility, disability and resilience: exploring well-being among youth with physical disabilities. *Disability & Society*, 29 (6), 863-876.
- Prelutsky, J. (1990). *Something big has been here*. New York: Greenwillow Books.
- Purkey, W.W. (1970) *Self concept and school achievement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice–

Hall.

- Reichl, C., Wach, F.S., Spinath, F.M., Brunken, R. & Karbach, J. (2104) Burnout risk among first-year teacher students: The roles of personality and motivation. *Journal of Vocational Behaviour*, 85 (1), 85-92.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Puri, R., & Goel, N. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher perceptions of needs, roles, and barriers. *School Psychology Quarterly* 26, 1–13.
- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, 6(2), 167–173.
- Rutter, M., & the English and Romanian Adoptees Study Team. (1998). Developmental catch-up, and deficit, following adoption after severe global early privation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39 (4), 465-476.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 16, 201-228.
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Steward Lawlor, M., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51, 52-66.
- Schulz von Thun, F. (2002). *Kako međusobno razgovaramo 1, 2, 3. [How do we communicate]*. Zagreb, Croatia: Erudita.
- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Australia: Random House Australia Free Press.
- Seligman, M. (1998). *Learned Optimism*. New York, NY: Pocket Books.
- Seligman, M. E., Parks, A. C., & Steen, T. (2004). A balanced psychology and a full life. *Phil. Trans. R. Soc. Lond. B*, 359, 1379-1381.
- Simões, C., Gaspar de Matos , M., Tomé , G., Ferreira, M., Alves Diniz, J., & Equipa do Projecto Aventura Social . (2009). *Risco e Resiliência em adolescentes com NEE: Da teoria à prática*. Lisboa: Aventura Social e Saúde/Faculdade de Motricidade Humana.
- Slee, P., Murray-Harvey, R., Dix, K. L., Skrzypiec, G., Askill-Williams, H., Lawson, M., &

- Krieg, S. (2012). *KidsMatter Early Childhood Evaluation Report*. Adelaide, Australia: Shannon Research Press.
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681–714
- Staub, E., & Vollhardt, J. (2008). Altruism born of suffering: The roots of caring and helping after victimization and other trauma. *American Journal of Orthopsychiatry*, 78(3), 267–280.
- Swain, J. and French, S. (2000) Towards an affirmative model of disability. *Disability and Society*, 15(4), 569-582.
- Ttofi, M & Farrington, D (2011) Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7:27–56
- Ungar, M. (2013). The impact of youth-adult relationships on resilience. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 4(3), 328-336.
- Ungar, M. (2012). Researching and theorizing resilience across cultures and contexts. *Preventive Medicine*, 55(5), 387-389.
- UNHRC. (2007). *Through the eyes of a child: refugee children speak about violence*. Retrieved 15th September 2015 from <http://www.unhcr.org/47c804682.html>
- UNICEF. (2005). *Excluded and invisible: The state of world's children*. Retrieved 15th September 2015, from UNICEF: http://www.unicef.org/sowc06/pdfs/sowc06_fullreport.pdf
- Vostanis, P., Humphrey, N., Fitzgerald, N., Deighton, J., & Wolpert, M. (2013). How do schools promote emotional well-being among their pupils? Findings from a national scoping survey of mental health provision in English schools. *Journal of Child and Adolescent Health*, 18(3), 151–157.
- Watson, D., Emery, C., & Bayliss, P. (2012). *Children's social and emotional well-being in schools. A critical perspective*. Bristol: The Policy Press.
- Weare, K. (2010). Mental health and social and emotional learning: Evidence, principles, tensions, balances. *Advances in school mental health promotion*, 3(1), 5–17.
- Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International*, 26 (S1), i29-i69.
- Weissberg, R. P., & Greenberg, M. T. (1998). School and community competence enhancement

and prevention programs. In W. Damon, *Handbook of child psychology: Child psychology in practice* (Vol. 4, pp. 877-954). New York: Wiley.

Weiten, W., Dunn, D., & Hammer, E. (2012). *Psychology applied to modern life: adjustments in the 21st century*. Belmont, CA: Wadsworth.

Werner, E., & Smith, R. (1992). *Overcoming the odds: High-risk children from birth to adulthood*. New York, NY: Cornell University Press.

Zembylas, M., & Schutz, P. A. (2009). Research on teachers' emotions in education: Findings, practical implications and future agenda. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research. The impact on teachers' lives* (pp. 367–377). New York: Springer

BILAGA 1

Lärarens/ledarens bedömningslista

Barnets namn: _____ Datum: _____		0: Har ej observerat /ej tillämpbart 1: Utvecklas 2: Utvecklad 3: Befäst
Instruktioner: Fyll i listan för varje barn då ni avslutat Tema 3 <i>Att utveckla ett positivt tänkande</i>		
3. ATT UTVECKLA ETT POSITIVT TÄNKANDE		
3.1 POSITIVT OCH OPTIMISTISKT TÄNKANDE		Nivå 0,1,2 eller 3
3.1.1. Positivt och negativt tänkande		
3.1.1. B ³ . Barnet kan förstå hur de som ser saken från den ljusa och den mörka sidan kan reagera på utmaningar.		
3.1.1.M. Barnet kan skilja mellan hur de som ser saken från den ljusa eller den mörka sidan ser på bakslag.		
3.1.1.A. Barnet kan bryta ner ljusa-sidan-tankar i tre delar (Inte jag, inte alltid, inte allt)		
3.1.2. Det är bra att tänka positivt!		
3.1.2.B. Barnet känner till hur hen känner efter att ha tittat på det som är bra		
3.1.2.M. Barnet kan identifiera de känslor och tankar som kan följa på en ljusa-sidan-tanke.		
3.1.2.A. Barnet kan identifiera och beskriva de tankar och handlingar som kan följa på en ljusa-sidan-tanke.		
3.1.3. Att utmana negativa tankar		
3.1.3.B. Barnet kan göra ett positivt uttalande som kan utmana negativa tankar.		
3.1.3.M. Barnet kan identifiera sätt för att utmana negativa tankar.		
3.1.3.A. Barnet kan identifiera en negativ tanke och en positiv som säger emot den.		
3.2. BEKVÄMA KÄNSLOR		
3.2.1. Att använda hopp för att främja utveckling och förändring		
3.2.1.B. Barnet kan hitta nya mål för att göra dåliga tider bättre.		
3.2.1.M. Barnet kan fortsätta att hålla hoppet uppe när hen försöker att nå ett mål.		
3.2.1.A. Barnet kan fortsätta att hålla hoppet uppe när det första försöket att nå målet misslyckats.		

³ B = Basnivå, I = Medelnivå, A = Avancerad nivå

3.2.2. Att använda lycka/glädje för att främja utveckling och välmående	
3.2.2.B. Barnet känner till en aktivitet eller person som gör hen glad/lycklig.	
3.2.2.M. Barnet förstår att dåliga tider kan vändas till bra.	
3.2.2.A. Barnet känner till vad man kan göra för att vända ett dåligt humör till ett bra.	
3.2.3. Att använda humor för att främja utveckling och välmående	
3.2.3.B. Barnet känner till situationer eller personer som får hen att skratta.	
3.2.3.M. Barnet kan lista saker som får hen att skratta.	
3.2.3.A. Barnet känner till vad hen kan göra för att försäkra sig om att hens humor är till hjälp och inte skadar.	

BILAGA 2

Barnets självskattning

Namn: _____ Datum: _____	 Nej  Ibland  Ja	
ATT UTVECKLA ETT POSITIVT TÄNKANDE – POSITIVT OCH OPTIMISTISKT TÄNKANDE		
Positivt och negativt tänkande.		
Var snäll och markera vilket ansikte som bäst passar in på dig.	Stämmer	Jag tycker om att göra det
Jag kan beskriva hur de som ser på saken från den mörka och den ljusa sidan kan reagera på utmaningar	  	  
Jag kan skilja mellan hur de som ser saken från den ljusa eller den mörka sidan ser på bakslag	  	  
Jag kan bryta ner ljusa-sidan-tankar i tre delar (Inte jag, inte alltid, inte allt)	  	  
Det är bra att tänka positivt!		
Jag känner till hur jag känner efter att ha tittat på det som är bra	  	  
Jag kan identifiera de känslor och handlingar som följer på en ljusa-sidan-tanke	  	  
Jag kan identifiera och beskriva de tankar och handlingar som kan följa på en ljusa-sidan- tanke	  	  
Att utmana negativa tankar		
Jag kan säga något positivt som kan utmana mina negativa tankar	  	  
Jag kan beskriva hur man kan utmana negativa tankar	  	  
Jag kan identifiera en negativ tanke och en positiv som går emot den negativa	  	  
ATT UTVECKLA POSITIVT TÄNKANDE – POSITIVA KÄNSLOR		
Att använda hopp för att främja utveckling och välmående		
Jag kan hitta nya mål för att göra dåliga tider bättre	  	  
Jag kan hålla hoppet uppe när jag försöker att nå ett mål	  	  
Jag kan fortsätta att hålla hoppet uppe när mitt första försök att nå målet misslyckas	  	  
Att använda lycka/glädje för att främja utveckling och välmående		

Jag känner till en aktivitet eller person som gör mig glad/lycklig	  	  
Jag förstår att dåliga känslor kan vändas till bra	  	  
Jag känner till vad man kan göra för att vända ett dåligt humör till ett bra	  	  
Att använda humor för att främja utveckling och välmående		
Jag känner till situationer eller personer som får mig att skratta	  	  
Jag kan lista saker som får mig att skratta	  	  
Jag känner till vad jag kan göra för att försäkra mig om att min humor är till hjälp och inte skadar	  	  
Jag tyckte om att lära mig.....		
Jag skulle vilja bli bättre på.....		

Bilaga 3 RESCUR Jag vill, jag kan, jag törs Implementeringsindex för lärare/ledare

Kryssa för det som är aktuellt för dig	Kryssa och kommentera
Har du deltagit i en utbildning i hur RESCUR Jag vill, jag kan, jag törs används i klass-/grupprummet?	
Har du noggrant läst råden i denna guide?	
Har tillräcklig tid avsatts för de aktiviteter som föreslås i guiden?	
Anpassar du aktiviteternas nivåer (basal/intermediär/avancerad) till elevernas behov i ditt klassrum?	
Använder du de föreslagna resurserna för aktiviteterna?	
Följer du SAFE-ansatsen i genomförandet av studieplanen?	
* Leder programmets aktiviteter till en utveckling av barnens färdigheter? (Stegvis)	
* Använder du en aktiv ansats i undervisningen av dessa färdigheter? (Aktiv)	
* Följer du en schemalagd regelbunden tid genom hela skolåret? (Fokuserad)	
* Är syftet att undervisa i specifika resiliens-färdigheter mer än generell positiv utveckling? (Explicit),	
Anpassar du studieplanen till barnens behov och intressen inklusive användning av utvecklingsanpassade och kulturellt känsliga aktiviteter och resurser?	
Genomför du studieplanen troget instruktionerna?	
För du noteringar över barnens framsteg, styrkor och svårigheter med de förmågor som de lär sig?	
Uppmuntrar du regelbundet barnen att reflektera över och följa upp sitt lärande?	
Fyller du i de bedömningsscheman som finns i slutet av varje tema?	
Ber du barnen fylla i självvärderingsinstrumentet i slutet av varje tema?	

Ger du barnen möjlighet att praktisera de färdigheter som de lärt sig i det dagliga arbetet i eller utanför klassrummet såsom under lek?	
Uppmuntrar du barnen att använda resiliens-färdigheter vid utmanande eller krävande situationer såsom svårighet att lära, relationsproblem, provperioder och byte av klass?	
Ger du regelbundet hemuppgifterna till familjerna?	
Håller du föräldrarna informerade om de aktiviteter som äger rum på skolan/i gruppen och hur de kan förstärka aktiviteterna genom att använda föräldraguiden?	
Inför du studieplanen inom andra områden för skolans läroplan?	

BILAGA 4

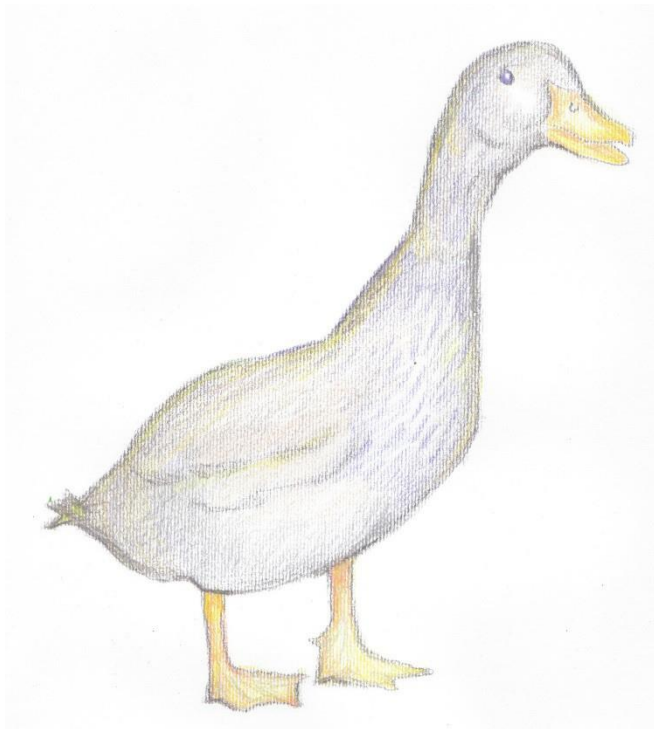
Fingerdockor av Sherlock och Zelda



BILAGA 5

Bilder på de viktigaste djuren som används i berättelserna





BILAGA 6
Omslag till elevens portfolio



A RESILIENCE CURRICULUM FOR EARLY YEARS AND PRIMARY SCHOOLS

Learner's portofolio



BILAGA 7

Exempel på affisch



Bilaga 8: FNs konvention om barns rättigheter (1989)

Här redovisas den korta versionen av FNs konvention om barnets rättigheter, eller barnkonventionen som den också kallas. Den innehåller bestämmelser om mänskliga rättigheter för barn. Den fullständiga kan nås via <https://unicef.se/barnkonventionen>

- 1:** Ett barn är varje människa under 18 år.
- 2:** Alla barn är lika mycket värda och har samma rättigheter. Ingen får diskrimineras.
- 3:** Barnets bästa ska komma i främsta rummet vid alla beslut som rör barn.
- 4:** Politiker som styr länder ska ansvara för att alla barn får det som de har rätt till. När det gäller barnets ekonomiska, sociala och kulturella rättigheter ska staten utnyttja det yttersta av sina resurser. Där så behövs ska man samarbeta internationellt.
- 5:** Barnets föräldrar eller annan vårdnadshavare har huvudansvaret för barnets uppfostran och utveckling och ska hjälpa barnet att få det som barnet har rätt till.
- 6:** Alla barn har rätt till liv, överlevnad och utveckling.
- 7:** Varje barn har rätt till ett eget namn, ett medborgarskap och att känna till sitt ursprung. Barnet har rätt, så långt det är möjligt, att få veta vilka föräldrarna är och bli omvårdat av dem.
- 8:** Varje barn har rätt att behålla sin identitet.
- 9:** Ett barn ska inte skiljas från föräldrarna mot deras vilja, utom när det är för barnets bästa. Ett barn som är skilt från föräldrarna har rätt att träffa dem regelbundet.
- 10:** Ett barn har rätt att återförenas med sin familj om familjen splittrats. Ansökningar från familjer som vill återförenas över statsgränser ska behandlas på ett positivt, humant och snabbt sätt.
- 11:** Staten ska bekämpa olovligt bortförande och kvarhållande av barn i utlandet.
- 12:** Varje barn har rätt att uttrycka sin mening och höras i alla frågor som rör barnet. Barnets åsikt ska beaktas i förhållande till barnets ålder och mognad.
- 13:** Varje barn har rätt till yttrandefrihet, att tänka, tycka och uttrycka sina åsikter.

- 14:** Alla barn har rätt att tro på vilken gud de vill, eller ingen alls.
- 15:** Barn har rätt att starta och delta i föreningar och organisationer.
- 16:** Varje barns rätt till privatliv ska respekteras.
- 17:** Varje barn har rätt att få tillgång till information via till exempel internet, radio och tv. Staten ska ta ansvar för massmediers roll när det gäller varje barns tillgång till information.
- 18:** Barnets föräldrar har gemensamt ansvar för barnets uppfostran och utveckling. Staten ska hjälpa föräldrarna.
- 19:** Varje barn har rätt att skyddas mot fysiskt eller psykiskt våld, övergrepp, vanvård eller utnyttjande av föräldrar eller annan som har hand om barnet.
- 20:** Ett barn som inte kan bo med sina föräldrar har rätt att få hjälp att hitta ett nytt hem.
- 21:** Vid adoption ska staten tänka på barnets bästa.
- 22:** Ett barn på flykt har rätt till skydd och hjälp att hitta sina föräldrar.
- 23:** Ett barn med funktionsnedsättning har rätt till ett fullvärdigt och anständigt liv och hjälp att delta i samhället på lika villkor.
- 24:** Varje barn har rätt till bra hälsa och rätt till sjukvård. Traditionella sedvänjor som är skadliga för barns hälsa ska avskaffas.
- 25:** Staten ska regelbundet se till att ett barn som är omhändertaget av myndigheterna behandlas bra.
- 26:** Varje barn har rätt till social trygghet, och hjälp om föräldrarna till exempel har lite pengar.
- 27:** Varje barn har rätt till skälig levnadsstandard, en bostad, kläder, mat och rent vatten.
- 28:** Varje barn har rätt till utbildning. Grundskolan ska vara gratis.
- 29:** Skolan ska hjälpa barnet att utvecklas och lära sig om mänskliga rättigheter.
- 30:** Ett barn som tillhör en minoritet eller ursprungsbefolkning har rätt till sitt språk, sin kultur och religion.

31: Varje barn har rätt till lek, vila och fritid.

32: Varje barn har rätt att skyddas mot ekonomiskt utnyttjande och arbete som är skadligt eller hindrar barnets skolgång.

33: Varje barn har rätt att skyddas mot droger.

34: Varje barn har rätt att skyddas mot sexuella övergrepp och mot att utnyttjas i prostitution och pornografi.

35: Ingen får köpa eller sälja ett barn. Staten ska bekämpa handel med barn.

36: Varje barn ska skyddas mot alla former av utnyttjande.

37: Inget barn får utsättas för tortyr, annan grym behandling eller bestraffning eller dödsstraff. Frihetsberövande av ett barn ska ske i enlighet med lag och får endast användas som en sista utväg och för kortast lämpliga tid.

38: Barn ska skyddas mot krig och inget barn får användas som soldat.

39: Ett barn som utsatts för övergrepp eller utnyttjande har rätt till rehabilitering och social återanpassning.

40: Ett barn som är anklagat för brott eller har blivit dömt för en straffbar handling har rätt att behandlas rättvist och bra.

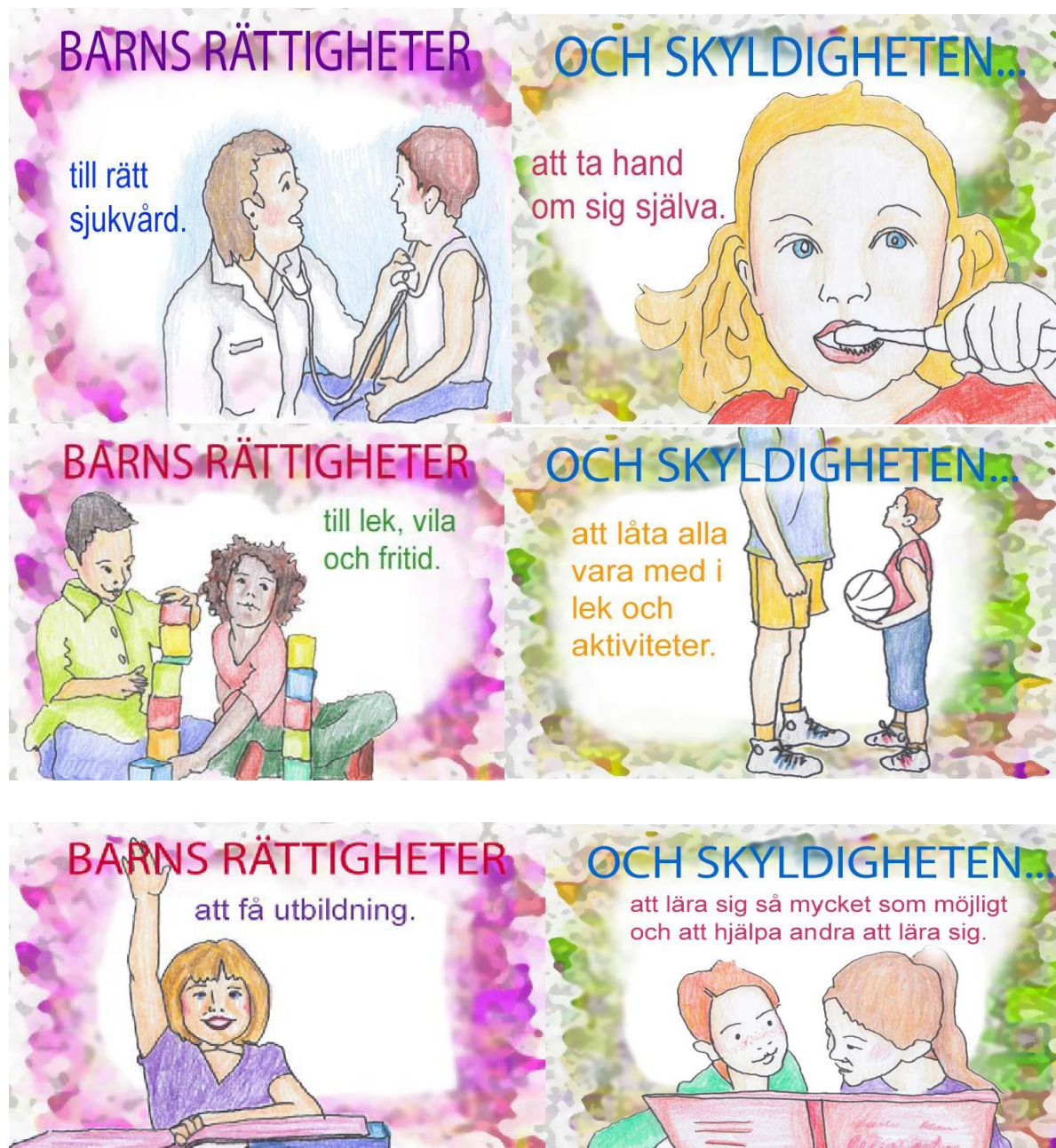
41: Om det finns bestämmelser som gör mer för barns rättigheter än innehållet i barnkonventionen, gäller de bestämmelserna i stället.

42: Alla barn och vuxna har rätt att få reda på vad som står i barnkonventionen.

43-54: Regler om hur de som bestämmer i länderna ska göra för att följa barnkonventionen.

BARNS RÄTTIGHETER OCH SKYLDIGHETER







Vecka efter vecka förväntade sig barnen att berättelsen om Zelda och Sherlock skulle fortsätta där den slutade! Lektionerna gick mycket bra. Roligt och stimulerande. Intressant att se hur eleverna växte. Det finns inte ett gyllene recept för att bygga motståndskraft hos barn, men jag är säker på att denna studieplan är ett mycket bra sätt att göra det.

Klassrumslärare

Jag lärde mig att hinder kan bli möjligheter.

Jag lärde mig att agera på ett lugnt sätt och bli arg på ett annat.

Jag tycker om denna lärarhandledning för det lärde oss lärare att tänka på ett positivt sätt

Grundskolelärare

RESCUR bygger på en rik kunskap från praktiker och forskare. Materialen har noggrant utformats för att knyta an till barnets inre värld genom berättelser, musik, poesi, drama och konst, med hjälp av varierade och fantasifulla metoder såsom mindfulness, berättande, teckningar, serier, ett brett utbud av aktiviteter, rollspel, hemuppgifter, och bäst av allt, de härliga dockorna Zelda och Sherlock. Det finns många möjligheter för barnen att utforska lösningar på vardagliga problem och att diskutera och debattera de komplexa sociala, moraliska och etiska frågor som de alla kommer att möta i sina liv. De möter också enastående förebilder som visar kraften i resiliens för att möta motgångar.

Prof Helen Cowie, Surrey University, UK

RESCUR är en mycket lovande och definitivt viktigt svar på de sociala, kulturella och ekonomiska utmaningar som många europeiska barn möter i våra dagar. Genom denna studieplan får eleverna tillgång till förebyggande och tidiga insatser som främjar positiva beteenden. Den berikar skolarbetet och understryker vikten av att gå i skolan och få en utbildning av god kvalitet. För de som löper störst risk för social och akademisk misslyckande ger RESCUR ett skyddsnät som motverkar att dessa elever faller mellan stolarna.

Prof Maria Poulou, University of Patras, Greece

Slutligen, en övergripande kulturellt känslig och användbar strategi för att vårda resiliens bland skolbarn och som är användbar på en lång rad olika arenor och sammanhang. Modulerna i RESCUR har i omfattande fältförsök visat sig vara till hjälp för barn att utveckla den kompetens de behöver för att klara av när problem uppstår. Ännu bättre är att RESCUR kommer att vara särskilt användbar för barn från mindre gynnade bakgrunder. Metoden ger dem problemlösning och de sociala färdigheter de behöver för att utveckla och upprätthålla ett nätverk av vård och stöd.

Prof Michael Ungar, Dalhousie University, Canada



www.rescur.eu