

PUFF

Ett musikbaserat förebyggande program för förskolan



Pilotversion

© Anna-Karin Andershed och Fredrik Berglund
www.oru.se/puff

Innehållsförteckning

<i>Vad är PUFF?</i>	3
<i>Sociala strategier, utagerande beteende, risk och skydd</i>	4
Målet: Att utveckla sociala strategier som förebygger utagerande beteende.....	4
Vad menas med utagerande beteende?.....	5
Vad är risk- och skyddande faktorer?.....	5
Risk- och skyddande faktorer som fokuseras i PUFF	6
Utagerande beteende	7
Aktivitet och uppmärksamhet	7
Empati och ansvar	8
Problemlösning och tolkning	9
Egna känslor	9
Kamratrelationer.....	10
Relation till förskolan.....	10
<i>Att arbeta förebyggande</i>	11
Det är viktigt att starta tidigt	11
PUFF riktar sig till alla barn.....	11
Läroplanen och förbyggande arbete	11
Vem kan använda PUFF?.....	12
Vårdnadshavarnas betydelse	12
<i>Musikens roll i PUFF</i>	12
Musiken som medel och mål.....	12
Musik i förskolan	13
<i>Musiken i PUFF</i>	13
Sångernas funktion och användning	13
Instudering av musiken	14
Lyssna och härma.....	14
Se och läsa.....	14
Noter och bilder.....	15
Att välja modell.....	15
Puffiga låtar	15
Dummare än dum	15
Olika lika	17
<i>Litteratur</i>	19
Om utagerande beteende, risk- och skyddande faktorer	19
Om interventioner	25
Om musik	26

Vad är PUFF?

PUFF står för *Positiv utveckling för förskolan* och är ett musikbaserat förebyggande program för förskolan, utformat för att motverka utveckling av så kallade utagerande beteendeproblem, dvs. externaliserande, normbrytande och aggressiva beteenden, och dess konsekvenser. Syftet är att bygga upp barnens sociala strategier genom reflektion kring och träning av färdigheter och förhållningssätt till sig själv och andra. Dessa strategier kan i sin tur agera skyddande mot en negativ utveckling och minska kända, forskningsbaserade riskfaktorer. PUFF riktar sig framförallt till barn mellan 3 och 6 år och fokuserar på evidensbaserade risker och resurser, dvs. sådant som i forskning har visat sig hänga samman med en negativ psykosocial utveckling, på både kort och lång sikt.

Idén till PUFF har sitt ursprung i forskning om risk- och skyddande faktorer, men också i erfarenhet från samtal med praktiker. Vi hör alldeles för ofta hur tidigt man uttryckt oro för ett barn och hur svårt det är att komma tillrätta med problem när man försöker olika insatser långt senare. Vi kan mycket tidigt identifiera barn som har eller riskerar att utveckla problem, utifrån den stora mängd forskning som finns om framförallt riskfaktorer men också skyddande faktorer för just utagerande beteendeproblem.

I PUFF vill vi dra nytta av att de allra flesta barn tycker om att använda sin röst, tycker om musik och rörelse. De är inte heller främmande för att prata om svåra saker – ibland är det lättare för dem än för oss vuxna. Kanske behöver också en förskolepedagog ibland hjälp på traven för att ta upp svåra ämnen, när det inte är på förekommen anledning? Med hjälp av en samling specialskrivna sånger, förstärkta med rörelser, sjunger och samtalar barn och pedagoger tillsammans på teman som är kopplade till några av de starkaste individbaserade risk- och skyddande faktorer för utagerande beteendeproblem vi identifierat i forskningen. Det är inte alltid lätta ämnen och det kan vara enklare att närma sig dem, med hjälp av musiken.

Materialet består av en handledning, förinspelad musik och noter för den som vill. PUFF är lätt att använda, oavsett vilka förkunskaper man har om risk och skydd, eller om hur man musicerar med barn. I handledningen finns både en fördjupning kring risk- och skyddande faktorer för utagerande beteende och musikens betydelse för barn och barns psykosociala utveckling, samt handfasta anvisningar för hur PUFF-låtarna kan användas. Materialet är till både för fokuserade sammanhang såsom samlingar eller andra sångstunder, och som musiklyssning under dagen medan barnen gör andra saker, när det är lämpligt. De beteenden och tankemönster som tas upp i programmet kommer med stor sannolikhet att kunna observeras hos barnen i deras vardag. Det är då en fördel att kunna hänvisa tillbaka till PUFF-stundens diskussioner eller en särskild PUFF-låt, för att kontextualisera materialet, dvs. koppla samman det med ett verkligt sammanhang eller i en faktisk situation.

Med en fördjupad kunskap om risk- och skyddande faktorer kan en pedagog i förskolan komma att få upp ögonen för och stöd i att konkretisera och verbalisera vad det är man observerar hos ett barn. I dessa fall ska förskolans och samverkanspartners vanliga organisation kopplas in, t.ex. specialpedagog, skolpsykolog och socialtjänst.

PUFF är utformat av Anna-Karin Andershed, professor i psykologi, och utgår ifrån såväl den egna, som nationell och internationell forskning inom området. En förteckning över den forskning och litteratur som programmet baserar sig på och som beskrivs i handledningen finns i slutet av handledningen. Musiken i programmet tar avstamp i beskrivningar av de risk-

och skyddande faktorer som forskningen identifierat som de mest betydelsefulla för utvecklingen av utagerande beteende. Fredrik Berglund, musik- och körpedagog, är huvudkompositör och arrangör. Fredrik ansvarar också för kunskapen om metodik och musikinstudering.

Sociala strategier, utagerande beteende, risk och skydd

Målet: Att utveckla sociala strategier som förebygger utagerande beteende

Målet med PUFF är att ge barnen verktyg för att utveckla vad jag valt att kalla sociala strategier. Programmet syftar till att främja och stötta barnens utveckling av sociala strategier, som i sin tur kan fungera som skyddande mot utveckling av utagerande beteende, antingen genom att reducera eller att kompensera för risk. Sociala strategier handlar både om social kompetens, social samvaro och kommunikation, men också om inre processer som kommer att påverka individens beteenden och tankemodeller, och som i sin tur hänger samman med samspelet med andra barn och vuxna (se t.ex. Lillvist m.fl., 2009, för ytterligare exempel). Bland barn i förskoleåldern är variationen stor i hur utvecklade dessa strategier är. Vissa barn kommer att vara mycket skickliga, medan andra behöver mer stöd. Oavsett var barnet befinner sig i sin utveckling kan han eller hon alltid förfinas och förändra sina strategier, allt eftersom både de sociala sammanhangen och de situationer som barnet har att hantera i sitt liv förändras.

I PUFF når vi målet att förebygga utagerande beteende och de konsekvenser på kort och lång sikt som ett sådant beteende kan få, genom att arbeta med så kallad riskfokuserad intervention (Farrington & Welsh, 2007). Den övergripande idén är enkel: Identifiera de viktigaste riskfaktorerna för utagerande beteende och sätt in insatser som är utvecklade för att motverka dessa riskfaktorer. Identifiera också de viktigaste skyddande faktorerna och sätt in insatser som kan stärka dessa faktorer. I PUFF fokuserar varje enskild sång på en eller flera forskningsbaserade risk- eller skyddande faktorer för utagerande beteende, för att motverka risk och stärka skydd.

PUFF skapar en arena för att kommunicera om saker som ibland kan vara svåra att ta upp. Saker som man annars kanske bara pratar om på förekommen anledning. Vi vet från forskningen att många av de sakerna är beteenden och sätt att agera och reagera som är riskfaktorer för en negativ utveckling. Vi vet också att det går att se dessa beteenden redan i förskoleåldern.

Forskningen visar att de allra flesta barn byter ut sina negativa beteendemönster mot mer positiva sådana och att det ofta händer under förskoleåren. De lär sig successivt fler och mer konstruktiva sätt att vara, att bättre tolka saker som händer och att agera eftertänksamt. Vi vet också att det finns barn som inte lär sig mer positiva strategier, utan fortsätter med negativa strategier, såsom aggressivitet, för att hantera situationer och lösa problem. Genom PUFF kan förskolan fokusera på de beteenden som forskningen visar är en risk respektive skyddande mot en negativ psykosocial utveckling, dvs. förstärka sitt evidensbaserade, förebyggande arbete. Detta kan i sin tur få en positiv inverkan på vardagen i förskolan, genom ett förbättrat gruppklimat och samspel mellan barnen och mellan barn och pedagoger.

Vad menas med utagerande beteende?

Utagerande beteende används här som ett samlingsbegrepp för beteenden som på olika sätt bryter mot normer och regler i den miljö individen befinner sig. Hos barn i förskoleåldern handlar det t.ex. om aggressivitet gentemot andra människor, djur eller saker och kraftig auktoritetstrots. Hos äldre barn och tonåringar brukar man också inkludera t.ex. skolk, snatterier och våld (se t.ex. Andershed & Andershed, 2005, 2015, 2020, 2022). Det som är viktigt att komma ihåg är att det både kan handla om utåtriktade, aggressiva beteenden riktade mot någon annan, och om beteenden där barnet inte konfronterar en annan person, t.ex. stöld eller allvarliga regelbrott.

I forskningen kallas den här typen av beteende ofta för normbrytande eller antisocialt beteende, eller externaliserade problem. Inom barn- och ungdomspsykiatri pratar man istället om trotssyndrom och uppförandestörning. Oavsett benämning, är det ungefär samma beteende som avses. Så mycket som 10% av alla barn upp till 12 års ålder har allvarliga utagerandeproblem. Det är en av de vanligaste sökorsakerna till BUP (Kopp & Gillberg, 2003; Svensk BUP-förening, 2003) och en tredjedel av orosanmälningarna till socialtjänsten görs utifrån barnets eget beteende (Socialstyrelsen, 2019).

Ju yngre barn är när ett utagerande beteende börjar visa sig, desto större är risken att de utvecklar allvarliga, långvariga problem som kan få olika negativa konsekvenser för dem själva och andra, t.ex. kriminalitet, missbruk, arbetslöshet, ohälsa (Andershed & Andershed, 2005; Moffitt, 1993; Frick & Loney, 1999). Ungefär hälften av pojkar och en femtedel av flickor som uppvisar ett tidigt utagerande beteende har också en psykosocial problematik i tonåren och i vuxen ålder. Det är alldeles för många. Men det också många av barnen med utagerande beteende som kommer att klara sig bra i livet. Med rätt förebyggande och behandlande insatser kan de bli än fler. PUFF är tänkt att vara en del i det viktiga pusslet.

Vad är risk- och skyddande faktorer?

En riskfaktor är något, t.ex. en egenskap eller ett beteende, som ökar risken för utagerande beteende. En skyddande faktor ökar individens möjligheter att bibehålla en positiv hälsa och är en motvikt till riskfaktorer. Listan över risk- och skyddande faktorer för utagerandeproblematik kan göras mycket lång. De starkaste risk- och skyddande faktorerna hittar vi framförallt hos individen själv och i dennes familj. Även om risk- och skyddande faktorer i familjen i de flesta fall är helt avgörande för det lilla barnets utveckling, är det inte de faktorerna som fokuseras i PUFF. Här ligger koncentrationen istället på risk- och skyddande faktorer hos barnet och att stärka och utveckla de sociala strategier som relaterar till dessa.

Det går sällan att identifiera en enstaka riskfaktor som orsak till riskbeteenden eller psykisk ohälsa. Det är nästan alltid flera faktorer som samspelar med varandra. Ju fler riskfaktorerna är hos en individ, desto större är risken för en negativ utveckling. Ett sätt att motverka en negativ utveckling är att arbeta med riskfaktorerna. Genom att stärka skyddsfaktorerna runt individer kan riskfaktorernas betydelse också minskas.

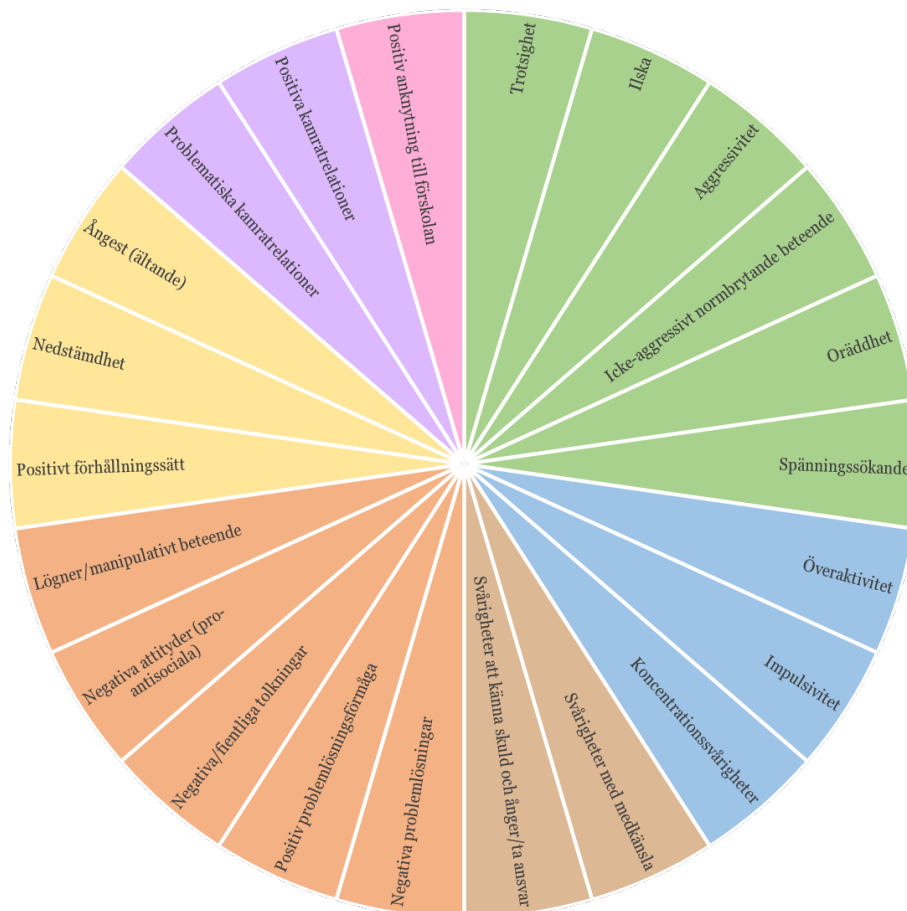
I PUFF gör vi heller ingen skillnad mellan vad som fokuseras för pojkar respektive flickor. Forskningen visar att risk- och skyddande faktorer är desamma, oavsett könstillhörighet.

Risk- och skyddande faktorer som fokuseras i PUFF

PUFF omfattar totalt 22 risk- och skyddande faktorer som är kopplade till individens beteende- och tankemönster. Dessa är de individfaktorer som i empirisk forskning visat sig vara starkast relaterade till utveckling av utagerande beteende, och till utveckling av en problematik som riskerar att hålla i sig över lång tid. Faktorer i familjen och hos föräldrarna är också viktiga inte minst för små barns utveckling, men dessa är inte i fokus i PUFF, utan PUFF handlar om barnen själva.

De faktorer som fokuseras i PUFF går att påverka och förändra (sk. dynamiska faktorer) och är ofta också direkt (sk. proximala faktorer) snarare än indirekt kopplade till barnets risk för att utveckla en utagerandeproblematik (se t.ex. Andershed & Andershed, 2005). De är inte statiska eller oföränderliga, vilket ger den viktiga signalen att sociala strategier alltid går att arbeta med och förbättra.

Faktorerna är grupperade i sju olika teman: Utagerande beteende, Aktivitet och uppmärksamhet, Empati och ansvar, Problemlösning och tolkning, Egna känslor, Kamratrelationer och Relation till förskolan. I det följande avsnittet beskrivs de risk- och skyddande faktorer som hör till respektive tema.



Utagerande beteende

Inom detta tema återfinns faktorerna Trotsighet, Ilska och Aggressivitet, Icke-aggressivt normbrytande beteende, Oräddhet, och Spänningssökande beteende.

Vad är det som innebär en risk? Barnet trotsar andras önskemål och tillsägelser – är ”olydig” – eller blir lätt väldigt arg och irriterad. Bryter mot gällande normer, regler eller lagar på ett aggressivt eller icke-aggressivt sätt. Barnet vill inte göra som någon annan säger och har svårt att respektera och följa gemensamma regler, på ett sätt som negativt påverkar omgivningen. Barnet reagerar med att säga emot, göra ingenting alls eller tvärtom, eller bli arg när någon säger vad han eller hon borde eller ska göra. Barnet vill bestämma själv. Barnet har hett temperament och blir lätt osams med andra. Barnet tar till fysiskt eller verbalt aggressiva medel för att lösa en konflikt eller få som han eller hon vill – slåss, sparkas, nyps, rivs, bits, puttas eller säger något elakt. Barnet tar eller förstör andras saker. Verkar orädd och okänslig för tillsägelser och reprimander eller gör riskfyllda och farliga saker. Barnet är inte rädd för sådant som barn i samma ålder undviker att göra, eller reagerar inte på saker som andra är rädda för. Barnet kan upplevas som kaxig, utmanande och gränslös och vill inte framstå som feig.

Varför är detta en risk? Utagerande beteende ökar risken för utagerande beteende. Det är faktiskt en av de starkaste riskfaktorerna vi känner till. Har barnet en gång börjat uttrycka ett utagerande beteende är risken stor för att det ska upprepas. Är beteendet aggressivt, dvs. att barnet är utagerande gentemot andra barn eller vuxna, är det särskilt allvarligt. Barn med utagerande beteende kan vara svårare att hantera och socialisera på ett positivt sätt. Beteendet kan utlösa negativa reaktioner från andra barn, vilket kan påverka möjligheten att skapa varaktiga positiva relationer. Det kan också innebära att barnet väljer att istället umgås med andra som även de har trotsiga och utagerande beteenden, vilket i sin tur är en riskfaktor (se Kamratrelationer). Barnets beteende kan också utlösa negativa reaktioner från vuxna vilket riskerar att förstärka det beteende som man vill styra undan barnet ifrån.

Vad är det vi istället vill främja? Samtliga beteenden och strategier som beskrivs ovan är att betrakta som riskfaktorer. Andra aspekter av samma faktor kan dock bidra till positiva sociala strategier. Barnet har integritet, kan stå på sig och har en egen vilja, snarare än att påverkas för lätt av andra. Barnet är självständigt och kan förmedla sin åsikt eller sina känslor kring frågor eller situationer som är viktiga för honom eller henne. Barnet har också förmåga att ge uttryck för känslor som ilska och sorgsenhet och kan säga ifrån om han eller hon tycker att något är fel. Barnet uppfattas som nyfiken, modig och oblyg och vågar ta för sig.

Aktivitet och uppmärksamhet

Inom detta tema återfinns faktorerna Överaktivitet, Impulsivitet och Koncentrationssvårigheter.

Vad är det som innebär en risk? Barnet är väldigt kroppsligt, fysiskt aktiv och rastlös. Kan inte sitta still. Barnet går, klättrar, springer – rör på sig hela tiden, även i situationer där han eller hon måste vara stilla. Är impulsiv och tänker inte alltid efter före han eller hon agerar. Barnet har svårt att hejda sig om han eller hon kommer på att det är något som måste göras eller sägas. Barnet väntar inte på sin tur. Barnet har svårt att ha uppmärksamhet på något en längre stund. Barnet kan inte koncentrera sig eller hålla fokus på det som han eller hon behöver fokusera på.

Varför är detta en risk? Överaktivitet (hyperaktivitet) och koncentrationssvårigheter kan påverka trivseln i och anknytningen till förskolan och de strukturer och situationer som innebär en utmaning för barn med dessa problem, vilket i sin tur är en riskfaktor för senare skolanpassning, -prestationer och -trivsel. Impulsiviteten kan i stunden göra att barnet har svårt att hämma sig i pressade situationer och kan leda till aggressivt utagerande beteende, därför att barnet inte hinner överväga alternativa sätt att reagera innan han eller hon redan har reagerat eller agerat. Barn med dessa svårigheter kan vara svårare att hantera och socialisera på ett positivt sätt. De beteenden och reaktioner som kan vara en konsekvens av överaktiviteten och impulsiviteten hos barnet kan leda till negativa reaktioner från andra barn och vuxna, vilket kan påverka relationen dem emellan. Koncentrationssvårigheterna riskerar att uppfattas som ointresse eller uttråkning, och kan också leda till uttrötning, vilket kan påverka både relationer till andra och möjligheter att hänga med i aktiviteter.

Vad är det vi istället vill främja? Samtliga beteenden och strategier som beskrivs ovan är att betrakta som riskfaktorer. Andra aspekter av samma faktor kan dock bidra till positiva sociala strategier. Barnet är energifyllt och energiskt, snabbtänkt och intensivt. Barnet kan snabbt ställa om från en aktivitet till en annan. Barnet är idérikt och tar initiativ.

Empati och ansvar

Inom detta tema återfinns faktorerna Medkänsla och Skuld, ånger och ansvarstagande.

Vad är det som innebär en risk? Barnet har svårigheter med medkänsla och bryr sig inte om andra eller vad de känner och tycker. Barnet har ibland svårt att se, tolka och förstå känslouttryck, både egna och andras. Barnet har svårt att se skillnad på olika känslor, t.ex. ilska och ledsenhet. Barnet sätter konsekvent sig själv före andra, på ett aggressivt och beräknande sätt. Om det är någon han eller hon vill ha eller göra, låter han eller hon ingen annan hindra honom eller henne. Barnet verkar inte känna skuld och ånger när han eller hon gjort något fel eller någon annan illa. Barnet ger intryck av att inte förstå varför han eller hon ska ångra sig, om någon annan tycker han eller hon gjort något dumt.

Varför är detta en risk? Barn med dessa svårigheter kan ha svårt att ta till sig av och förstå de konsekvenser som deras beteende kan ha på andra människor i allmänhet, och de konsekvenser ett aggressivt utagerande beteende kan ha i synnerhet. Bristande förståelse kan innebära att barnet därför inte undviker sådana beteenden eller situationer som upplevs negativt av andra. Dessa svårigheter kan också utlösa negativa reaktioner från andra barn vilket kan innebära att barnet får svårt att skapa varaktiga positiva kamratrelationer. Det kan också innebära att barnet väljer att istället umgås med andra som även de har trotsiga och utagerande beteenden, vilket i sin tur är en riskfaktor (se Kamratrelationer). Barnets beteende kan även ge upphov till negativa reaktioner från vuxna vilket påverkar relationerna dem emellan.

Vad är det vi istället vill främja? Samtliga beteenden och strategier som beskrivs ovan är att betrakta som riskfaktorer. Andra aspekter av samma faktor kan dock bidra till positiva sociala strategier. Barnet påverkas inte av andras sinnesstämning, utan bildar sig självständigt en uppfattning om innebörden i en situation eller händelse. Barnet har förmåga att hävda sig och stå upp för sin rätt. Barnet utforskar sina egna och andras känslor och förstår vad dessa innebär. Barnet kan identifiera en känsla och förstå andras reaktioner på känslor. Barnet förstår också andras reaktioner på avsaknad av känslouttryck. Barnet tar ansvar för sina handlingar och ber om ursäkt eller förlåtelse, när det är befogat.

Problemlösning och tolkning

Inom detta tema återfinns faktorerna Problemlösning, Negativa eller fientliga tolkningar, Negativa attityder och Lögner och manipulativt beteende.

Vad är det som innebär en risk? Barnet använder negativa eller destruktiva beteenden eller problemlösningstrategier för att lösa olika situationer, t.ex. fysisk eller verbal aggressivitet. Barnet tar inga egna initiativ för att lösa ett problem, utan är handfallen och passiv. Barnet har ett negativt sätt att tolka andras beteenden och avsikter. Barnet utgår ofta ifrån att negativa händelser varit planerade och riktade mot honom eller henne. Barnet har svårt att lita på andra. Barnet skyller ofta sina handlingar på andra eller tycker att andra oförtjänt skyller på honom eller henne när något negativt inträffar. Barnet uttrycker sig positivt om sitt eget eller andras negativa och aggressiva beteenden och kan roas av regelbrott. Barnet har lätt att ta till osanning, både i allmänhet och för att undvika problem i synnerhet. Barnet är bra på att få andra att gå hans eller hennes ärenden, eller göra som han eller hon vill, oavsett om de själva vill det eller inte.

Varför är detta en risk? Barn med negativa eller destruktiva beteenden eller problemlösningstrategier använder ofta utagerande beteenden för att lösa pressade och stressade situationer. Barn som har ett negativt sätt att tolka andras beteenden och avsikter kan oftare än andra barn bli provocerade och arga på grund av de negativa tolkningar de gör av andras beteenden. Provokationen och ilskan kan i sin tur öka risken för aggressivt, utagerande beteende. Barnets attityder och värderingar påverkar hans eller hennes beteende. Barn som har en positiv syn på utagerande beteende kan därför löpa större risk att själva uttrycka utagerande beteende. Det kan också leda till bristfälliga relationer mellan barnet och andra barn och vuxna.

Vad är det vi istället vill främja? Barn med positiva och konstruktiva sätt att lösa problem och stressade eller pressade situationer har förmågan att hantera många olika situationer på ett socialt positivt och icke-utagerande sätt. Barnet vill prata med andra om hur en situation kan hanteras. Barnet frågar om andras åsikter för att lösa problem. Barnet anstränger sig för att bidra till en så bra lösning som möjligt, utan att för den skull vara självutplånande eller alltid sätta andra före sig själv. Barnet är mån om andras välmående och nöjdhet och tror gott om andra människor. Barnet kan "göra fel" och förstår att det kan hända negativa saker även mellan personer som har positiva relationer till varandra. Barnet kan ta emot andras ursäkt och förlåta andras negativa handlingar. Barnets beteenden och förhållningssätt kan öka chanserna till positiva relationer med andra barn och vuxna, och en positiv anknytning till förskolan.

Egna känslor

Inom detta tema återfinns faktorerna Nedstämdhet och Ångest eller ältande. Här finns också den skyddande faktorn Positivt förhållningssätt.

Vad är det som innebär en risk? Barnet är nedstämt, ledsen eller visar tecken på depression. Barnet drar sig undan från de andra barnen. Barnet kan uttrycka irritation och trötthet. Barnet beskriver saker negativt, t.ex. att de är trista, tråkiga, fula, dumma eller äckliga. Barnet bidrar inte till kommunikation med andra eller uttrycker sig negativt i samspelet. Barnet har svårt att sluta tänka på saker som har hänt, som gjort honom eller henne ledsen, rädd eller arg. Barnet har låg självkänsla, negativ självuppfattning och lågt egenvärde.

Varför är detta en risk? Det är relativt vanligt att utagerande beteende och negativa känslor som nedstämdhet och ångest förekommer hos samma barn, men man vet inte riktigt vad som

är hönan och vad som är ägget. Barnets utagerande beteende kan resultera i stress och konflikter, vilket bidrar till negativa känslor. Negativa känslor kan också ge upphov till kompensatoriska beteenden, som kan vara utagerande. Barn som uppfattas negativt av omgivningen riskerar att behandlas sämre av andra och chanserna för ett positivt samspel med andra barn och vuxna är mer begränsade.

Vad är det vi istället vill främja? Barn med ett i grunden positivt förhållningssätt kan bidra till förmågan att hantera olika situationer på ett socialt positivt och icke-utagerande sätt. Det bidrar också till andras positiva bild av barnet. Barnet uppfattas som glad, pigg, hjälpsam och artig. Barnet har en positiv inställning till sig själv, andra och till olika aktiviteter. Barnet tycker det mesta är roligt och bra. Barnet tycker om att hjälpa till och att hjälpa andra och är skicklig på att samspela med andra barn och vuxna. Barnet kan också vara ledsen eller arg, men hanterar sina känslor själv eller med hjälp av andra med t.ex. tröst. Han eller hon vet att saker kan kännas jobbiga, men att det oftast går över. Barnet har ett gott självförtroende och en god självkänsla – tycker han eller hon är bra och värdefull som han eller hon är. Barnets beteenden och förhållningssätt kan öka chanserna till positiva relationer med andra barn och vuxna, och en positiv anknytning till förskolan.

Kamratrelationer

Inom detta tema återfinns både negativa och positiva aspekter av kamratrelationer.

Vad är det som innebär en risk? Barnet har svårt att behålla eller är inte intresserad av relationer med kamrater med positiva beteenden och attityder. Barnet umgås med barn som har utagerande beteende eller negativa attityder. Barnet blir osams med andra barn. Barn med positiva beteenden vill inte umgås med barnet. Barnet har svårt att finna sig tillrätta i strukturerade och vuxenledda aktiviteter.

Varför är detta en risk? Barn som inte har förmågan eller intresset att umgås med socialt positiva barn får mindre positiva influenser. Detta kan öka risken för negativ påverkan och utagerande beteende. Det minskar också möjligheten till positiva samspel med andra.

Vad är det vi istället vill främja? Barnet har ett positivt och prosocialt umgänge och stöd från andra barn och vuxna. Barnet lär sig positiva sätt att samspela av andra. Barnet leker ömsesidigt och skapar gemenskap med andra barn och vuxna. Barnet inkluderar andra barn i sin lek. Barnet deltar gärna i strukturerade och vuxenledda aktiviteter.

Relation till förskolan

Inom detta tema återfinns den skyddande faktorn Positiv anknytning till förskolan.

Vad är det vi vill främja? Barnet har en positiv anknytning till förskolan och förskolans aktiviteter, trivs med pedagoger och andra barn och tycker det är roligt att vara i förskolan. Barnet går oftast gärna till förskolan, kan bli lämnad på morgonen, vilar eller sover tryggt, tar emot omsorg och tröst från pedagogerna.

En positiv anknytning till förskolan och senare även skolan kan motverka negativ utveckling på kort och lång sikt. Den kan också öka chanserna till positiva umgängen med kamrater genom att barnet dras till kamrater som också har en positiv anknytning till förskolan. Detta kan i sin tur också vara en resurs.

Att arbeta förebyggande

Det är viktigt att starta tidigt

Barn som befinner sig i riskzonen för eller redan har utvecklat utagerande beteende är i behov av insatser. Vi vet att ju tidigare vi kan stävja en negativ utveckling, desto mindre är risken att allvarliga problem får fäste och utvecklas. Det är förstås det viktigaste. Men det mesta tyder dessutom på att tidiga insatser är kostnadseffektivt i ett längre perspektiv (se Bremberg, 2007; Currie, 2001; Nilsson & Wadeskog, 2008; Nystrand m.fl., 2020; Skolverket, Socialstyrelsen, & Statens Folkhälsoinstitut, 2004) och snarast bör betraktas som en mycket lönsam investering. Man bör med andra ord börja med insatser så tidigt som möjligt. Med hjälp av PUFF investerar vi i barnen och deras positiva utveckling.

PUFF riktar sig till alla barn

PUFF är ett så kallat universellt program och riktar sig till alla barn och barngrupper, dvs. inte bara grupper där personalen upplever att det finns en problematik i enskilda barns beteendemönster eller i barnens samspel med varandra. Grundtanken är att alla barn kan lära sig mer om hur de själva och andra fungerar, och programmet fokuserar på sociala strategier som alla gagnas av att utvecklas i.

Svensk förskola betraktas ofta som en förebyggande insats, i sig, för att främja barns psykiska hälsa (se t.ex. Folkhälsomyndigheten och CES, 2017; Pihlblad & Åberg, 2011).

Forskningsöversikter har visat små, men statistiskt säkerställda effekter på barns beteende av just universella förskolebaserade insatser som syftar till att minska barns utagerandeproblem. Man tror att effekterna är små bland annat just därför att programmen är universella, dvs. de riktar sig till alla barn oavsett om det finns ett observerat eller konstaterat problem eller ej (Waschbusch m.fl., 2019). Det man då ska ha med sig är att om de allra flesta barnen utvecklas mer positivt i ett universellt program, är den sammanlagda effekten på hela gruppen sannolikt större, än den sammanlagda effekten av en behandling som enbart riktas till barn med allvarlig problematik. I linje med detta resonemang, finns det gott om forskning som visar att den största förebyggande effekten uppnås om åtgärder riktas till alla och inte bara till dem som just där och då befinner sig i riskzonen (Rose, 2001).

Eftersom PUFF är till för alla barn riskerar man inte att peka ut enskilda barn, samtidigt som arbetet med programmet kan hjälpa pedagogerna att se barn som behöver extra stöd och få en lättare väg att ge dem det. Det blir inte en insats som sker när ett barn ”varit dum” eller ”gjort fel”, utan en naturlig del i förskolans vardag. *Det* är förebyggande arbete, på riktigt.

Det finns inget som hindrar att PUFF används i grupper där man identifierat problem, tvärtom. För ett enskilt barn med utpräglad problematik krävs dock sannolikt både mer intensiva och koordinerade insatser, mellan förskolan och hemmet och ibland även andra instanser, såsom socialtjänsten och/eller barn- och ungdomspsykiatri. I ett sådant mer omfattande arbete kan PUFF vara en komponent, bland flera.

Läroplanen och förebyggande arbete

Att genom ett forskningsbaserat förebyggande program främja och stötta barns utveckling av sociala strategier ligger väl i linje med läroplan för förskolan (Lpfö 18, SKOLFS 2018:50). Verksamheten i förskolan ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Den ska dra nytta av barnens egna erfarenheter och också vara utmanande och bidra till barnens

utveckling och kunskaper. I läroplanen anges att förskolan ska arbeta med de områden som utgör aspekter av samma risk- och skyddande faktorer som tas upp i PUFF, till exempel empati och omtanke om andra, medkänsla, förmåga till perspektivtagande, självkänsla, initiativtagande, ansvarstagande, konflikthantering och problemlösning. Inte minst betonas vikten av ett fungerande samspel mellan barn och pedagoger. Läroplanen anger också att förskoleverksamheten ska ge barnen möjlighet att reflektera över viktiga livsfrågor och etiska dilemman, pröva sina och andras idéer, och också att testa dessa idéer i sin vardag.

Vem kan använda PUFF?

Ett ledord i PUFF är *flexibilitet*. Att använda PUFF kräver ingen särskild utbildning. Däremot får sannolikt både barn och pedagoger ut mer av materialet om det finns en grundläggande kunskap om och förståelse för risk- och skyddande faktorer för utagerande beteende och musikens betydelse för barns psykosociala utveckling. PUFF kräver inte heller att man själv som pedagog kan spela och sjunga. PUFF-låtarna finns både i fullständiga produktioner med orkester och sång, som bakgrundsmusik där man själv och/eller barnen står för all sång, och som noter med ackordsanalys och melodi för den som kan och vill ackompanjera och sjunga på egen hand med barnen. Texterna finns såväl med som utan noter.

Vårdnadshavarnas betydelse

Föräldrar och andra vårdnadshavare spelar en viktig roll i barnets utveckling. Samarbete med dem är A och O, vilket är helt naturligt i förskolans verksamhet.

Föräldrar har förstås unik information om barnet och om saker som händer i och runt omkring familjen. Även om insatser begränsas till förskolemiljön så är det betydelsefullt att föräldrarna är väl informerade och känner till programmets syfte, innehåll och mål (se t.ex. Meisels & Atkins-Burnett, 2000). Det gör det enklare för dem att fånga upp barnets reaktioner och de kan hjälpa till att förstärka positiva beteenden och tankemönster. De kan också förstå och känna igen om barnet sjunger delar av sångerna hemma.

Förskolan behöver vara tydlig i sin kommunikation med föräldrarna om syftet med att använda PUFF, och att syftet är att fokusera på att stärka barnets positiva utveckling. Vissa föräldrar kan känna oro inför olika insatser, beroende på vad de har för erfarenheter sedan tidigare. Om förskolan, i samband med arbetet med PUFF, identifierar problem hos ett barn ska det kommuniceras med föräldrarna i enlighet med gängse rutiner.

Musikens roll i PUFF

Musiken som medel och mål

Forskningen har visat att det händer saker där det finns musik. Musik får oss att känna, tänka och agera och är viktig i våra sociala relationer. Genom musiken aktiveras flera av våra sinnen. Musik känns i kroppen, genom de vibrationer den skapar, både för någon som lyssnar på musik och någon som själv spelar eller sjunger. Musik kan väcka minnen och känslor och skapa associationer, vilket är en av de mekanismer som vi vill dra nytta av i PUFF. Att använda musik för att närma sig svåra teman och för att utveckla sociala strategier, är ett sätt att lära sig som inte är beroende av till exempel läsförståelse och dessutom i sig själv har en emotionell komponent som gör att kunskapen ”sätter sig i kroppen”.

Musicerande främjar barns utveckling på flera olika sätt – kognitivt, motoriskt, emotionellt och socialt. Utöver att ha en generellt positiv inverkan på utveckling kan musik också användas som ett pedagogiskt hjälpmedel för att lära sig någonting annat eller att utveckla en ny förmåga, t.ex. språk, matematik, rörelser. Forskning har även visat att små barns musicerande i grupp kan göra dem bättre förberedda för skolan. Musik verkar med andra ord underlätta för inläring, i allmänhet.

Musik påverkar människor, enskilt och i grupp. Musik är viktigt i våra relationer till andra och stärker bland annat sociala och emotionella förmågor, exempelvis turtagande, impuls kontroll, rollförståelse och förståelse för egna och andras känslor. Studier av musikerapeutiska interventioners effekter på barns beteende har visat goda resultat, med t.ex. förbättringar i social förmåga och mindre utagerande beteende (t.ex. Chong & Kim, 2010; Gooding, 2011; Montello & Coons, 1998). Musiken kan med andra ord främja beteenden som är komponenter av precis de sociala strategier som PUFF är utformat för att stötta barnens utveckling i.

Musik i förskolan

I läroplan för förskolan (Lpfö 18, SKOLFS 2018:50) anges att förskolan ska arbeta med estetiska uttryck, både för skapande men också för upplevelser, reflektion och kommunikation. En av de uttrycksformer som kan användas är just musik. Musik och sång är redan idag en stor del av förskolans verksamhet, men används kanske framförallt för språk- och räkneutveckling, som en aktivitet att samlas kring eller som underhållning. Det är inget fel i det. Men vi tror att man genom en mer systematisk användning av tematiserad musik i förskolan kan nå ännu lite längre.

Yrkesverksammans erfarenheter av musik i förskoleverksamheten pekar på samma potentiella effekter av sång och musik som forskning kring musikbaserade insatser: att musiken främjar social, kognitiv och emotionell utveckling. Sången är ett sätt att kommunicera, i sig. Den har inbyggda regler, främjar turtagning, samspel och rörelse. De flesta barn tycker om att använda sin röst, och tycker om både musik och rörelse. Det här drar PUFF nytta av.

Det är dock också en poäng i att samlas kring musiken, såsom den är. Barn har rätt till musik, rätt till sin röst – att förstå den och att kunna ge uttryck för den. Våra röster är personliga. Den som inte fått lära känna sin röst kan ha svårare att känna sig bekväm med att använda den på olika sätt. Som Susanne Rydén, preses för Kungliga Musikaliska Akademien har uttryckt det: Alla barn ska få växa upp med röst och musik som en självklar livslång resurs.

Musiken i PUFF

Sångernas funktion och användning

Sångmaterialet i PUFF är tänkt som en helhet, som enkelt integreras i vardagen. Det kan användas vid fokuserade tillfällen, till exempel morgonsamling, musiksamling, sångstund, eller någon annan daglig rutin vid förskolan. Det kan också användas spontant i stunden, antingen som just spontansång, eller som ett sätt att belysa något som hänt som är relaterat till en viss sång. Varje sång berör en specifik risk- eller skyddande faktor, där texten beskriver en händelse, situation, strategi, en upplevelse eller en känsla, som är kopplad till barnens vardag.

Musikens karaktär ska på något sätt spegla sångens innebörd, eller kontrastera den för att uppnå en särskild effekt. Vi vet från forskningen att tolkningen av karaktären i en melodi är

gemensam för de allra flesta, oavsett bakgrund. En glad sång och en ledsen eller arg sång låter väldigt lika i många kulturer. Vi kan med andra ord både dela och känna känslor genom musik, var vi än kommer ifrån. Känslor kan i sin tur översättas till agerande, beteende och relationer, både generellt och i specifika situationer.

Pedagogens uppgift är, förutom att musicera med barnen, att starta, leda och stötta ett samtal kring det tema man sjungit om och hjälpa barnen att prata om och så småningom använda positiva sociala strategier för att lösa problem och samspela med andra.

Melodierna i PUFF är skrivna för barnens röster, till skillnad från en stor del av dagens populärmusik. Det innebär att det kan kännas ovanligt och med obekvämt för dig som pedagog att sjunga dem. Det kan kännas ansträngt, högt eller ”pipigt”. Fokus i PUFF är dock inte på prestationen, utan på i) att förmedla och bearbeta sångens teman, ii) att generalisera de sociala förmågor som berörs i sångerna till barnens vardagliga beteenden och tankemönster och iii) att barnen ska få musicera tillsammans.

Förhoppningen är också att både pedagoger och barn ska uppskatta låtarna, så att man väljer att lyssna på dem istället för eller som komplement till annan musiklyssning. Det ska vara bra låtar, i sin egen rätt.

Instudering av musiken

När man ska lära sig en sång kan man gå tillväga på olika sätt. En vanlig metod är att lyssna och härma. En annan är att man genom text och notbild lär sig sångens melodi och form. Vad som fungerar bäst för dig som enskild pedagog beror på dina tidigare erfarenheter och kunskaper.

Även när det gäller sång och musik lär vi oss på olika sätt. Några genom att se, andra genom att lyssna eller att göra. Det är också viktigt att ta hänsyn till barnens ålder. Det mest effektiva är sannolikt när du som pedagog kombinerar flera inlärningsmetoder. Ett sätt att ytterligare förstärka inläringen kan vara att koppla på rörelser.

Lyssna och härma

När man lär ut en sång på gehör, som det kallas på musikspråk när man lyssnar och sedan sjunger det man hört, försöker man välja ut den del som skapar låtens karaktär. Det kan vara en viss strof, t.ex. som i Dummare än dum ”Stopp! Tänk! Räkna till tio!”, eller hela eller delar av en refräng, t.ex. som i starten på varje rad i refrängen av Olika lika.

När ni ska börja arbeta med en sång, sätt eller ställ dig väl synlig för hela gruppen så du kan fånga in dem och ge dem uppmärksamhet och bekräftelse när de lär sig och sjunger samma sångfras tillsammans. Gemenskapen hjälper oss mycket i inläringen och här kan barnen i gruppen stötta varandra. Musiken kommer att finnas i rummet: det är någon som minns en rad, medan en annan minns något annat i sången, och det gemensamma minnet hjälper fler att komma ihåg.

Se och läsa

De flesta barn i förskoleåldern kan inte läsa, men flera kan känna igen ord. Därför finns det ändå en vinst i att använda sig av texterna, även om barnen inte kan läsa dem i sin helhet. Barnen kan också rita bilder till texten i sångerna för att på så sätt lära sig att memorera och förstå vad de betyder. Att berätta sammanhanget för barnen är lika viktigt som för oss vuxna.

Om de förstår varför de sjunger om ett visst tema blir det lättare för dem i inläringen. Förslag på diskussionsfrågor och samtalsämnen finns kopplade till respektive sång.

Noter och bilder

Notmaterialet är till för dig som vill spela själv till sångerna, men lika mycket för barnen oavsett om de läser eller inte. I och med att noter är symboler och figurer är det inte ovanligt att barn kan identifiera sig med ”bollar och streck” som ett sätt att beskriva en melodi.

Att välja modell

Som pedagog bör du välja en modell för att arbeta med sångerna som du själv känner dig trygg i. Och oavsett vilken modell du väljer så är det viktigt att du skapar en trygghet i rummet. Tidigare var sång en naturlig del i alla barns uppfostran. Idag märker vi att erfarenheten är varierad och fler och fler barn kommer till förskolan utan att ha sjungit alls tillsammans med andra barn. Din egen sångbakgrund som pedagog är inte avgörande, men din inställning till att sjunga kommer vara det. Kastar du dig ut och försöker sjunga sångerna kommer barnen följa med dig.

PUFFiga låtar

Sångerna i PUFF finns i flera olika versioner. Det finns musikbakgrunder, med och utan sång (*OBS! I piloten finns ev. endast med sång*), som kan spelas upp i rummet så barn och pedagoger kan lyssna och sjunga med. Här finns separata textblad som kan vara enklare att använda om man inte läser noter, eller att man kan sången så pass väl att man kan hänga med i melodin men inte minns texten. Textbladen kan även användas av dig som pedagog, som utgångspunkt för samtal med barnen om sångens innehåll. Det finns också notblad med ackordsanalys, så du som pedagog kan spela själv på eget valt instrument och sjunga tillsammans med barnen.

Dummare än dum

Dummare än dum är framförallt kopplad till två teman: Utagerande beteende och Aktivitet och uppmärksamhet. Det är framför allt faktorerna Trots, Ilska och Aggressivitet, Impulsivitet och Problemlösning som är i fokus. Sången berör också känsloreglering, känsloidentifiering, tolkning av andras intentioner, empati och medkänsla, samt skuld, ånger och ansvarstagande.

Syftet med sången är att ge exempel på strategier för att lösa en konflikt. Antingen genom att hejda sig själv, eller att ta hjälp av någon annan som medlar, i det här fallet en vuxen. Sången ger också ett konkret exempel på en strategi för eftertänksamhet och att ”tänka efter före” – ”Stopp! Tänk! Räkna till 10!”.

*När nån är dum – och inte säger snälla saker... är elak mot mig
Då blir jag arg – det bubblar och jag vet inte vad jag ska ta mig till
Kroppen vibrerar, vill skrika och slåss
Brottas med alla och slita mig loss
Men då blir jag stark och tänker igen
Bli arg gör det bara värre sen...*

*Va inte dummare än dum, jag tror att du förstår
Bara va dummare än dum - det hjälper ingen ändå*

*Albin min vän – han gillar jämt att retas, nypas kasta saker på mig
Han får mig sur och ledsen för att inte jag får va som jag är
Min pappa Thomas pratar med oss, men jag vill bara slita mig loss
Då sätter sig pappa med oss igen*

Med bråk blir det bara värre sen...

*Va inte dummare än dum, jag tror att du förstår
Att bara va dummare än dum - det hjälper ingen ändå*

*Stopp! Tänk! Räkna till 10! Är det rätt – tänk en gång till!
Stopp! Tänk! Räkna till 10! Tänk efter vad du verkligen vill!
Stopp! Tänk! Räkna till 10! Är det rätt – tänk en gång till!
Stopp! Tänk! Räkna till 10! Tänk efter vad du verkligen vill!*

*Va inte dummare än dum, jag tror att du förstår
Att bara va dummare än dum - det hjälper ingen ändå
Nej, va inte dummare än dum, jag tror att du förstår
Att bara va dummare än dum - det hjälper ingen ändå
Stopp! Tänk! Räkna till 10!*

Mål för pedagoger

Prata med barnen om vad man kan göra när man känner sig arg. Hur kan man uttrycka ilska om man inte skriker eller slåss? Hur kan man berätta om sina känslor för andra? Hur känns det i kroppen när man är arg? Hur ser man ut när man är arg? Hur ser andra ut när de är arga? Kan man känna när man är på väg att bli arg? Hur då? Vad kan man göra för att ilskan ska gå över? Kan man se eller känna på sig när någon annan är på väg att bli arg? Vad kan man göra då? Vad kan man göra om någon är arg på en? Vad kan man göra om andra bråkar med varandra? Kan man hjälpa andra som är arga?

- Förmedla *varför* man ska lösa en konflikt och bli sams, och *att* konflikten går att lösa
- Förmedla att alla ibland blir arga och ledsna, och att det inte är fel
- Förmedla att det är viktigt att ta ansvar för sina handlingar och känslor
- Diskutera vad man känner i olika situationer och att man kan känna olika
- Diskutera sätt att hantera situationer där man blir arg eller det inte blir som man vill
- Hjälpa barnen att se och förutse sina egna känslor och reaktioner
- Träna på att känna igen andras känslor
- Visa hur man kan be om ursäkt eller förlåtelse
- Uppmuntra barnen att
 - visa, berätta om och förklara vad de känner
 - prova och öva på strategin *Stopp! Tänk! Räkna till 10!* eller andra strategier som ni tillsammans kommit på, i vardagen
 - ta hjälp för att lösa en konflikt

Mål för barnen

- Att känna när de själva är arga
- Att lägga märke till sina egna signaler när de är på väg att bli arga
- Att använda positiva strategier för att kommunicera sina känslor
- Att använda positiva strategier för att hantera situationer som upplevs som jobbiga eller inte blir som man vill
- Att förstå fördelar med att vara sams med andra
- Att förstå fördelar med positiva problemlösningstrategier
- Att känna igen när andra är arga
- Att lägga märke till och stanna upp när de märker att andra är arga
- Att ta hjälp av andra för att lösa problem

Tips för instudering

Frasen ”*Stopp! Tänk! Räkna till 10!*” kommer inte förrän en bit in i låten men är den del som man med fördel börjar med att lära ut till barnen. Det finns enkla rörelser som kan användas till denna del:

Stopp! Håll fram en hand som ett stopptecken med handflatan fram
Tänk! Peka på ditt huvud
Räkna till 10! Håll fram båda händerna och spretna med alla tio fingrarna

När ”*Stopp! Tänk! Räkna till 10!*” har fastnat, eller satt sig hos barnen är refrängen ett bra ställe att fortsätta, dvs. ”*Va inte dummare än dum, jag tror att du förstår. Att bara va dummare än dum – det hjälper ingen ändå*”. De två verserna: ”*När nån är dum...*” och ”*Albin min vän...*” kan sjungas av en pedagog eller något eller några av barnen i gruppen, om man vill.

Olika lika

Olika lika är framför allt kopplad till temat Empati och ansvar och faktorerna Medkänsla och Skuld, ånger och ansvarstagande.

Syftet med sången är att hjälpa barnen att se att de är lika och olika på samma gång, samt att träna på perspektivtagande. Den handlar om allas lika värde, och förmågan att sätta sig in i en annan människas situation.

*Vi har en tjej som kom ny till gruppen förra veckan
 När vi sa hej, så fatta hon knappt vad vi sa
 Hon hade flytt ifrån afghanska gerillan
 Nu var hon här och hoppades att få det bra*

*En är mörk och en är ljus (bor centralt i rött fint hus)
 Lägenhet med stor familj (granne som bort tätt intill)
 Glasögon och spikrak lugg (krullig med en framtandsglugg)
 Lika här men inte där (Du är du just som du är)*

*Olika lika – alla har vi något som gör oss till oss och inte till dom
 Olika lika – men innanför är alla små, hur svårt kan det va att förstå?
 Olika lika – några är från annat land, som dumma människor satt i brand
 Olika lika – lika här men inte där, du är du just som du är*

*I vår familj så är vi mamma, pappa och fem bröder
 Vi har en katt som skiftar i en grå nyans
 Han leker jämt med grannens små kaniner ifrån söder
 Vad gör det då att Pelle inte har nån svans*

*En är katt och en kanin (tycker om att jaga bin)
 Bor hos var sin storfamilj (grannar som bor tätt intill)
 Leker, brottas, rullar runt (struntar i vad som är sunt)
 Lika här men inte där (Låt dom vara som dom är)*

*Olika lika – alla har vi något som gör oss till oss och inte dom
 Olika lika – men innanför är alla små, hur svårt kan det va att förstå?
 Olika lika – några är från annat land, som dumma människor satt i brand
 Olika lika – lika här men inte där, du är du just som du är*

Olika lika – Olika lika

Mål för pedagogen

Prata med barnen om allas lika värde. Att alla är unika på sitt sätt, men att vi ändå har saker gemensamt. Att man kan tycka olika, tänka olika, känna olika och göra olika och att det är okej och till och med bra. Vad betyder det att man är lika och olika på utsidan? Tänker barnen lika eller olika? Om vadå? Reagerar de lika eller olika? Känns det lika eller olika? Vad betyder det att man tänker och tycker lika och olika? Hur kan man förstå hur någon annan tänker och känner? Hur visar man vad man tycker, tänker och känner? Kan barnen visa eller berätta?

- Förmedla varför det är viktigt att respektera varandras olikheter
- Förmedla att olikheter är något positivt, att alla är unika men också lika
- Diskutera vad som händer när man tycker olika
- Diskutera vad man känner i olika situationer och att man kan känna olika
- Hjälp barnen att se och förutse sina egna känslor och reaktioner
- Hjälp barnen att hitta sätt att ta andras perspektiv
- Träna på att känna igen andras känslor
- Uppmuntra barnen att
 - vara nyfikna på varandras likheter och olikheter
 - visa, berätta om och förklara vad de känner
 - ta hjälp för att lösa en konflikt

Mål för barnen

- Att uppfatta likheter och olikheter mellan sig själv och andra
- Att uppskatta olikheter
- Att respektera andras åsikter och perspektiv
- Att respektera andras val
- Att känna igen känslor hos sig själv
- Att känna igen känslor hos andra

Tips för instudering

I sången *Olika lika* kan man med fördel dela upp sånginsatserna mellan en solist (t.ex. pedagog eller ett eller flera av barnen) och hela barngruppen. Uppdelningen kan se olika ut, men två förslag kan vara att hela gruppen sjunger strofen ”*Olika lika*”, medan solisten sjunger de texttrader som följer därpå (sk. fråga-svar-sång). På samma sätt kan man dela på de texttrader som innehåller text inom och utanför parentes, t.ex. *En är mörk och en är ljus (bor centralt i rött fint hus)*, där en solist eller en grupp sjunger den första delen, och alla andra sjunger den andra delen, inom parentes.

Det kan vara lättare att lära sig texten om man lägger till rörelser. Vi har tagit fram förslag som du kan se i filmen ”Rörelser till Olika lika”. Filmen hittar du på webbsidan.

Börja med refrängen och få alla barn att hitta sin melodi på ”Olika lika”. I första skedet kan barnen sjunga ”Olika lika” och en solist sjunga svaren. Lägg till rörelserna på den övriga refrängtexten och så småningom kan barnen sjunga hela refrängen, med rörelser till om man vill.

Litteratur

Om utagerande beteende, risk- och skyddande faktorer

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5 (Vol. 5)*. Washington, DC: American psychiatric association.
- Andershed, A-K., & Andershed, H. (2015). Risk and protective factors among preschool children: Integrating research and practice. *Journal of Evidence-Informed Social Work, 12*, 412-424.
- Andershed, A-K. & Andershed, H. (2020). *Risk- och skyddsfaktorer för normbrytande beteende bland unga: Att använda teori och forskning i praktiken*. Rapport som underlag till Barn och unga som begår brott eller riskerar att begå brott. Kunskapsstöd för socialtjänsten om att identifiera, utreda och bedöma behov. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Andershed, A-K., & Andershed, H. (2022). *Desistance from Conduct Problems During Childhood – Potential Explanatory Factors and Assessment*. I C. Langton & C. Worling (Red.). *The Wiley Handbook of Offender Desistance from Aggression and Crime: Theory, Research, and Evidence-Based Practice*. United Kingdom: John Wiley & Sons, under tryckning.
- Andershed, A-K., Gibson, C. L., & Andershed, H. (2016). The role of cumulative risk and protection for violent offending. *Journal of Criminal Justice, 45*, 78-84.
- Andershed, H., & Andershed, A-K. (2005). *Normbrytande beteende i barndomen. Vad säger forskningen?* Stockholm: Gothia Förlag.
- Andersson, T. (2001) *Kriminell utveckling. Tidiga riskfaktorer och förebyggande insatser*. Brottsförebyggande rådet, rapport 2001:15. Stockholm: Fritzes.
- Andrews, D. A., Bonta, J., & Wormith, J. S. (2006). The recent past and near future of risk and/or need assessment. *Crime & Delinquency, 52*, 7-27.
- Appleyard, K., Egeland, B., van Dulmen, M. H., & Sroufe, L. A. (2005). When more is not better: The role of cumulative risk in child behavior outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46*, 235-245.
- Asscher, J. J., van Vugt, E. S., Stams, G. J. J. M., Dekovic, M., Eichelsheim, V. I., & Yousfi, S. (2011). The relationship between juvenile psychopathic traits, delinquency and (violent) recidivism: A meta-analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 52*, 1134-1143.
- Assink, M., van der Put, C. E., Hoeve, M., de Vries, S. L., Stams, G. J. J., & Oort, F. J. (2015). Risk factors for persistent delinquent behavior among juveniles: A meta-analytic review. *Clinical psychology review, 42*, 47-61.
- Bremberg, S. (2002). *Hur kan förskolan förbättra barns psykiska hälsa? – En kunskapsöversikt*. Statens folkhälsoinstitut. 2001:25.
- Bremberg, S. (2007). *Hälsoekonomi för kommunala satsningar på barn och ungdom - En metod för att uppskatta nyttan i förhållande till kostnaden för olika insatser*. Statens folkhälsoinstitut. 2007: 4.
- Brumley, L. D., & Jaffee, S. R. (2016). Defining and distinguishing promotive and protective effects for childhood externalizing psychopathology: A systematic review. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 51*, 803-815.
- Capaldi, D. M. (1992). Co-occurrence of conduct problems and depressive symptoms in early adolescent boys: II. A 2-year follow-up at grade 8. *Development and Psychopathology, 4*, 125-144.
- Caspi, A., Elder, G. H. Jr., & Bem, D. J. (1987). Moving against the world: Life-course patterns of explosive children. *Developmental Psychology, 23*, 308-313.

- Cicchetti, D., & Rogosch, F. A. (1996). Equifinality and multifinality in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 8, 597-600.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25, 65-83.
- Copeland, W. E., Wolke, D., Shanahan, L., & Costello, E. J. (2015). Adult functional outcomes of common childhood psychiatric problems: a prospective, longitudinal study. *JAMA psychiatry*, 72, 892-899.
- Côté, S. M., Vaillancourt, T., Barker, E. D., Nagin, D. S., & Tremblay, R. E. (2007). The joint development of physical and indirect aggression: Predictors of continuity and change during childhood. *Development and Psychopathology*, 19, 37-55.
- Cottle, C. C., Lee, R. J., & Heilbrun, K. (2001). The prediction of criminal recidivism in juveniles. *Criminal Justice and Behavior*, 28, 367-394.
- Curcio, A. L., Mak, A. S., & George, A. M. (2013). Do adolescent delinquency and problem drinking share psychosocial risk factors? A literature review. *Addictive Behaviors*, 38, 2003-2013.
- Dadds, M. R., & Salmon, K. (2003). Punishment insensitivity and parenting: Temperament and learning as interacting risks for antisocial behavior. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6, 69-86.
- Derzon, J. H. (2001). Antisocial behavior and the prediction of violence: A meta-analysis. *Psychology in the Schools*, 38, 93-106.
- Dubow, E. F., & Tisak, J. (1989). The relation between stressful life events and adjustment in elementary school children: The role of social support and social problem-solving skills. *Child Development*, 60, 1412-1423.
- Edens, J. F., Campbell, J. S., & Weir, J. M. (2007). Youth psychopathy and criminal recidivism: A meta-analysis of the psychopathy checklist measures. *Law and Human Behavior*, 31, 53-75.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., Murphy, B. C., Losoya, S. H., & Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72, 1112-1134.
- Eriksson, I., Cater, Å., Andershed, A. K., & Andershed, H. (2011). What protects youths from externalising and internalising problems? A critical review of research findings and implications for practice. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 21, 113-125.
- Farrington, D. P. (2005). Childhood origins of antisocial behavior. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12, 177-190.
- Farrington, D. P., & Welsh, B. C. (2007). *Saving children from a life of crime – Early risk factors and effective interventions*. New York: Oxford University Press.
- Farrington, D. P., Loeber, R., & Ttofi, M. M. (2012). Risk and protective factors for offending. I B. C. Welsh & D. P. Farrington (Red.). *The Oxford handbook of crime prevention* (s. 46-69). Oxford: Oxford University Press.
- Fergusson, D. M., John Horwood, L., & Ridder, E. M. (2005). Show me the child at seven: the consequences of conduct problems in childhood for psychosocial functioning in adulthood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 837-849.
- Fougere, A., & Daffern, M. (2011). Resilience in young offenders. *International Journal of Forensic Mental Health*, 10, 244-253.
- Frick, P. J., & Loney, B. B. (1999). Outcomes of oppositional defiant disorder and conduct disorder. I H. C. Quay, & A. E. Hogan (Red.), *Handbook of disruptive behavior disorders* (s. 507-524). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

- Frick, P. J., & Morris, A. S. (2004). Temperament and developmental pathways to conduct problems. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 33*, 54-68.
- Gendreau, P., Goggin, C., Chanteloupe, F., & Andrews, D. A. (1992). *The development of clinical and policy guidelines for the prediction of criminal behaviour in criminal justice settings* (Programs Branch user report). Ottawa: Ministry of the Solicitor General of Canada.
- Gendreau, P., Little, T., & Goggin, C. (1995). *A meta-analysis of the predictors of adult offender recidivism: Assessment guidelines for classification and treatment* (Programs Branch user report). Ottawa: Ministry of the Solicitor General of Canada.
- Gifford-Smith, M., Dodge, K. A., Dishion, T. J., & McCord, J. (2005). Peer influence in children and adolescents: Crossing the bridge from developmental to intervention science. *Journal of Abnormal Child Psychology, 33*, 255-265.
- Hartup, W. W., & Stevens, N. (1999). Friendships and adaptation across the life span. *Current Directions in Psychological Science, 8*, 76-79.
- Hawkins, J. D., Herrenkohl, T., Farrington, D. P., Brewer, D., Catalano, R. F., & Harachi, T. W. (1998). A review of predictors of youth violence. I R. Loeber & D. P. Farrington (Red.). *Serious and violent juvenile offenders. Risk factors and successful interventions* (s. 106-146). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Hill, J. (2002). Biological, psychological and social processes in the conduct disorders. *Journal of Clinical Child Psychology and Psychiatry, 43*, 133-164.
- Jackson, Y., & Frick, P. J. (1998). Negative life-events and the adjustment of school-age children: Testing protective models. *Journal of Clinical Child Psychology, 27*, 370-380.
- Jessor, R., Van Den Bos, J., Vanderryn, J., Costa, F. M., & Turbin, M. S. (1995). Protective factors in adolescent problem behavior: Moderator effects and developmental change. *Developmental Psychology, 31*, 923-933.
- Jolliffe, D., Farrington, D. P., Piquero, A. R., Loeber, R., & Hill, K. G. (2017). Systematic review of early risk factors for life-course-persistent, adolescence-limited, and late-onset offenders in prospective longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior, 33*, 15-23.
- Kandel, D. B., Davies, M. (1986). Adult sequelae of adolescent depressive symptoms. *Archives of General Psychiatry, 43*, 255-262.
- Kidger, J., Araya, R., Donovan, J., & Gunnell, D. (2012). The effect of the school environment on the emotional health of adolescents: A systematic review. *Pediatrics, 129*, 925-949.
- Kim-Cohen, J., Caspi, A., Moffitt, T. E., Harrington, H., Milne, B. J., & Poulton, R. (2003). Prior juvenile diagnoses in adults with mental disorder: developmental follow-back of a prospective-longitudinal cohort. *Archives of General Psychiatry, 60*, 709-717.
- Krohn, M. D., Thornberry, T. P., Rivera, C., & Le Blanc, M. (2001). Later delinquency careers of very young offenders. I R. Loeber, & D. P. Farrington (Red.), *Child delinquents* (s. 67-94). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Labella, M. H., & Masten, A. S. (2018). Family influences on the development of aggression and violence. *Current opinion in psychology, 19*, 11-16.
- Lahey, B. B., & Waldman, I. D. (2005). A developmental model of the propensity to offend during childhood and adolescence. I D. P. Farrington (Red.), *Integrated developmental and life-course theories of offending* (s. 15-50). New Brunswick, NJ: Transaction.
- Leschied, A., Chiodo, D., Nowicki, E., & Rodger, S. (2008). Childhood predictors of adult criminality: A meta-analysis drawn from the prospective longitudinal literature. *Canadian Journal of Criminology and Criminal Justice, 50*, 435-467.

- Lillvist, A., Sandberg, A., Björck-Åkesson, E., & Granlund, M. (2009). The construct of social competence - how preschool teachers define social competence in young children. *International Journal of Early Childhood, 41*, 51-68.
- Lipsey, M. W., & Derzon, J. H. (1998). Predictors of violent or serious delinquency in adolescence and early adulthood: A synthesis of longitudinal research. I D. P. Farrington, & R. Loeber (Red.), *Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions* (s. 86-105). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Loeber, R. (1990). Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency. *Clinical Psychology Review, 10*, 1-41.
- Loeber, R., & Dishion, T. (1983). Early predictors of male delinquency: A review. *Psychological Bulletin, 94*, 68-99.
- Loeber, R., & Farrington, D. P. (2000). Young children who commit crime: Epidemiology, developmental origins, risk factors, early interventions, and policy implications. *Development and Psychopathology, 12*, 737-762.
- Loeber, R., & Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology, 48*, 371-410.
- Loeber, R., Burke, J. D., Lahey, B. B., Winters, A., & Zera, M. (2000). Oppositional defiant and conduct disorder: A review of the past 10 years, part I. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 39*, 1468-1484.
- Loeber, R., Slot, W., & Stouthamer-Loeber, M. (2006). A three-dimensional cumulative developmental model of serious delinquency. I P-O. H. Wikström, R. J. Sampson (Red.), *The explanation of crime: context, mechanisms and development* (s. 153-194). Leiden: Cambridge University Press.
- Lösel, F., & Farrington, D. P. (2012). Direct protective and buffering protective factors in the development of youth violence. *American Journal of Preventive Medicine, 43*, S8-S23.
- Lovett, B. J., & Sheffield, R. A. (2007). Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents: A critical review. *Clinical Psychology Review, 27*, 1-13.
- Luthar, S. S., Sawyer, J. A., & Brown, P. J. (2006). Conceptual issues in studies of resilience: Past, present, and future research. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1094*, 105-115. doi: 10.1196/annals.1376.009
- Mahoney, J. L., & Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence, 23*, 113-127.
- Malti, T., & Krettenauer, T. (2013). The relation of moral emotion attributions to prosocial and antisocial behavior: A meta-analysis. *Child Development, 84*, 397-412.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist, 56*, 227-238. doi: 10.1037/0003-066X.56.3.227
- Mezaros, G., Horvath, L. O., & Balazs, J. (2017). Self-injury and externalizing pathology: a systematic literature review. *BMC Psychiatry, 17*, 160.
- Miller, P. A., & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin, 103*, 324-344.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescent-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review, 100*, 674-701.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Sessa, F. M., Avenevoli, S., & Essex, M. J. (2002). Temperamental vulnerability and negative parenting as interacting predictors of child adjustment. *Journal of Marriage and the Family, 64*, 461-471.
- Morrison, G. M., Robertson, L., Laurie, B., & Kelly, J. (2002). Protective factors related to antisocial behavior trajectories. *Journal of Clinical Psychology, 58*, 277-290.
- Murray, J., & Farrington, D. P. (2010). Risk factors for conduct disorder and delinquency: Key findings from longitudinal studies. *Canadian Journal of Psychiatry, 55*, 633-642.

- Nagin, D. S., & Tremblay, R. E. (2001). Parental and early childhood predictors of persistent physical aggression in boys from kindergarten to high school. *Archives of General Psychiatry*, *58*, 389-394. doi:10.1001/archpsyc.58.4.389
- Nagin, D. S., Pagani, L., Tremblay, R. E., & Vitaro, F. (2003). Life course turning points: The effect of grade retention on physical aggression. *Development and Psychopathology*, *15*, 343-361.
- Nagin, D., & Tremblay, R. E. (1999). Trajectories of boys' physical aggression, opposition, and hyperactivity on the path to physically violent and nonviolent juvenile delinquency. *Child Development*, *70*, 1181-1196. doi: 10.1111/1467-8624.00086
- Najaka, S. S., Gottfredson, D. C., & Wilson, D. B. (2004). A meta-analytic inquiry into the relationship between selected risk factors and problem behavior. *Prevention Science*, *2*, 257-271.
- O'Brien, K., Daffern, M., Chu, C. M., & Thomas, S. D. M. (2013). Youth gang affiliation, violence, and criminal activities: A review of motivational, risk, and protective factors. *Aggression & Violent Behavior*, *18*, 417-425.
- Odgers, C. L., Moffitt, T.E., Broadbent, J.M., Dickson, N., Hancox, R.J., Harrington, H., . . . & Caspi, A. (2008). Female and male antisocial trajectories: From childhood origins to adult outcomes. *Development and Psychopathology*, *20*, 673-716.
- Orobio de Castro, B., Veerman, J. W., Koops, W., Bosch, J., & Monshouwer, H. J. (2002). Hostile attribution of intent and aggressive behavior: A meta-analysis. *Child Development*, *73*, 916-934.
- Patterson, G. R., & Stoolmiller, M. (1991). Replications of a dual failure model for boys' depressed mood. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *59*, 491-498.
- Patterson, G. R., Forgatch, M. S., Yoerger, K. L., & Stoolmiller, M. (1998). Variables that initiate and maintain an early-onset trajectory for juvenile offending. *Development and Psychopathology*, *10*, 531-547.
- Patterson, G. R., Reid, J. B., & Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia.
- Persson, A., Kerr, M., & Stattin, H. (2007). Staying in or moving away from structured activities: Explanations involving parents and peers. *Developmental Psychology*, *43*, 197-207.
- Pratt, T. C., & Cullen, F. T. (2000). The empirical status of Gottfredson and Hirschi's general theory of crime: A meta-analysis. *Criminology*, *38*, 931-964.
- Pratt, T. C., Cullen, F. T., & Blevins, K. R. (2002). The relationship of attention deficit hyperactivity disorder to crime and delinquency: A meta-analysis. *International Journal of Police Science & Management*, *4*, 344-360.
- Puig-Antich, J. (1982). Major depression and conduct disorder in prepuberty. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, *21*, 118-128.
- Rivenbark, J. G., Odgers, C. L., Caspi, A., Harrington, H., Hogan, S., Houts, R. M., ... & Moffitt, T. E. (2018). The high societal costs of childhood conduct problems: Evidence from administrative records up to age 38 in a longitudinal birth cohort. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *59*, 703-710.
- Robins, L. N. (1966). *Deviant children grown up*. Baltimore: Williams & Wilkins.
- Rutter, M., Kim-Cohen, J., & Maughan, B. (2006). Continuities and discontinuities in psychopathology between childhood and adult life. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *47*, 276-295.
- Seifer, R., Sameroff, A. J., Baldwin, C. P., & Baldwin, A. L. (1992). Child and family factors that ameliorate risk between 4 and 13 years of age. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *31*, 893-903.
- Serin, R. C., Chadwick, N., & Lloyd, C. D. (2016). Dynamic risk and protective factors. *Psychology, Crime & Law*, *22*, 151-170.

- Shaw, D. S., & Winslow, E. B. (1997). Precursors and correlates of antisocial behavior from infancy to preschool. I D. M. Stoff, J. Breiling, & J. D. Maser (Red.), *Handbook of antisocial behavior* (s. 148-158). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Shaw, D. S., Bell, R. Q., & Gilliom, M. (2000). A truly early starter model of antisocial behavior revisited. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 3, 155-172.
- Shaw, D. S., Gilliom, M., Ingoldsby, E. M., & Nagin, D. S. (2003). Trajectories leading to school-age conduct problems. *Developmental Psychology*, 39, 189-200. doi: 10.1037/0012-1649.39.2.189
- Snyder, J. (2002). Reinforcement and coercion mechanisms in the development of antisocial behavior: Peer relationships. I J. B. Reid, G. R. Patterson, & J. Snyder (Eds.), *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for intervention* (sid. 101-122). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Socialstyrelsen. (2019). Anmälningar om barn som far illa eller misstänks fara illa. Hämtad 2022-03-30 från <https://www.socialstyrelsen.se/globalassets/sharepoint-dokument/artikelkatalog/ovrigt/2019-12-6502.p>
- Storebø, O. J., & Simonsen, E. (2016). The association between ADHD and antisocial personality disorder (ASPD): A review. *Journal of Attention Disorders*, 20, 815-824.
- Svensk BUP-förening (2003). *Barn och ungdomar med antisocialt eller aggressivt utagerande. Kliniska riktlinjer för bedömning och handläggning inom barn- och ungdomspsykiatri*. http://www.lakarforbundet.se/upload/Antisocialt_och_aggressivt_utagerande.pdf. Version 2003-05-30.
- Thapar, A., van den Bree, M., Fowler, R., Langley, K., & Whittinger, N. (2006). Predictors of antisocial behaviour in children with attention deficit hyperactivity disorder. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 15, 118-125.
- Tremblay, R. E. (2010). Developmental origins of disruptive behavior problems: the “original sin” hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 341-367.
- Tremblay, R. E. (2015). Antisocial behavior before the age-crime curve: can developmental criminology continue to ignore developmental origins? I J. Morizot & L. Kazemian (Red.) *The development of criminal and antisocial behavior* (s. 39-49). Switzerland: Springer International Publishing.
- Ttofi, M. M., Bowes, L., Farrington, D. P., & Lösel, F. (2014). Protective factors interrupting the continuity from school bullying to later internalizing and externalizing problems: A systematic review of prospective longitudinal studies. *Journal of School Violence*, 31, 5-38. doi: 10.1080/15388220.2013.857345
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., & Lösel, F. (2012). School bullying as a predictor of violence later in life: A systematic review and meta-analysis of prospective longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 405-418.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011). The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/meta-analytic review of longitudinal studies. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 80-89.
- Underwood, M. K., Beron, K. J., & Rosen, L. H. (2009). Continuity and change in social and physical aggression from middle childhood through early adolescence. *Aggressive Behavior*, 35, 357-375. doi:10.1002/ab.20313
- Webster-Stratton, C. (2004). *Utveckla barns emotionella och sociala kompetens*. Stockholm: Gothia.
- Werner, E. E. (1993). Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, 5, 503-515.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (2001). *Journeys from childhood to midlife. Risk, resilience, and recovery*. Ithaca: Cornell University Press.

- Wertz, J., Agnew-Blais, J., Caspi, A., Danese, A., Fisher, H. L., Goldman-Mellor, S., ... & Arseneault, L. (2018). From Childhood Conduct Problems to Poor Functioning at Age 18 Years: Examining Explanations in a Longitudinal Cohort Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 57(1), 54-60.
- Wesselhoeft, R., Sørensen, M. J., Heiervang, E. R., & Bilenberg, N. (2013). Subthreshold depression in children and adolescents – A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 151, 7-22.
- Wolff, J. C., & Ollendick, T. H. (2006). The comorbidity of conduct problems and depression in childhood and adolescence. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 9, 201-220.
- Wong, T. M., Loeber, R., Slotboom, A. M., Bijleveld, C. C., Hipwell, A. E., Stepp, S. D., & Koot, H. M. (2013). Sex and age differences in the risk threshold for delinquency. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41, 641-652.

Om interventioner

- Dowden, C. & Andrews, D. A. (1999). What works in young offender treatment: A metaanalysis. *Forum on Corrections Research*, 11, 21-24.
- Farrington, D. P., & Welsh, B. C. (2007). *Saving children from a life of crime – Early risk factors and effective interventions*. New York: Oxford University Press.
- Folkhälsomyndigheten och Centrum för epidemiologi och samhällsmedicin (CES) (2017). *Förskolans påverkan på barns hälsa – en genomgång av den vetenskapliga litteraturen*. Stockholm: Folkhälsomyndigheten och Centrum för epidemiologi och samhällsmedicin.
- Kazdin, A. E. (1985). *Treatment of antisocial behavior in children and adolescents*. Homewood, IL: Dorsey.
- Kazdin, A. E. (2001). Treatment of conduct disorders. I B. Maughan, & J. Hill (Red.), *Conduct disorders in childhood and adolescence* (s. 408-448). New York: Cambridge University Press.
- Lipsey, M. W. (2009). The primary factors that characterize effective interventions with juvenile offenders: A meta-analytic overview. *Victims and offenders*, 4, 124–147.
- Lipsey, M. W. (2014). Interventions for juvenile offenders: A serendipitous journey. *Criminology & Public Policy*, 13, 1–14.
- Loeber, R., & Farrington, D. P. (2000). Young children who commit crime: Epidemiology, developmental origins, risk factors, early interventions, and policy implications. *Development and Psychopathology*, 12, 737-762.
- Nilsson, I., & Wadeskog, A. (2008). Det är bättre att stämna i bäcken än i ån. *SEE AB. Skandia försäkringsaktiebolag*.
- Nystrand, C., Feldman, I., & Sarkadi, A. (2020). Att sätta värde på tidiga insatser för barn och unga. Ett evidensbaserat beslutsstöd för sociala investeringar. *Socialmedicinsk tidskrift*, 5-6, 933-950.
- Pihlbad, C., & Åberg, G. (2011). *Att främja barns och ungas psykiska hälsa. Vägledning inför val och implementering av metoder*. Stockholm: Karolinska Institutets folkhälsoakademi.
- Rose, G. (2001). Sick individuals and sick populations. *International Journal of Epidemiology*, 30, 427-432.
- Skolverket, Socialstyrelsen, & Statens Folkhälsoinstitut. (2004). *Tänk långsiktigt! En samhällsekonomisk modell för prioriteringar som påverkar barns psykiska hälsa*. Artikelnummer: 2004-110-4.
- Sociala barn- och ungdomsvårdskommittén (2005). *Källan till en chans – Nationell handlingsplan för den sociala barn- och ungdomsvården*. SOU 2005:81.

- Socialstyrelsen (2009). Förskolans metoder för att förebygga psykisk ohälsa hos barn. En nationell inventering. 2009-126-150. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Waschbusch, D. A., Breaux, R. P., & Babinski, D. E. (2019). School-based interventions for aggression and defiance in youth: A framework for evidence-based practice. *School mental health, 11*, 92-105.
- Weisburd, D., Farrington, D. P., & Gill, C. (2017). What works in crime prevention and rehabilitation: An assessment of systematic reviews. *Criminology & Public Policy, 16*, 415-449.
- Welsh, B. C., & Farrington, D. P. (2000). Monetary costs and benefits of crime prevention programs. *Crime & Justice, 27*, 305-361.
- Welsh, B. C., Farrington, D. P., & Gowar, B. R. (2015). Benefit-cost analysis of crime prevention programs. *Crime and Justice, 44*, 447-516.

Om musiken

- Angelo, E., & Sæther, M. (2014). *Barnet och musiken. En introduktion i musikpedagogik för förskollärare*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Barrett, M.S., Flynn, L.M., Brown, J.E. & Welch, G.F. (2019). Beliefs and Values About Music in Early Childhood Education and Care: perspectives from practitioners. *Frontiers in Psychology, 10*, 724-.
- Chong, H. J., & Kim, S. J. (2010). Education-oriented music therapy as an after-school program for students with emotional and behavioral problems. *The Arts in Psychotherapy, 37*, 190-196.
- Eriksson, M. (2013). *Musik i förskolan – inspiration och lärande i sagans värld*. Stockholm: Läraförbundets förlag.
- Fritz, T., Jentschke, S., Gosselin, N., Sammler, D., Peretz, I., Turner, R., ... & Koelsch, S. (2009). Universal recognition of three basic emotions in music. *Current biology, 19*, 573-576.
- Gabrielsson, A. (2020). *Musikpsykologi. En introduktion*. Möklinta: Gidlunds förlag.
- Gooding, L. F. (2011). The effect of a music therapy social skills training program on improving social competence in children and adolescents with social skills deficits. *Journal of music therapy, 48*, 440-462.
- Holmberg, Y. (2017). *Musikskap i förskolan. Musikstunder ur ett didaktiskt perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Mehr, S. A., Singh, M., York, H., Glowacki, L., & Krasnow, M. M. (2018). Form and function in human song. *Current Biology, 28*, 356-368.
- Montello, L., & Coons, E. E. (1998). Effects of active versus passive group music therapy on preadolescents with emotional, learning, and behavioral disorders. *Journal of music therapy, 35*, 49-67.
- Theorell, T. (2020). *Noter om musik och hälsa*. 3e upplagan. Stockholm: Carlsson bokförlag.