

CHESION

*citizenship education
on social inclusion*

IMIND

Seks klassebaserede øvelser med fokus på mindfulness, identitet og roller samt perspektivtagning og konfliktløsning.



Co-funded by the Erasmus+
Programme of the European Union



KOLOFON

*Cohesion: **IMIND**, (Identity, Mindfulness, Inclusion, Nurture and Development)*

Seks klassebaserede øvelser med fokus på mindfulness, identitet og roller samt perspektivtagning og konfliktløsning.

Dette modulopbyggede undervisningsmateriale til grundskoler omfatter seks klassebaserede øvelser med fokus på mindfulness, identitet og roller samt perspektivtagning og konfliktløsning. Materialet tilbyder trin-for-trin-instruktioner til øvelserne og et kort afsnit med baggrundsplysninger om emnet. Øvelserne er nemme at gennemføre, lærerige og sjove!

MATERIALEBIDRAG AF:

Mona Irrmischer

Mailys de Groot

Elise Mertens

Anna Konijn,

Sandra Martin

under tilsyn af Maria Soledad Santos

REDAKTØRER

Marcin Sklad

Jantine Wignand

Maria Soledad Santos

Magda Rooze

Sander van Rooijen

UDVIKLET AF

Denne publikation er udarbejdet inden for rammerne af projektet "EU Cohesion", der giver pædagogiske metoder, som fremhæver tolerance, inklusion og aktivt medborgerskab. Projektaktiviteterne ledes af Arq Psychotrauma Expert Group (NL) med University College Roosevelt (NL), Quilliam Foundation (UK), Grundtvigs Højskole (DK), Elegast (BE), Sons and Daughters of the World (DK) og London Borough of Newham (UK) som projektpartnere.

EU Cohesion, 2020

www.cohesion.eu

Dette projekt er medfinansieret af Europa-Kommissionens program Erasmus+. Denne publikation afspejler kun forfatterens synspunkter, og Europa-Kommissionen kan ikke holdes ansvarlig for anvendelsen af de oplysninger, der er indeholdt deri.

Co-funded by the Erasmus+
Programme of the European Union





INDHOLDSFORTEGNELSE

INTRODUKTION: MATERIALE TIL GRUNDSKOLEN.....	4
MINDFULNESS I GRUNDSKOLEN.....	5
BAGGRUND.....	5
MINDFULNESS.....	6
Hovedelementerne i mindfulness-træning.....	6
Teknikker.....	6
Forskellige typer mindfulness-træning.....	7
AKTIVITET 1: BODYSCANNING.....	8
Formål med aktiviteten:.....	8
Beskrivelse:.....	8
Forberedelse og forklaring:.....	9
Instruktioner:.....	10
Manuskript:.....	10
Spørgsmål:.....	12
Afsluttende besked/diskussion:.....	12
Alternative måder at udføre aktiviteten på:.....	13
AKTIVITET 2: ET ØJEBLIKS TAKNEMMELIGHED.....	13
Formål med aktiviteten:.....	13
Beskrivelse:.....	13
Alternative måder at udføre aktiviteten på:.....	14
IDENTITET OG ROLLER I GRUNDSKOLEN.....	15
BAGGRUND.....	16
AKTIVITET 1: DU ER EN SUPERHELT!.....	17
Formål med aktiviteten:.....	17
Beskrivelse:.....	17
Instruktioner:.....	18
Alternative måder at udføre aktiviteten på:.....	18
AKTIVITET 2: KLASSEIDENTITET.....	19
Formål med aktiviteten:.....	19
Beskrivelse:.....	19



Instruktioner:	20
Alternative måder at udføre aktiviteten på:.....	20
PERSPEKTIVTAGNING OG KONFLIKTLØSNING I GRUNDSKOLE	22
BAGGRUND	22
AKTIVITET 1: FARVERIGE PYRAMIDER.....	25
Formål med aktiviteten:.....	25
Beskrivelse:	25
Instruktioner	26
Alternative måder at udføre aktiviteten på:.....	27
AKTIVITET 2: PERSPEKTIVER I KONFLIKT(ER).....	27
Formål med aktiviteten:.....	27
Beskrivelse:	28
Instruktioner	28
Alternative måder at udføre aktiviteten på:.....	29
BILAG I: UDKLIPSPYRAMIDE	30
REFERENCER.....	31



INTRODUKTION: MATERIALE TIL GRUNDSKOLEN

Radikalisering er et voksende problem i europæiske lande, og ideen om ekstremisme bliver ofte sået i en meget ung alder. Skoler kan spille en afgørende rolle i forebyggelsen af radikalisering, da de udgør et miljø, hvor modstandsdygtighed og kritisk tænkning kan fremmes. UCARE-studieplanen er et initiativ til at "bryde radikaliseringens cyklus indefra" (Terra Toolkit, s. 3) ved at give pædagogiske værktøjer, der har til formål at fremme

socioemotionelle færdigheder hos gymnasieelever. Ved at fremme disse kvaliteter vil de blive mere pro-sociale, uselviske og i stand til at håndtere vanskelige situationer. IMIND indeholder tilsvarende øvelser til teenagere i de sidste år af grundskolen, og det er beregnet til at passe ind i ethvert klasseværelse uanset land eller område. Ideer som læreren selv kan tilpasse den aktuelle kultur i klasseværelset.



MINDFULNESS I GRUNDSKOLEN

Forskning i den effektive virkning af mindfulness for børn og unge er stigende, og der kan i stigende grad påvises vellykkede indsatser i skolemiljøet. Der er flere fordele ved at introducere børn for mindfulness tidligt, hvilket beskrives nedenfor. Først gennemgås mindfulness og de dertilhørende forskellige indsatser for at give et generelt overblik, hvorefter en praktisk vejledning i den direkte anvendelse af mindfulness-øvelserne i klasseværelset præsenteres.

BAGGRUND

Det er blevet påvist, at mindfulness-baseret træning positivt påvirker børns kognitive færdigheder, herunder kvaliteter som opmærksomhed, selvregulering, kreativitet og problemløsningsfærdigheder (Zenner et al., 2014), som til gengæld har en positiv indvirkning på den faglige præstation (Beauchemin et al., 2008; Sibinga et al., 2011).

Faktisk kan mindfulness-træning stimulere væksten og forbedre funktionen af de områder af hjernen, der er relateret til opmærksomhedskontrol (Tang et al., 2015). De deraf følgende stigninger i metabevindstthed og opmærksomhedskontrol er ofte

tilgrundliggende for de positive virkninger på faglige præstationer, og mindsker symptomer såsom opmærksomhedsforstyrrelse, hyperaktivitet og impulsivitet (ADHD) (Van der Oord et al., 2012).

Desuden kan mindfulness-indsatser i skolen reducere følelsesmæssige risikofaktorer såsom depression og angst (Liehr & Diaz, 2010), herunder social angst (Kashdan & Breen, 2009) og angst for prøver, (Napoli et al., 2005) samtidig med at det øger den psykologiske håndteringsevne, modstandsdygtighed (Zenner et al., 2014), subjektiv lykke og opmærksom bevidsthed (Bögels et al., 2008).

Flere undersøgelser viser, at mindfulness også øger selvværdet (Rempel, 2012; Wisner et al., 2010) og optimismen (Schonert-Reichl & Lawlor, 2010) hos elever, der deltager i skolens mindfulness-programmer. Her er det især et fokus på egenomsorg, der viser stor indflydelse på børns trivsel (Marshall et al., 2015). I stedet for at angribe og skælde sig selv ud for ikke at være "god nok" eller gruble over mangler lærer børnene at acceptere sig selv ubetinget og berolige og trøste sig selv i stressende livsomstændigheder (Neff & Germer, 2013).



I den forbindelse viser undersøgelser også, at mindfulness-træning kan hjælpe med at forebygge negativ adfærd i skolen, da eleverne kan blive mere opmærksomme på deres aggressive adfærd (Singh et al., 2007). Ligeledes øger mindfulness-træning pro-social adfærd som medfølelse, indføling og etisk sensitivitet (Zenner et al., 2014).

Afslutningsvis er det derfor ikke overraskende, at en nylig evaluering af mindfulness-indsatser i skoler har opsummeret virkningerne af disse mindfulness-indsatser i skoler som følger: "Praksis af mindfulness forbedrer netop de kvaliteter og mål, der er for uddannelse i det 21. århundrede [...], og sætter børn i stand til at håndtere fremtidige udfordringer i en verden i hastig forandring" (Zenner et al., 2014, p. 2).

MINDFULNESS

Hovedelementerne i mindfulness-træning

De vigtigste elementer i mindfulness er at være bevidst og accepterende uden fordømmelse af ens øjebliksoplevelse (Kabat-Zinn, 1990). Dette giver mulighed for en øget anerkendelse af personer og genstandes tilstedeværelse i øjeblikket.

Dette kan indebære den fysiske følelse af åndedrættet, men kan også omfatte bevidstheden om psykologisk belastning såsom

rumination, angst eller vrede og anerkendelsen af utilpassede tendenser som at undgå, undertrykke eller overengagere sig i foruroligende tanker og følelser (Hayes et al., 2004). Børnene lærer at anerkende, hvad der virkelig er til stede i øjeblikket, og fremme evnen til at fastholde det. Den emotionelle reaktivitet mindskes, og de kan vælge en mere medfølelse og accepterende tilgang.

Teknikker

De specifikke teknikker, der praktiseres i forbindelse med mindfulness, omfatter bevidsthedsøvelser såsom siddende meditation, bodyscanning og bevægelsesøvelser som tilpasset yoga. Børnene lærer at koncentrere sig om et veldefineret emne, f.eks. deres vejrtrækning, med så få forstyrrelser fra indre (f.eks. tanker) eller ydre (f.eks. lyde) kilder.

Samtidig fremmes kvaliteter som accept og medfølelse. Som følge af den fortsatte træning af disse færdigheder er meditation forbundet med øget opmærksomhedskontrol og accept, mens den automatiske tankevandring og negative indflydelse mindskes (Rahl et al., 2017).



Forskellige typer mindfulness-træning

Den bemærkelsesværdigt succesfulde mindfulness-baserede stressreduktionstræning (MBSR) blev udviklet af Dr. Jon Kabat-Zinn ved University of Massachusetts Medical School i 1979 (Kabat-Zinn, 1990). Den traditionelle MBSR undervises på en 8-ugers workshop med ugentlige møder på 2,5 timer. MBSR er udformet som et gruppemiljø, hvor der opfordres til at dele, og hvor mindfulness-baserede øvelser og færdigheder trænes og styrkes i form af daglige lektier.

Siden da er det oprindelige MBSR-koncept blevet tilpasset til flere specialiserede grupper. Eksempler på dette er at integrere elementer fra kognitiv adfærdsterapi for at imødekomme de specifikke behov hos patienter med depression i "mindfulness-baseret kognitiv terapi" (MBCT, Segal et al., 2002), eller tilpasse længden og indholdet af kurset til børn (Black et al., 2009; Burke et al., 2009), forældre (f.eks. Bögels & Restifo, 2013) eller erhvervsprogrammer (f.eks. Carroll, 2008). Selv store virksomheder, som Google og Apple, og nationale regeringer bruger modificerede versioner af MBSR eller egne mindfulness-programmer til medarbejdere og ledelsesudvikling.

Især i skolemiljøet er der udviklet flere mindfulness-programmer til at hjælpe undervisere med at integrere det i deres egne skoler. Eksempler på programmer, der er tilgængelige i Holland, er "Mindful Kids" for børn (<https://www.mindfulkids.nl>). De britiske programmer omfatter "Paws .B " for børn og ".B" for unge (<https://mindfulnessinschools.org>).

Disse (betalte) programmer er specielt udviklet til at undervise lærere i, hvordan de implementerer mindfulness i et klassemiljø ved selv at blive mindfulness-lærere inden for skolemiljøet. På samme måde som det oprindelige MBSR-koncept består både Mindful Kids- og .B-programmet af otte ugentlige møder, hvor børnene udfører forskellige mindfulness-øvelser og skærper deres viden. Under uddannelsen af lærerne oplever deltagerne først selv mindfulness, og derefter lærer de at undervise i øvelserne. For at hjælpe med at undervise de tilrettelagte 8-ugers kurser stilles materialer som PowerPoints til rådighed.



AKTIVITET 1: BODYSCANNING

Denne øvelse er nem at gennemføre og kræver ikke ekstraudstyr. Første gang denne øvelse gennemføres, er det en fordel at afsætte størstedelen af en 45-minutters lektion til den. Ved at afsætte ekstra tid før og efter øvelsen til introduktion, spørgsmål og diskussion øges børnenes læringsoplevelse, og øvelsens effekt forbedres. For at indtænke denne øvelse i skolens hverdag (ugentligt eller endda dagligt), f.eks. som en lille pause i løbet af eller i starten af dagen, kan tidsrummet tilpasses senere, så det passer til skemaet (læs mere herom i afsnittet "Alternative måder at udføre aktiviteten på").

Formål med aktiviteten::

- At lære børnene om selviagttagelse, at være i kontakt med deres egen krop og at føle sig til stede i øjeblikket.
- At lære børnene, hvordan de skal fokusere på et bestemt emne, koncentrere sig i længere tid og opdage, at deres tanker vandrer, og håndtere forstyrrelser.
- At lære børnene om selvregulering, og at det er muligt at vende deres opmærksomhed på en mild og indlevende måde.
- At lære børnene om selvregulering.

- At lære børnene at føle, at deres krop er tryk.
- At lære børnene, at det er muligt at vende tilbage til deres krop i stressende perioder.
- At lade børnene vænne sig til at være stille sammen i klassen – at have en fornemmelse af at være i kontakt med sig selv og sammen med andre på samme tid.
- At lade børnene lægge mærke til, hvordan de påvirker hinanden (gruppeadfærd: være stille og ikke forstyrre).
- At øge båndet og tilliden mellem læreren og børnene.

Beskrivelse:

Varighed: Forberedelse og forklaring: cirka 10 minutter. Bodyscanning: cirka 10 minutter (+5 minutter – sæt lidt ekstra tid af til overgangen før og efter øvelsen). Spørgsmål og diskussion: cirka 15 minutter.

Forberedelse: Denne øvelse kan udføres, mens børnene sidder på deres stol. Det kan være rart at lave en cirkel for at skabe en anden struktur end i den "normale" klassesituation og for at øge følelsen af at "gøre det sammen". Hvis det af logistiske eller tidsmæssige årsager er mere praktisk at lade børnene blive på deres



almindelige pladser i klasseværelset, er det også muligt at udføre denne øvelse sådan. Sørg bare for, at der er lidt afstand mellem børnene og deres skrivebord, så de kan sidde frit uden at røre noget eller nogen.

Materialer: Der er ikke brug for ekstra materialer. Kun i den variation, hvor deltagerne ligger ned, har de brug for måtter eller tæpper.

Forberedelse og forklaring:

Forklar, hvordan bodyscanning-øvelsen skal udføres (se trinene nedenfor), og at formålet er, at børnene skal tage sig tid til at komme i kontakt med sig selv. For at minimere muligheden for ængstelse eller angst for den nye øvelse skal du skabe en følelse af ro, mildhed og tryghed for at give børnene mulighed for at have tillid til og acceptere instruktionerne. Desuden kan læreren gøre øvelsen sjovere eller mere levende for børnene ved at tilføje et anstrøg af "leg", f.eks. ved at sige, at de er som "opdagelsesrejsende, der tager på en rejse for at opdage alt det, de kan mærke, og at deres opgave er ikke at lade noget (hverken fornemmelser, tanker, osv.) undslippe den fantastiske supermagt, som vi kalder fokus/opmærksomhed". Forklar også årsagen til, at deres øjne skal være lukkede under øvelsen: det er for at hjælpe med at holde fokus. Det hjælper dem med at holde sig





til det, de føler, i stedet for at blive distraheret af at se på, hvad der sker omkring dem. Her er det vigtigt at nævne tryghedsaspektet igen: Tilføj, at hvis det for nogen ikke føles rart at holde øjnene lukkede, kan de altid vælge at have dem lidt åbne. I så fald er det vigtigt, at de prøver kun at kigge på ét sted (f.eks. lidt foran eller nedad), og ikke ser rundt i klasseværelset. Sørg for, at børnene ved, at der ikke er nogen "forkert" eller "rigtig" måde at føle på. Uanset hvad de føler, er det okay, også selv om de måske slet ikke føler noget, eller hvis de har svært ved at fastholde fornemmelsen. Det er deres åbenhed, tillid og hensigt, der tæller. Det kan også hjælpe allerede i starten at fortælle dem, at der kan være forstyrrelser (tanker, lyde), og at det også er okay. Når de lægger mærke til forstyrrelserne, kan de bringe deres opmærksomhed tilbage til den kropsdel, hvor de er i øjeblikket på en rolig og accepterende måde. Forklar også, at det på intet tidspunkt i øvelserne er meningen, at eleverne skal åbne deres øjne udelukkende for at se på de andre. I denne øvelse holder alle fokus på sig selv, også for virkelig at føle, at de bliver nødt til at være stille. Det er nemlig meget vigtigt at være stille for ikke at forstyrre hinanden, både for deres egen og de andres skyld. Det betyder, at de ikke må tale eller grine, og de bør også prøve at undgå andre lyde, som f.eks. at bevæge deres






stol under øvelsen. Til slut er det vigtigt at give børnene tid til at stille spørgsmål, før øvelsen startes. Det kan være en ny situation for børnene, så læg op til en åben og ærlig dialog før øvelsen, og giv dem mulighed for at give udtryk for eventuelle bekymringer, eller hvis noget er uklart. Det forhindrer børnene i at starte øvelsen, imens de er optaget af noget, der bekymrer dem, når de skal være stille i et stykke tid.

Instruktioner:

For at lette gennemførelsen af øvelsen præsenteres først de generelle trin og derefter et manuskript.

-  Lad børnene sidde afslappet og behageligt på stolen med hænderne hvilende i skødet.
-  Lad dem lukke øjnene og fokusere indad.
-  Ret deres opmærksomhed mod deres vejtrækning. Begynd med at tage et par store indåndinger (cirka 5).
-  Led derefter opmærksomheden hen på forskellige dele af kroppen i denne rækkefølge:
 - Fødder
 - Ben
 - Ryg
 - Mave

- Skuldre
- Arme
- Hænder
- Hoved og ansigt
- Vejtrækning gennem hele kroppen

-  Før langsomt børnene tilbage (små bevægelser).
-  Fortæl børnene, at de kan åbne øjnene.
-  Spørgsmål til oplevelsen.

Manuskript:

Du kan læse op fra dette manuskript eller bruge din egen personlige formulering. Præsenter bodyscanningen i en rolig, langsom stemme, og sørg for, at der er tid mellem hvert trin til, at børnene kan føle oplevelsen.

"Vi vil nu begynde øvelsen. Mærk efter, om du sidder rart på din stol, eller om du bør ændre noget. Du må gerne bevæge dig, indtil du sidder behageligt ... Nu kan du lukke øjnene. Husk, at vi talte om før, at det kan hjælpe dig med at fokusere mere på dig selv. Hvis du ikke kan lide det, kan du også holde dine øjne en lille smule lukkede ... Lige så snart vi alle lukker øjnene, lukker vi også munden. Vi ved stadig, at alle er der, men nu er det tid til, at du virkelig fokuserer på dig selv. At du starter rejsen gennem din egen krop som en eventyrer, der opdager helt nye steder ...

Nu starter vi med at føle, hvad der sker, når du tager en stor indånding. Blide, dybe vejtrækninger. Vær opmærksom på, hvordan



det føles ... Hvor mærker du vejtrækningen?
...Måske i næsen, eller måske endda dybere ...
Følg indåndingen hele vejen ned i maven. Til det
dybeste punkt i din vejtrækning ...Mærk efter,
hvad der sker, når du bliver ved med at trække
vejret: din mave hæver og sænker sig ...Luft
bevæger sig ind og ud ad kroppen. Hvis du har
lyst, kan du lægge en hånd på maven og
mærke, hvordan den bevæger sig med hvert
åndedræt: når du trækker vejret ind, bevæger
din hånd sig opad ... og når du ånder ud, vender
din hånd tilbage ..."

[Nu kan du vejlede deres opmærksomhed
gennem de forskellige kropsdele. Start fra
fødderne, og gå langsomt op mod hovedet.]

Eksempel på, hvordan følelsen ved fødderne
udforskes: "Og nu kan du tage en dybere
indånding og forestille dig, hvordan din
opmærksomhed følger med din vejtrækning
hele vejen fra næsen til maven, og så hele vejen
ned mod fødderne ...Få kontakt med fødderne
...Hvordan har dine fødder det i dag? ... Kan du
mærke dem på gulvet? ... Hvad rører de ved?
Måske dine strømper eller sko ... Hvordan føles
dine fødder lige nu? ..."

[Fortsæt på denne måde gennem de forskellige
dele af kroppen, indtil du når hovedet.]

[Afslutning af øvelsen] "Nu, hvor vi har givet
opmærksomhed til og fået bevidsthed om hver
enkelt del af kroppen, skal du prøve at mærke,
om du kan mærke dig selv sidde her, lige nu, på

stolen. Kan du mærke hele din krop? ... Og alle
de steder, du har givet opmærksomhed? ...
Hoved ... skuldre ... arme ... og hænder ...
forsiden af din krop ... og ryggen ... hele vejen
ned til fødderne ... Hvis du vil, kan du også
forestille dig, at du kan trække vejret gennem
kroppen: Når du trækker vejret ind, skal du
fylde din krop helt fra hovedet til tæerne. Og
når du ånder ud, skal du komme op igen fra
tæerne til hovedet ... Prøv det et par gange,
hvis du har lyst.

[pause]

Og nu skal du bare sidde lidt, mens du mærker
din krop. Mens du langsomt trækker vejret og
mærker hele din krop ...

[pause].

Og nu kan du tage en dybere indånding og
langsomt begynde at bevæge dig ved at vrikke
med tæerne og fingrene ... Nu kan du bevæge
dig lidt mere, måske strække dig, måske gabe ...
Gør, hvad der føles rigtig godt lige nu ...

Forbered dig langsomt på at komme ud af
øvelsen [pause]. Og nu, når du er klar, skal du
langsomt åbne øjnene. Læg mærke til, hvordan
det er at se igen. Og læg mærke til, hvordan din
krop føles nu efter øvelsen ... Prøv at blive hos
dig selv lidt længere, før vi begynder at tale.







Spørgsmål:




Giv børnene lidt tid til langsomt at komme tilbage. Til at vænne sig til lyset og at være tilbage i rummet igen. Måske er der stadig et lille øjeblik stilhed, før snakken går igen. Det er en rigtig god idé at give tid til spørgsmål efter øvelsen. Det er med til at gøre børnene mere bevidste om, hvad der skete, styrke oplevelsen og give mulighed for at tilføje eller skærpe deres forståelse og læring. Fokus er først på selve oplevelsen, og derefter kan det være nyttigt at give mere indsigt eller gode råd.

Prøv at anerkende deres oplevelse og gentage, at der ikke er nogen "rigtig" eller "forkert" måde at føle på. Nogle kan føle meget, nogle mindre. Nogle var fokuseret, andre blev distraheret. I mindfulness lærer vi børn at observere oplevelsen uden øjeblikkeligt at stemple dem som bedre eller dårligere.



Eksempel på spørgsmål, som du kan stille:

-  Hvordan føles din krop nu?
-  Hvad følte du i løbet af øvelsen?
-  Føles det anderledes eller på samme måde i forhold til begyndelsen eller under øvelsen?
-  Lagde du mærke til nogle forskelle mellem kropsdelene? Var nogle steder

anspændte, afslappede, kildne eller noget andet?

-  Hvad skete der med dine tanker? Lagde du mærke til, om du blev forstyrret, om du havde tanker, om du blev utålmodig ...?
-  Hvordan reagerede du på disse forstyrrelser?
-  Hvad lærte/observerede du ellers?

Afsluttende besked/diskussion::

-  Børnene lærer frit at udtrykke deres egne fornemmelser, følelser og mentale tilstande. Der opfordres til denne ærlige udveksling af oplevelser med hinanden og nysgerrighed.
-  Børnene kan lære, at mentale tilstande ændrer sig (det vil sige, at jeg det ene øjeblik kan være koncentreret, det næste kede mig, det næste fordybet i tanker, og så kan jeg være tilbage i kroppen). Det omfatter fornemmelser i kroppen, men også tanker og følelser. En effekt af det er, at når de føler angst eller er nervøse, ved de, at det også går væk igen på et tidspunkt, og at der er en måde at komme tilbage til kroppen på og blive lindret eller slappe af igen.



- 🌈 De lærer, at andre kan have lignende oplevelser. "Jeg er ikke den eneste, der oplever det her ..."
- 🌈 De lærer, at det er muligt at lave øvelsen oftere, så de har flere muligheder for at lære af den – og måske endda på et tidspunkt udføre den selv.

Alternative måder at udføre aktiviteten på:

Som beskrevet før kan denne øvelse også udføres med børn, der ligger på måtter, hvis der er plads til det. At ligge ned kan forstærke den afslappende effekt, hvilket gør det lettere for nogle børn at slappe af.

Det anbefales at tilpasse varigheden efter, hvor meget tid der er til rådighed. Øvelsen kan f.eks. bruges i begyndelsen af en almindelig time i form af en øvelse på 5 minutter. Det anbefales dog, at børnene først har prøvet hele øvelsen som beskrevet ovenfor (herunder introduktion og spørgsmål), så de er fortrolige med den.

Bare det at reducere øvelsen til en 3-minutters åndedrætsøvelse kan have en stor effekt, især hvis det gøres regelmæssigt. \

På nogle dage kan øvelsen udføres med et primært fokus på vejrtrækningen. Her kan hænderne på maven hjælpe med at føle mavens bevægelser under ind- og udånding.

AKTIVITET 2: ET ØJEBLIKS

TAKNEMMELIGHED

Mindfulness-øvelser behøver ikke altid være lange og blive udført på en formel måde. De er også effektive, når de er en integreret og dybt rodfæstet del af vores hverdag. Derfor er den anden mindfulness-aktivitet, der præsenteres her, en kort øvelse, der kan indgå i den daglige rutine.

Formål med aktiviteten:

- 🌈 At øge velværet og positive følelser.
- 🌈 At lade børnene vænne sig til at lægge mærke til de små øjeblikke, som de kan være glade og taknemmelige for.
- 🌈 At give børnene mulighed for at udtrykke, hvad de har lagt mærke til, og lære at sætte ord på indre tilstande, og hvad der er vigtigt for dem.
- 🌈 At øge opmærksomheden om de små ting, som vi rutinemæssigt afviser eller er vant til.

Beskrivelse:

Varighed: Cirka 10 minutter, men denne øvelse behøver ikke at have en bestemt tidsramme. Det kan være en meget lille spørgerunde og en snak om oplevelser, eller, hvis der er tid til det, en længere



session, hvor man kan tale lidt mere om det.

Instruktioner:

- 🌈 Denne øvelse er en god måde at starte eller afslutte en lektion på. Den startes ved at bede børnene om at fortælle én ting (stor som lille), som de følte sig taknemmelig over i dag eller i går.
- 🌈 Første gang du introducerer denne øvelse, kan du starte med nogle få eksempler, som f.eks. "i dag var jeg taknemmelig for min ven, der hjalp mig", eller "i dag var jeg taknemmelig for, at min mor gav mig et stooort knus"...
- 🌈 Giv først børnene et øjeblik til at tænke over en situation, og tilskynd derefter børnene til virkelig at gå tilbage til lige det øjeblik. For virkelig at se det og mærke det igen. Lad det fortsætte, indtil alle har valgt deres øjeblik.
- 🌈 Du kan begynde med at sige noget, som du var taknemmelig for i dag: "I dag var jeg taknemmelig for ...".

- 🌈 Derefter kan børnene én efter én sige sætningen "i dag var jeg taknemmelig for ...". De andre lytter opmærksomt og prøver at mærke efter, om de også kan mærke det.
- 🌈 Når alle har haft deres tur, skal du vejlede børnene i et lille øjeblik stilhed til at sætte pris på og mærke følelsen af taknemmelighed.
- 🌈 Ved at introducere denne øvelse som en rutine (f.eks. i begyndelsen eller i løbet af ugen eller endda dagen) tager det ikke lang tid, men kan have en stor indflydelse på klassen.

Alternative måder at udføre aktiviteten på:

Afhængigt af tidsbegrænsningen kan det variere meget, hvor meget tid I bruger på hver oplevelse. Yderligere variationer kan udføres, som f.eks. at dele "noget, der gjorde dig glad i dag" eller "noget godt jeg gjorde i dag/i går". At anerkende og fremhæve positive erfaringer og adfærd kan have en opløftende virkning på klassen.



IDENTITET OG ROLLER I GRUNDSKOLEN

Identitet henviser til vores selvopfattelse, og den konstrueres i en proces, der omfatter flere psykologiske og sociale aspekter. I vores søgen efter fornemmelsen af vores selv i løbet af ungdommen – "hvem er jeg?" – formes vores identitet ved at se os selv i forhold til roller og sociale klassifikationer, og ved at kategorisere og vurdere os selv på en reflektiv måde (Stets & Burke, 2000). Identitet omfatter en persons idealer, værdier og overbevisninger, og sammen former og hjælper de med at lede vores handlinger og adfærd (McCall & Simmons, 1978).

Udviklingen af ens identitet er central i løbet af ungdommen, hvilket svarer til den femte fase af Eriksons velkendte model med faser for psykosocial udvikling (Erikson, 1968). Ifølge denne model er den krise, som unge skal overvinde, en identitetskrise og rolleforvirring. I denne fase er nøgleprocesserne udforskningen af selvstændighed og søgningen efter selvet, og de unge vil i fasen lære den rolle, som de vil have som voksen. Det er nødvendigt at gennemgå denne fase af den psykosociale udvikling for at få en vellykket overgang fra barndom til voksenalder. Hvis man fejler i denne proces, bliver der ikke udviklet en stærk

identitetsfølelse inden for samfundet, og der vil i stedet opstå rolleforvirring (Block M., 2011). Det efterlader individet med en svag selvopfattelse, og gør individet usikker på, hvor det passer ind i samfundet (Erikson, 1968).

En vellykket opbygning af en positiv identitet kan spille en vigtig rolle i at fremme tolerance, samhørighed i samfundet samt aktivt medborgerskab. Desuden kan en stærk identitetsfølelse fungere som et muligt værn mod ekstremistiske grupperes radikale narrativer, da disse ofte målrettes mod mindreårige med identitetskriser og personlig usikkerhed (Cohen et al., 2019; Doosje, Loseman & Van Den Bos, 2013).

Heldigvis er der en stigende anerkendelse af, at identitetskonstruktionen skal være et vigtigt fokus i undervisningen (Flum & Kaplan, 2012). Undervisningsmetoder kan bidrage til en vellykket konstruktion af en positiv identitet. Når aktiviteter, der har til formål at styrke identitetskonstruktionsprocessen, er en del af undervisningen, vil unge kunne opnå den handlekraft og de færdigheder, der er nødvendige for at fungere og passe ind i det moderne samfund på en vellykket måde.



Desuden kan det give dem motivation og erfaring, som ikke kun vil gavne deres personlige udvikling, men også opkvalificere dem, så de bliver i stand til at lære at interagere på en måde, der har en positiv indflydelse på deres samfund (Flum & Kaplan, 2006).

BAGGRUND

Personlig bevidsthed og selvforståelse for ens kultur, kulturarv og etnicitet er på mange måder vigtigt for en vellykket identitetsudvikling. Forskning i den viden, som unge har om deres familiehistorie, har vist, at det at vide mere om ens families fortid ikke kun er forbundet med et højere niveau af identitetsopnåelse, men også til mere en overordnet følelsesmæssig trivsel (Fivush, Duke & Bohanek, 2010). Det blev desuden antydnet, at "ens familienarrativ faktisk kan spille en mere aktiv rolle i konstruktionen af unges identitet", og at "kendskab til ens plads i et udvidet familienarrativ kan bidrage til at

mindske rolleforvirringen" (Fivush, Duke & Bohanek, 2010, s. 7). F.eks. kan unge ved at tale om de udfordringer, som deres forældre stod over for i deres teenageår, lære at håndtere lignende udfordringer, når de støder på dem, og at håndtere den stress og de krav, der er i teenageårene.

Men det er ikke kun vigtigt at opnå denne form for selverkendelse; det er også vigtigt at kunne dele den. Vi kan hjælpe børn med at acceptere deres kulturelle og etniske identiteter på en positiv måde, når vi opfordrer dem til at dele historier om deres baggrund. Gennem denne aktivitet vil børnene blive i stand til at se, hvordan alle individer er forskellige, men alligevel meget ens. Derudover vil de lære at respektere andre. På samme måde kan opnåelsen af dette gøre klasseværelset til et mindre fjendtligt eller uvenligt sted for dem, der måske stadig er usikre i deres identitet, og forbedre deres engagement og præstationer i klassen (Gay, 1979).






ACTIVITET 1: DU ER EN SUPERHELTI!

Omkring 8-års alderen begynder børn at knytte deres interesser direkte til deres selvopfattelse og identitet (Alexander, Johnson & Leibham, 2015, s. 272). I dag lærer børn fra en lang række forskellige kilder omkring dem, som de ofte bliver præsenteret for i et teknologisk format. Sociale medier er i dette århundrede en stor del af børns liv, og det vil sandsynligvis kun stige i fremtiden. Fordi børn er omgivet af disse medier, er deres interesser knyttet til dem – lige fra influencers og vloggers til medier, der vises på YouTube og Instagram. Derfor er det hensigtsmæssigt at indarbejde disse elementer fra popkulturen i undervisningsplanen og øvelserne, da det vil gøre det muligt at holde elevernes interesse og engagement.

Disse medier stimulerer blandt andet børnenes visuelle sanser. Det visuelle sprog er en vigtig del af barnets udvikling og bør ikke udelades fra denne undervisningsplan (Unrath & Luehrman, 2009, s. 42). Den indvirkning, som børns interesser har på deres selvopfattelse, kan integreres perfekt i en visuel øvelse. Indvirkning af børnenes interesser på deres identitet kan ses i eksemplet fra Alexander og hans kollegaer (2015), hvor de beskriver en situation for et barn, der læser en bog om dinosaurer: En interesse for dinosaurer hjælper barnet til at

forstå bogen, og det får barnet til at tænke "Jeg kan blive videnskabsmand" (Alexander et al., 2015, s. 266). Barnet kan udvikle et positivt syn på sig selv og andre, når det får mulighed for at lade fantasien få frit løb og udforske sine egne interesser. The Linking Network (2019) har lavet en klasseøvelse, der lader børn udforske deres identitet gennem et visuelt medie. De har udarbejdet en klasseøvelse, hvor eleverne skal tegne deres egne våbenskjolde baseret på det, de mener, er de vigtigste og mest centrale dele af deres identitet. For at gøre det mere nutidigt skal børnene i stedet for et våbenskjold tegne deres eget superhelte-logo, hvilket passer bedre ind i popkulturen.

Formål med aktiviteten:

-  At opmuntre eleverne til at udforske deres egen identitet og selvopfattelse.
-  At lave en øvelse, der anvender visuelt sprog til at lære om identitet og roller.
-  At interagere med de forskellige elementer i deres identitet på en positiv og kreativ måde.

Beskrivelse:

Varighed: Cirka 20-30 minutter.

Forberedelse: I løbet af denne øvelse er det vigtigt at skabe og opretholde en positiv, ikke-



fjendtlig og rolig atmosfære, som gør det muligt for eleverne at føle sig godt tilpas. Afslutningsvis kan eleverne, hvis de vil, vise deres logo og give en forklaring på det, men det er ikke obligatorisk. Det er vigtigt at støtte og opmuntre elever, der virker generte over at omfavne deres identitet, og at sørge for, at disse elever er tilpasse.

Materialer: Papirark, tusser og blyanter (eller maling og pensler)

Instruktioner:

Aktiviteten begynder med redegørelse af, at alle har en unik identitet, og at alle har forskellige roller i forskellige situationer. Uddyb, at selvom nogle personer kan indtage en bestemt rolle i en bestemt situation, betyder det ikke, at de har ændret deres identitet fuldstændigt.

Understreg også, at selvom alle har en unik identitet, består identiteter af forskellige elementer såsom sociale grupper, interesser, osv. Udpeg forskellige elementer i hver identitet, som eleverne har tilfælles, og uddyb, at der også er elementer, der adskiller dem fra hinanden.

Før derefter samtalen hen på, hvordan helte påtager sig en rolle, men stadig har en

kerneidentitet, og forklar, hvordan deres logo kan repræsentere denne identitet.

Find papir, tusser og farveblyanter frem, og forklar øvelsen: Eleverne skal tegne deres eget superhelte-logo, der repræsenterer deres identitet.

Valgfrit: Underviseren kan også vise nogle eksempler samt et eksempel på deres eget logo, som de har tegnet.

Alternative måder at udføre aktiviteten på:

Denne aktivitet kan også udføres ved at male et logo i stedet for at tegne et med blyanter og tusser.

I stedet for at lave et superhelte-logo kan eleverne lave en liste over deres egne "ingredienser" (Levine, 2013), som viser, hvad de synes er vigtige aspekter af deres identitet.



AKTIVITET 2: KLASSEIDENTITET



Da den første aktivitet er fokuseret på elevernes individuelle identitet, fokuserer den anden øvelse på den sociale identitet og sammenholdet i klassen som helhed. Øvelsen vil omfatte elevernes sociale identitet og give dem en fornemmelse af at høre til i klassen. Det er vigtigt at fremhæve hver enkelt individs identitet, samtidig med at de inkorporeres i klassens sociale identitet for at skabe solidaritet.

I denne aktivitet vil alle elever indsamle elementer, der minder dem om den fælles oplevelse med klassen, og sætte dem sammen for at danne et symbol på klasseidentiteten. Disse elementer kan f.eks. være et billede af klassen eller en bog, som læreren har læst for klassen gennem flere uger i spisebrikkvarteret osv. Det kan også inkludere nogle elementer, der er forbundet med den første øvelse, hvor eleverne delte deres egne identiteter med klassen. Ved at inkludere disse elementer kan det også få børnene til virkelig at føle sig som en del af klassen. Overordnede miljøfaktorer som den fælles kultur, de vokser op i, kan også inkluderes. F.eks. kan en film som Frost have haft en vigtig og betydningsfuld indflydelse på klassen, da de måske har talt om den i klassen eller måske endda har set den sammen på en

udflugt (Hewes, Whitty, Aamot, Schaly, Sibbald & Ursuliak, 2016). Alle elementer, genstande og minder skal samles for at danne et billede af klassens identitet. De kan f.eks. laves til en plakat med en collage, der hænger i klassen, eller et album, som de alle får en kopi af.

En interessant version af denne øvelse er at lave en tidskapsel, som de kan åbne igen efter et stykke tid (The Linking Network, 2019). Andre udgaver af denne øvelse er også mulige (se også "alternative måder at udføre aktiviteten på"), så længe alle elever skaber et symbol på den fælles identitet, samtidig med at de kan sætte et personligt præg på det. I sidste ende er målet at lade klassen bestemme, hvad de mener, at deres gruppeidentitet er baseret på, og hvad der er vigtigt at inkludere. På den måde kan klassen få en positiv erfaring med at arbejde sammen med et fokus på sammenhold og deres sociale gruppe.

Formål med aktiviteten:

-  At fokusere på klassens sociale identitet.
-  At skabe en følelse af sammenhold i klassen.

Beskrivelse:

Varighed: Cirka 1 undervisningstime.



Forberedelse: Sørg for, at der er en plads i klasseværelset, hvor I kan hænge en plakat og lade den blive der i lang tid. Tænk over gode eksempler på betydningsfulde, fælles oplevelser, og forbered en klar beskrivelse af opgaven for børnene.

Materialer: Elementer der kan afspejle klassens identitet, papir og blyant til at skrive beskeder på, i tilfælde af en tidskapsel: en kasse.

Instruktioner:

Aktiviteten starter med forklaringen om, at vi også har en social identitet, og at det at være del af en gruppe kan udgøre en vigtig del af den person, vi er. Beskriv, hvad det kan betyde at være del af en gruppe, og hvordan det er vigtigt at støtte hinanden i et miljø som f.eks. et klasseværelse. Fokuser på klassen som gruppe – hvis øvelsen er vellykket, kan det skabe sammenhold.

Introducer derefter plakaten, og forklar dens formål: Den vil repræsentere, hvad alle i klassen har tilfælles, og vise, hvad der gør denne klasse speciel og unik. Underviseren kan præcisere aktiviteten ved at give et eksempel på, hvad der kan medtages på plakaten, som f.eks. et billede af klassen, og derefter sætte billedet på plakaten som det første element.

Derefter skal du opmuntre og tillade, at børnene diskuterer de hændelser, værdier, og roller, som de deler, og få dem til at føle, at de har sammenhold. Giv dem tid nok til at skabe deres egne ideer (det kan være lektier).


Eleverne skal dele deres idéer i en samtale og vise dem med post-its, der sættes på plakaten. Lad eleverne diskutere det med hinanden, og overvej, hvilke billeder der bedst kan repræsentere disse ideer (de kan tage billeder eller lave tegninger, der repræsenterer disse elementer. Opfordr til, at hver elev sætter mindst én genstand eller en besked på den).

Derefter vil eleverne lave en plakat med collage.

Plakaten skal have underskrifter fra alle eleverne. Lad alle børn underskrive den eller sætte et personligt mærke på den, så de alle føler, at de er en del af det fælles symbol.

Alternative måder at udføre aktiviteten på:

I stedet for en plakat med collage kan børnene også lave et kunstnerisk symbol på klassens identitet såsom en bog eller en tidskapsel (The Linking Network, 2019). Hvis du vælger at lave en tidskapsel, er det vigtigt at overveje følgende:

-  Eleverne skal have forklaret både konceptet og den slags ting, der kan lægges i kassen.



- Da det er børn, der indsamler de fysiske genstande, der skal lægges i tidskapslen (kassen), anbefales det at sikre, at de ikke bruger meget værdifulde eller letfordævelige genstande.
- Det er vigtigt at tydeliggøre og angive tidskapslens tidsperiode, i forhold til hvornår eleverne får lov til at åbne den igen (det kan f.eks. være ved afslutningen af skoleåret, eller når de skifter skoletrin).
- Sørg for at sætte tidskapslen et sikkert og skjult sted, så ingen kan tage genstande ud, før det er meningen, at tidskapslen skal åbnes (på den angivne dato) af hele klassen igen.



PERSPEKTIVTAGNING OG KONFLIKTLØSNING I GRUNDSKOLE

BAGGRUND

Perspektivtagning omfatter evnen til at påtage sig andres perspektiv, så et individ kan udlede andres tanker, følelser og adfærd, hvilket giver dem en fornemmelse af verden omkring dem (Carpendale & Lewis, 2006; Moll & Meltzoff, 2011; Sullivan, Bennett, Carpenter & Lewis, 2008).

Perspektivtagning kan ses som et multikomponentielt begreb, og de tre komponenter omfatter: kognitiv, visuel og affektiv perspektivtagning (Fireman & Kose, 2010; Cigala, Mori & Fangareggi, 2015). Den kognitive perspektivtagning gør det muligt for et individ at udlede en andens tanker, hensigter og motivationer (Eisenberg, Zhou & Koller, 2001), den visuelle perspektivtagning gør det muligt for et individ at udlede, hvordan en genstand ses fra forskellige synsvinkler i rummet (Moll & Meltzoff, 2011; Moll & Tomasello, 2006), og den affektive perspektivtagning danner grundlaget for indfølelse, da denne type henviser til evnen til at forstå andres følelsesmæssige tilstande (Fireman & Kose, 2010; Harwood &

Farrar, 2006). Den affektive, eller følelsesmæssige, perspektivtagning er uundværlig, da den udgør grundlaget for indfølelse. Flere undersøgelser viser, at affektiv perspektivtagning spiller en positiv rolle i konfliktløsning (Gehlbach, Brinkworth & Wang, 2012; Corcoran & Mallinckrodt, 2011; Domitrovich, Durlak, Staley & Weissberg, 2017). Konflikt omfatter de "opfattede uforenelige mål mellem to eller flere personer eller grupper" (Bickmore, 1997, s. 4) og konfliktløsning omfatter processen for forening af de modsatrettede grupper til fordel for fredsopbygning (Abdulsalam, Bada & Adam, 2015). I konfliktsituationer resulterer forbedringen af de socio-emotionelle færdigheder i færre aggressioner (Jones, 2004) og mere forhandling. Udviklingen af disse færdigheder betyder, at eleverne i mindre grad lider af komplikationer med mental sundhed, og gør det mindre sandsynligt, at de vil engagere sig i aggressiv adfærd (Walker, 2004; Zins & Elias, 2007).

I nutidens multikulturelle klasseværelse er det endnu vigtigere af give næring til færdigheder



som social perspektivtagning og konfliktløsning (Gehlbach, 2017). Mange elever er meget bevidste om deres egne perspektiver, men har svært ved at sætte sig selv "i andres sted". Det kan føre til et konfliktbetonet klassemiljø, hvor eleverne ikke kan lære med og af hinanden (Ioannou & Constantinou, 2018). Desuden har den seneste stigning i konflikter ikke kun "påvirket og svækket fredelig sameksistens og gensidigt samliv i dag; det har gjort dette og samtidig skabt etniske og religiøse kløfter samt et brud i det socio-politiske system" (Abdulsalam et al., 2015, s. 2). Mere end nogensinde før er der nu brug for evner til perspektivtagning og færdigheder i konfliktløsning for at undervise børn (i multikulturelle miljøer) i at leve fredeligt side om side.

Skolen er ikke kun et sted, hvor der er behov for færdigheder i konfliktløsning og perspektivtagning, men er også et sted, hvor børn kan udvikle dem. I dag forventes skoler at bidrage mere og mere til udviklingen af et barns følelsesmæssige og sociale kompetencer (Denham, Hatfield, Smethurst, Tan & Tribe, 2006). En af metoderne til at fremme denne udvikling er at skabe et sikkert skolemiljø, da skolemiljøet og elevernes adfærd viser sig at være stærkt forbundne (Jennings & Greenberg,

2009; Jones, 2004). Forskere har fundet tegn på, at et nærende skolemiljø har en positiv effekt på problemløsningsfærdigheder, konfliktløsningskompetencer og pro-social adfærd (f.eks. opbygning af venskaber og respekt for hinanden; Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro, 2013). Læreren spiller en vigtig rolle i at skabe et nærende skolemiljø og fremme følelsesmæssige færdigheder (Moore, i pressen). For så vidt angår konflikt håndteringsadfærd viser det sig, at børn følger lærerens anvisninger om konflikt håndtering ni ud af ti gange (Spivak, 2016), og inddragelsen af læreren i konfliktløsning giver børn mulighed for at lære om konfliktløsningsstrategier, idet læreren bliver en rollemodel i den sociale læreproces for konfliktløsningsadfærd (Church, Mashford-Scott & Cohrssen, 2018).

Færdigheder i konfliktløsning og perspektivtagning kan fremmes ved at bruge øvelser, hvor disse adfærdsmønstre udtrykkeligt og bevidst udøves. Sådanne øvelser kan fremskynde den naturlige udvikling af disse færdigheder blandt børn. Det at instruere personer i f.eks. at forestille sig selv som den anden person anses for at være en vellykket metode til at øge færdighederne i



perspektivtagning (Myers, Laurent & Hodges, 2014).

Nylige undersøgelser viser en række aktive metoder, der er effektive til at skabe færdigheder i perspektivtagning hos skolebørn som f.eks. programmet "I Can Problem Solve" (jeg kan løse problemer) (Aras & Aslan, 2018), samarbejdsaktiviteter, der gør brug af billedbøger (An, Lee & Kwon, 2019) og brug af interaktive bordplader (Ioannou & Constantinou, 2018). Træningsprogrammet I Can Problem Solve er rettet mod tilegnelsen af interpersonelle problemløsningsfærdigheder gennem en kognitiv tilgang. Forskerne forklarer, at den effektive virkning i færdigheder i perspektivtagning er så effektiv, fordi det er et resultat af børnenes evner til at se den samme genstand fra forskellige perspektiver.

Aktiviteterne har til formål at hjælpe børnene med at forstå, hvad de og andre individer føler, at genkende følelser og forstå, at forskellige individer kan have forskellige følelser. I dette program bliver børn fortrolige med egne og andre individers følelser gennem oplevelser ved at bruge problemløsningsstrategier som at dele, vente på tur, at samarbejde osv. (Aras & Aslan, 2018). I sådanne programmer (Sklad & Park, 2016; Aras & Aslan, 2018) bliver børn ved at anvende færdigheder i visuel







perspektivtagning i aktiviteterne i stand til at forstå, hvordan de samme ting kan ses fra forskellige perspektiver, først med virkelige genstande og derefter med mere abstrakte begreber. Det gør det muligt for dem at styrke deres færdigheder i social perspektivtagning med alle de positive virkninger, der følger med. Der er også eksempler på effektive initiativer, som fokuserer på at øve færdigheder i konflikthåndtering. Det viser sig f.eks., at Lion Quest-programmet har en positiv effekt på skolemiljøet, elevernes adfærd og konfliktløsningsfærdigheder (Gol-Guven, 2017).



AKTIVITET 1: FARVERIGE PYRAMIDER

Det er godt at starte med en praktisk form for perspektivtagning. Visuel perspektivtagning, altså evnen til at forstå, at andre kan se noget anderledes end dig selv (Moll & Meltzoff, 2011), er et godt udgangspunkt. I denne øvelse vil nogle børn se en pyramide fra forskellige perspektiver, idet de alle ser pyramiden forskellige farver. Gennem drøftelser af hvad de ser, indser børnene, at deres perspektiv kan være forskelligt fra andres. Mange forskellige geometriske former kan bruges til at lære børn, at forskellige perspektiver i rummet fører til forskellige perspektiver af genstanden. Ved at sikre at alle sider af formen ser anderledes ud (f.eks. farve, symbol osv.), kan børnene opleve effekten af forskellige perspektiver, samtidig med at de begynder at forstå, at ét perspektiv ikke i sig selv er bedre eller mere sandt end det andet, eftersom de alle er gyldige afhængigt af iagttagerens placering. På den måde vil det også hjælpe børnene med at udvikle indfølelse og pro-social adfærd (Farrant, Devine, Maybery & Fletcher, 2012).

Formål med aktiviteten:

-  At engagere sig aktivt i perspektivtagning.
-  At vise forskellene mellem et snæversynet verdenssyn og et åbensindet verdenssyn.
-  At forbedre færdigheder i perspektivtagning.
-  At mindske diskrimination af det at være anderledes.
-  At sætte sig selv i en anden persons sted og som følge deraf styrke sin indfølelse.
-  At forstå at andre perspektiver er lige så gyldige som ens egne.

Beskrivelse:

Varighed: Cirka 20 minutter.

Forberedelse: Hvis det er muligt, skal iagttagerne sidde i en cirkel ved deres bord i det tomme rum, hvor de frivillige sidder omkring pyramiden. Dette vil gøre det muligt for iagttagerne også at deltage i øvelsen ved at have et vist perspektiv. Målet med både diskussionen og selve aktiviteten er bogstavelig talt at sætte sig selv i en andens sted og undersøge følgerne heraf. Pyramidens sider skal være forskellige farver, så sørg for enten at lave den ud af forskelligfarvede papirer eller at bruge farvede tusser til give den flere farver.



Materialer: Et åbent rum, en færdiglavet pyramide (se bilag I for instruktioner og skabelon)




Instruktioner

Bed fire elever om at være frivillige, og få dem til at danne en kvadrat siddende på gulvet. Fortæl de andre elever, at de er iagttagere, og at de skal være stille under aktiviteten. Fortæl de frivillige, at de skal lukke øjnene. Bed de frivillige om med hænderne at lade som om, de har en kikkert foran øjnene. Anbring den færdige pyramide (som kan findes i bilag I) i midten af de frivilliges formation. Fortæl de frivillige, at de gerne må åbne deres øjne, mens de stadig holder hænderne formet som kikkerter. En efter en skal du spørge hver enkelt frivillig om, hvilken farve pyramiden har. Derefter skal du bede dem om at fjerne hænderne fra deres ansigt og spørge, hvilke(n) farve(r) de ser nu. Hvis de stadig kun kan se én farve, skal du bede dem om at tilte hovedet til venstre og højre, og spørge, om de ser flere farver nu. Spørg iagttagerne, hvorfor de frivillige har så forskellige svar på farvespørgsmålet.




Når I har diskuteret det, skal du bede de frivillige om at rejse sig og bytte plads med den frivillige, der sidder ved siden af dem. Derefter

skal du bede de frivillige om at fortælle, hvilke farver de ser nu. Diskuter det, der skete i aktiviteten, ved hjælp af de spørgsmål, der er angivet nedenfor.

For frivillige:

-  Hvordan ændrede dit perspektiv sig under øvelsen?
-  Hvorfor tror du, at det er tilfældet?
-  Hvordan følte det, når nogen havde et andet svar end dig på farvespørgsmålet?

For iagttagere:

-  Hvorfor var det nemmere for dig at se flere farver?
-  Er det en dårlig ting, at du i begyndelsen kun kunne se en farve?
-  Kan det være et problem, at du ikke kan se, hvad andre ser? Hvis ja, hvorfor?

Eksempel på diskussionsspørgsmål:

-  Hvad synes du om øvelsen?

Formålet med denne øvelse er at give eleverne mulighed for at forstå, at det at forsøge at se noget ud fra andres perspektiv kan hjælpe med at se det større billede. Derudover er formålet også at forstå, at "ét synspunkt" ikke er rigtigt eller forkert, men at de alle er forskellige og er vigtige for at forstå situationen som helhed.








Alternative måder at udføre aktiviteten på:

Der kan anvendes forskellige geometriske former samt forskellige måder at skabe forskellige perspektiver på. Farvede sider kan være en enkel og tydelig måde at visualisere forskellige perspektiver på, men der kan også foretages ændringer for at gøre øvelsen egnet til forskellige aldre eller den pågældende gruppes interesser.

AKTIVITET 2: PERSPEKTIVER I KONFLIKT(ER)

Under den første aktivitet kunne børn begribe perspektivtagning på en visuel og håndgribelig måde. I denne anden øvelse er fokus på kognitiv perspektivtagning, der betegner kompetencen at forstå andre personers synspunkt, tanker, hensigter og motivationer (Eisenberg et al., 2001). Eleverne lærer at tage et andet individs perspektiv og finde måder at løse konflikter på. Ved at diskutere konflikter, der kunne finde sted mellem to elever, lærer børnene teknikker til at håndtere sådanne konflikter på en demokratisk måde. Sådanne programmer kan hjælpe børnene med også at implementere disse teknikker i deres hverdag, hvor der også er konflikter (Bickmore, 1999).

Formål med aktiviteten:

-  At forbedre evnen til perspektivtagning.
-  At forstå dualiteten i modstridende situationer.
-  At fortælle om vigtigheden af konfliktløsning og konfliktundgåelse.
-  At lære færdigheder i konfliktløsning og konfliktundgåelse.
-  At inkorporere konfliktløsningsmetoder i deres hverdag og dermed skabe en



forståelse af klasseværelsets
atmosfære.

Beskrivelse:

Varighed: Denne opgave kan tage alt fra 15 minutter til en time. Hvis tiden gør det muligt, anbefales det at udføre denne proces flere gange med forskellige konflikter.

Forberedelse: For at maksimere antallet af forskellige stemmer, der høres i klassen, må du ikke lægge de valgte navne tilbage i krukken med navne, efter at disse elever har haft mulighed for at tale. Læreren bør læse den valgte konflikt på forhånd, så han eller hun kan bedømme, om konflikten eventuelt er for personlig eller uklar. Læreren kan derefter vælge at justere den eller bede udvalgeren om at trække en anden papirkugle. Læreren skal være opmærksom på sin rolle som mægler, da det kan være et følsomt emne..





Materials: Et stort åbent rum, en krukke fyldt med alle elevernes navne, en kurv (anbefalet størrelse: papirkurv), papirark og blyanter til at nedskrive konflikterne

Instruktioner


Bed klassen om at sætte sig en cirkel på gulvet, og sæt en tom kurv i midten. Giv hver elev et stykke papir, og bed dem om at nedskrive en

konflikt, der kan opstå mellem to elever A og B. Disse konflikter bør ikke forbindes til nogle virkelige elever. Efter at de er færdige med at skrive en konfliktsituation, skal du bede eleverne krølle papiret sammen til en kugle og forsøge at smide papirkuglen ned i kurven i midten af cirklen. Læreren vælger en af eleverne fra navnekrukken til at være "udvalger", som har til opgave at vælge en papirkugle fra kurven og give den til læreren. (Bemærk: Navnekrukken indeholder kun ét navn på hver enkelt elev i klassen). Læreren læser konflikten, der er skrevet på det papir, som han eller hun får rakt af udvalgeren, højt. Udvalgeren bliver bedt om at trække to navne fra navnekrukken og læse dem højt. Den første person bliver bedt om at beskrive person A's perspektiv i konflikten. Den anden person bliver bedt om at beskrive person B's perspektiv i konflikten. Når de to elever har undersøgt de forskellige perspektiver, skal klassen begynde en generel diskussion.

Eksempel på diskussionsspørgsmål:

-  Kan du forstå begge perspektiver?
Hvorfor?
-  Hvordan kan konflikten løses?
-  Hvordan kan denne konflikt undgås i fremtiden?
-  Mener du, at konfliktløsning er vigtig?
Hvorfor?



 Hvordan kan du anvende disse metoder i hverdagen?

Alternative måder at udføre aktiviteten på:

I stedet for at lade børnene skrive mulige konflikter, der kan opstå mellem to elever, kan øvelsen også dreje sig om samfundsrelevante

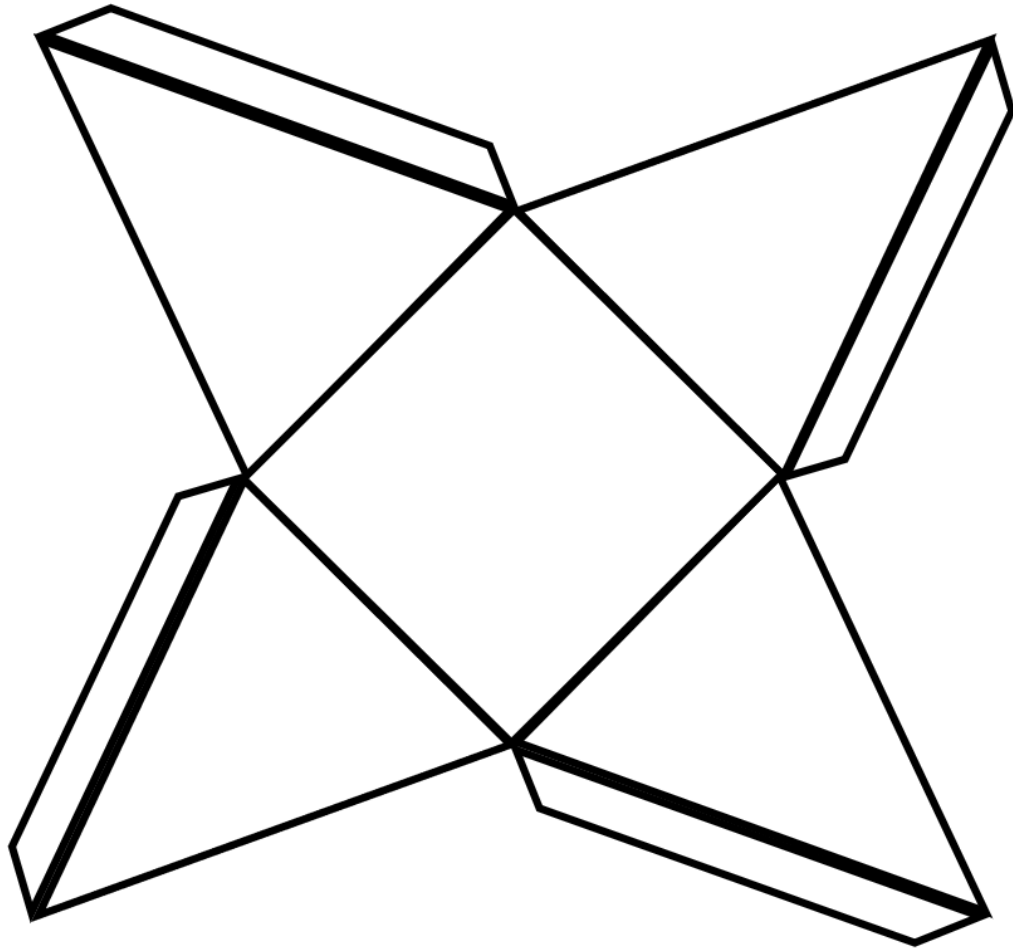
emner. Lad i så fald børnene beskrive de forskellige sider og perspektiver af emnet (ikke nødvendigvis den, de er enig i).

Muligt ekstra trin: få eleverne til at nedskrive konfliktløsningsmetoder, og skriv de vigtigste på en plakat, som læreren kan hænge op i klassen..



BILAG I: UDKLIPSPYRAMIDE

Til Aktivitet 1: Farverige pyramider





REFERENCER

1. Abdulsalam, I., Bada, M.M., & Adam, M. (2015). Innovations and Transformation in Teaching and Learning: Empowering the Nigerian Primary and Secondary School Children with Proactive Counselling Skills for Conflict Resolution. *Journal of Teacher Perspective*, 9(1), 1-19.
2. Alexander, J., Johnson, K., & Leibham, M. (2015). Emerging Individual Interests Related to Science in Young Children. In Renninger K., Nieswandt M., & Hidi S. (Eds.), *Interest in Mathematics and Science Learning* (pp. 261-280). Washington, DC: American Educational Research Association. Retrieved from www.jstor.org/stable/j.ctt1s474j0.21
3. An, J.E., Lee, H.B., & Kwon, Y.H. (2019). Effects of Collaborative Activities Using Picture Books on Self-Regulation and Perspective-Taking Abilities of Young Children. *Korean Journal of Childcare and Education*, 15(3), 61-81.
4. Aras, C.Y. & Aslan, D. (2018). The Effects of "I Can Problem Solve Program" on Children's Perspective Taking Abilities. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 7(2), 109-117.
5. Beauchemin, J., Hutchins, T.L., & Patterson, F. (2008) Mindfulness meditation may lessen anxiety, promote social skills, and improve academic performance among adolescents with learning disabilities. *Complement. Health Pract. Rev.*, 13, 34-45.
6. Bickmore, K. (1997). Teaching Conflict and Conflict Resolution in School: (Extra-) Curricular Considerations. Paper presented at Connections 1997 International Social Studies Conference, Australia.
7. Bickmore, K. (1999). Elementary curriculum about conflict resolution: Can children handle global politics? *Theory & Research in Social Education*, 27(1), 45-69.
8. Black, D.S., Milam, J., & Sussman, S. (2009) Sitting-Meditation Interventions Among Youth : A Review of Treatment Efficacy abstract. *Pediatrics*.
9. Block M. (2011) Identity Versus Role Confusion. In: Goldstein S., Naglieri J.A. (eds) *Encyclopedia of Child Behavior and Development*. Springer, Boston, MA
10. Bögels, S. & Restifo, K. (2013) *Mindful Parenting: A Guide for Mental Health Practitioners*. Springer.
11. Bögels, S., Hoogstad, B., van Dun, L., de Schutter, S., & Restifo, K. (2008) Mindfulness training for adolescents with externalizing disorders and their parents. *Behav. Cogn. Psychother.*, 36, 193-209.
12. Brophy, J.E. (1983). Research on the Self-Fulfilling Prophecy and Teacher Expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75, pp. 631-661.
13. Burke, C.A. (2009) *Mindfulness-Based Approaches with Children and Adolescents : A Preliminary Review of Current Research in an Emergent Field*.
14. Carpendale, J.I. & Lewis, C. (2006). *How Children Develop Social Understanding*. Malden: Blackwell.
15. Carroll, M. (2008) *The Mindful Leader: Awakening Your Natural Management Skills through Mindfulness Meditation*. Shambhala Publications.
16. Church, A., Mashford-Scott, A., & Cohrssen, C. (2018). Supporting Children to Resolve Disputes. *Journal of Early Childhood Research*, 16(1), 92-103.
17. Cigala, A., Mori, A., & Fangareggi, F. (2015). Learning Others' Point of View: Perspective Taking and Prosocial Behaviour in Preschoolers. *Early Child Development and Care*, 185(8), 1199-1215.
18. Cohen, D., Oppetit, A., Campelo, N., Bouzar, L., Pellerin, H., Hefez, S., ... & Bouzar, D. (2019). Do radicalized minors have different social and psychological profiles from radicalized adults?. *Frontiers in psychiatry*, 10, 644.
19. Corcoran, K.O. & Mallinckrodt, B. (2000). Adult Attachment, Self-Efficacy, Perspective Taking, and Conflict Resolution. *Journal of Counseling and Development*, 78, 473-483.
20. Denham, A., Hatfield, S., Smethurst, N., Tan, E., & Tribe, C. (2006). The Effects of Social Skills Interventions in the Primary School. *Educational Psychology in Practice: Theory, Research and Practice in Educational Psychology*, 22, 33-51.



21. Domitrovich, C.E., Durlak, A.D., Staley, C.S., & Weissberg, R.P. (2017). Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child Development*, 88(2), 408-416.
22. Doosje, B., Loseman, A., & Van Den Bos, K. (2013). Determinants of radicalization of Islamic youth in the Netherlands: Personal uncertainty, perceived injustice, and perceived group threat. *Journal of Social Issues*, 69(3), 586-604.
23. Doosje, B., Moghaddam, F. M., Kruglanski, A. W., De Wolf, A., Mann, L., & Feddes, A. R. (2016). Terrorism, radicalization and de-radicalization. *Current Opinion in Psychology*, 11, 79-84.
24. Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., & Schellinger, K.B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82, 405-432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
25. Eisenberg, N., Zhou, Q., & Koller, S. (2001). Brazilian Adolescents' Prosocial Moral Judgment and Behavior: Relations to Sympathy, Perspective Taking, Gender-Role Orientation, and Demographic Characteristics. *Child Development*, 72, 518-534. doi: 10.1111/1467-8624.00294
26. Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis* (No. 7). WW Norton & Company.
27. Farrant, B. M., Devine, T. A., Maybery, M. T., & Fletcher, J. (2012). Empathy, perspective taking and prosocial behaviour: The importance of parenting practices. *Infant and Child Development*, 21(2), 175-188. doi: 10.1002/icd.740
28. Fireman, G.D. & Kose, G. (2010). Perspective Taking. In E.H. Sandberg and B.L. Spritz (Eds.), *A Clinician's Guide to Normal Cognitive Development in Childhood* (pp. 85-100). New York: Routledge.
29. Fivush, R., Duke, M., & Bohanek, J. G. (2010). Do you know... The power of family history in adolescent identity and well-being. *Journal of Family Life*, 748-769.
30. Flum, H., & Kaplan, A. (2006). Exploratory orientation as an educational goal. *Educational Psychologist*, 41(2), 99-110.
31. Gay, G. (1979). On Behalf of Children: A Curriculum Design for Multicultural Education in the Elementary School. *The Journal of Negro Education*, 48(3), 324-340. doi:10.2307/2295050
32. Gehlbach, H. (2017). Learning to walk in another's shoes. *Phi Delta Kappan*, 98(6), 8-12.
33. Gelbach, H., Brinkworth, M., & Wang, T. (2012). The Social Perspective Taking Process: What Motivates Individuals to Take Another's Perspective? *Teachers College Record*, 114(1), 1-29.
34. Gol-Guven, M. (2016). The Effectiveness of The Lions Quest Program: Skills for Growing on School Climate, Students' Behaviors, Perceptions of School, and Conflict Resolution Skills. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(4), 575-594.
35. Harwood, M.D. & Farrar, M.J. (2006). Conflicting Emotions: The Connection between Affective Perspective Taking and Theory of Mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 401-418. doi: 10.1348/026151005X50302
36. Hayes, A.M., Feldman, G., & Gables, C. (2004) Clarifying the Construct of Mindfulness in the Context of Emotion Regulation and the Process of Change in Therapy 255-262.
37. Hewes, J., Whitty, P., Aamot, B., Schaly, E., Sibbald, J., & Ursuliak, K. (2016). Unfreezing Disney's Frozen through Playful and Intentional Co-authoring/Co-playing. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De L'éducation*, 39(3), 1-25. Retrieved from www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.39.3.10
38. Hewstone, H., Rubin, M., & Willis, H. (2002). Intergroup Bias. *Annual Review of Psychology*, 53, pp. 575-604.
39. Ioannou, A. & Constantinou, V. (2018). Embracing Collaboration and Social Perspective Taking Using Interactive Tabletops. *TechTrends*, 62, 403-411.
40. January, A.M., Casey, R.J., & Paulson, D. (2011). A Meta-Analysis of Classroom-Wide Interventions to Build Social Skills: Do They Work? *School Psychology Review*, 40, 242-256.
41. Jennings, P.A. & Greenberg, M.T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525. doi:10.3102/0034654308325693



42. Jones, T.S. (2004). Conflict Resolution Education: The Field, the Findings, and the Future. *Conflict Resolution Quarterly*, 22, 233–267
43. Kabat-Zinn, J. (1990) Full catastrophe living: The program of the stress reduction clinic at the University of Massachusetts Medical Center.
44. Kaplan, A., & Flum, H. (2012). Identity formation in educational settings: A critical focus for education in the 21st century. *Contemporary Educational Psychology*, 37(3), 171-175.
45. Kashdan, T.B. & Breen, W.E. (2009) *NIH Public Access* 22, 925–939.
46. Larson, J. (2006). Multiple Literacies, Curriculum, and Instruction in Early Childhood and Elementary School. *Theory Into Practice*, 45(4), 319-327. Retrieved from www.jstor.org/stable/40071616
47. Levine, A. (2013, September 24). Thimbling a Can of Beans. *CogDogBlog*. <https://cogdogblog.com/2013/09/thimbling-a-can-of-beans/>
48. Liehr, P. & Diaz, N. (2010) A Pilot Study Examining the Effect of Mindfulness on Depression and Anxiety for Minority Children. *Arch. Psychiatr. Nurs.*, 24, 69–71.
49. Marshall, S.L., Parker, P.D., Ciarrochi, J., Sahdra, B., Jackson, C.J., & Heaven, P.C.L. (2015) Self-compassion protects against the negative effects of low self-esteem: A longitudinal study in a large adolescent sample. *Pers. Individ. Dif.*, 74, 116–121.
50. McCall, G. J., & Simmons, J. L. (1978). *Interactions and identities* (rev. ed.).
51. Moll, H. & Meltzoff, A.N. (2011). How does it Look? Level 2 Perspective-Taking at 36 Months of Age. *Child Development*, 82, 661-673. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01571.x
52. Moll, H. & Tomasello, M. (2006). Level 1 Perspective-Taking at 24 Months of Age. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 603–613. doi: 10.1348/026151005X55370
53. Moore, E. (in press). "Be Friends with All the Children": Friendship, Group Membership, and Conflict Management in a Russian Preschool. *Linguistics and Education*, <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.06.003>
54. Myers, M.W., Laurent, S.M., & Hodges, S.D. (2014). Perspective Taking Instructions and Self-Other Overlap: Different Motives for Helping. *Motivation and Emotion*, 38(2), pp. 224-234.
55. Napoli, M., Krech, P.R., & Holley, L.C. (2005) Mindfulness training for elementary school students: The attention academy. *J. Appl. Sch. Psychol.*, 21, 99–125.
56. Neff, K.D. & Germer, C.K. (2013) A Pilot Study and Randomized Controlled Trial of the Mindful Self-Compassion Program 69, 28–44.
57. Pasupathi, M., & Hoyt, T. (2009). The development of narrative identity in late adolescence and emergent adulthood: The continued importance of listeners. *Developmental Psychology*, 45(2), 558.
58. Pasupathi, M., & Weeks, T. L. (2011). Integrating self and experience in narrative as a route to adolescent identity construction. *New directions for child and adolescent development*, 2011(131), 31-43.
59. Rempel, K. (2012) Mindfulness for children and youth: A review of the literature with an argument for school-based implementation. *Can. J. Couns. Psychother. Can. Couns. psychothérapie*, 46.
60. Schonert-Reichl, K.A. & Lawlor, M.S. (2010) The effects of a mindfulness-based education program on pre-and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness* (N. Y.), 1, 137–151.
61. Segal, Z. V, Williams, J.M.G., & Teasdale, J.D. (2002) *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New York, NY, US.
62. Sibinga, E.M.S., Kerrigan, D., Stewart, M., Johnson, K., Magyari, T., & Ellen, J.M. (2011) Mindfulness-based stress reduction for urban youth. *J. Altern. Complement. Med.*, 17, 213–218.
63. Singh, N.N., Lancioni, G.E., Singh Joy, S.D., Winton, A.S.W., Sabaawi, M., Wahler, R.G., & Singh, J. (2007) Adolescents with conduct disorder can be mindful of their aggressive behavior. *J. Emot. Behav. Disord.*, 15, 56–63.



64. Sklad, M. & Park, E. (2016). Educating for Safe and Democratic Societies: The Instructor's Handbook for the Civic and Social Competences Curriculum for Adolescents UCARE. Middelburg: de Drvkkery.
65. Spivak, A.L. (2016). Dynamics of Young Children's Socially Adaptive Resolutions of Peer Conflict. *Social Development*, 25(1), 212–231.
66. Stets, J. E., & Burke, P. J. (2000). Identity theory and social identity theory. *Social psychology quarterly*, 224-237.
67. Sullivan, M.W., Bennett, D.S., Carpenter, K., & Lewis, M. (2008). Emotion Knowledge in Young Neglected Children. *Child Maltreatment*, 13, 301-306. doi: 10.1177/1077559507313725
68. Tang, Y.-Y., Hölzel, B.K., & Posner, M.I. (2015) The neuroscience of mindfulness meditation. *Nat. Rev. Neurosci.*, 16, 1–13.
69. TerRa Toolkit (2016). UCARE toolkit. Retrieved 26-11-2019 from: https://terratoolkit.eu/wp-content/uploads/2014/09/TER-RAToolkit_FULL_PRINT_web_27.pdf
70. Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83, 357–385. doi:10.3102/0034654313483907
71. The Linking Network. (2019). Identity Activities. Retrieved 22 November 2019, from <https://thelinkingnetwork.org.uk/resource/identity-activities/>
72. Unrath, K., & Luehrman, M. (2009). Bringing Children to Art: Bringing Art to Children. *Art Education*, 62(1), 41-47. doi:10.2307/27696318
73. van de Weijer-Bergsma, E., Formsma, A.R., de Bruin, E.I., & Bogels, S.M. (2012) The Effectiveness of Mindfulness Training on Behavioral Problems and Attentional Functioning in Adolescents with ADHD. *J. Child Fam. Stud.*, 21, 775–787.
74. van der Oord, S., Bogels, S.M., & Peijnenburg, D. (2012) The Effectiveness of Mindfulness Training for Children with ADHD and Mindful Parenting for their Parents. *J. Child Fam. Stud.*, 21, 139–147.
75. Walker, H.M. (2004). Use of Evidence-Based Interventions in Schools: Where We've Been, Where We Are, And Where We Need to go. *School Psychology Review*, 33, 398–407.
76. Wiggan, G., & Watson-Vandiver, M. J. (2019). Urban School Success: Lessons From a High-Achieving Urban School, and Students' Reactions to Ferguson, Missouri. *Education and Urban Society*, 51(8), 1074–1105. <https://doi.org/10.1177/0013124517751721>
77. Wisner, B.L., Jones, B., & Gwin, D. (2010) School-based meditation practices for adolescents: A resource for strengthening self-regulation, emotional coping, and self-esteem. *Child. Sch.*, 32, 150–159.
78. Zenner, C., Herrnleben-kurz, S., & Walach, H. (2014) Mindfulness-based interventions in schools — a systematic review and meta-analysis 5, 1–20.
79. Zins, J.E. & Elias, M.J. (2007). Social and Emotional Learning: Promoting the Development of All Students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17, 233–255.

COHESION

*citizenship education
on social inclusion*

cohesion.eu

IMIND

Hvad har superhelte og pyramider til fælles? De kan bruges til at undervise skoleelever om deres sociale kompetencer. IMIND-lektionsmaterialet giver lærere i folkeskolerne baggrundsinformation og forklarer trin for trin øvelser om mindfulness, identitet og roller samt perspektivtagning og konfliktløsning.

At vide, hvem du er, og hvad du vil, og forstå at dette kan være anderledes for andre, giver dig mulighed for at komme i kontakt med andre mennesker. Dette er vigtigt for at skabe positive kontakt til andre: at få venner og udvikle (sociale) relationer. Skolen er det perfekte miljø til at lære og øve måder til at forbedre dine sociale kompetencer. At lære om og øve sociale kompetencer er både vigtigt og kan være sjovt. IMIND giver dig værktøjerne til at gøre det.

Lad os begynde!



Co-funded by the Erasmus+
Programme of the European Union

