

*För att förstå sig själv och andra*

***Skapande verksamhet som metod för att främja utvecklingen av barns emotionella och sociala färdigheter***

Ida Lindén

Examensarbete för Samhällspedagog (YH)-examen  
Utbildningsprogrammet för Medborgaraktivitet och ungdomsarbete  
Åbo 2014



## EXAMENSARBETE

Författare: Lindén Ida

Utbildningsprogram och ort: Medborgaraktivitet och ungdomsarbete, Åbo

Handledare: James Simpson

Titel: För att förstå sig själv och andra: Skapande verksamhet som metod för att främja utvecklingen av barns emotionella och sociala färdigheter

---

Datum 25.4.2014

Sidantal 23

Bilagor 1

---

### Abstrakt

Barn och ungdomars försämrade välmående har under de senaste årtionden blivit ett allt mer diskuterat ämne, både bland yrkeskunniga och i samhället. Oron över den växande generationens psykiska ohälsa har lyft fram begrepp som självkänsla och empati, och de emotionella och sociala färdigheternas betydelse för så väl individens som för samhällets välmående har börjat få mer och mer uppmärksamhet överallt i världen. Syftet med detta handlingsbaserade examensarbete är att lyfta fram hur skapande verksamhet, med en förebyggande avsikt, främjar utvecklingen av barns emotionella och sociala färdigheter.

Att vara medveten om, förstå och godkänna sina egna känslor och känslouttryck är utgångspunkten för att kunna känna igen och förstå andras känslor, vilket i sin tur är grunden till empati, en av de viktigaste emotionella och sociala färdigheterna. Skapande verksamhet handlar i praktiken alltid om att ta i bruk sina känslor och lära sig genom att göra. Genom skapandet kan barn ge uttryck åt sina aggressioner, rädslor och svårigheter i livet, samtidigt som de kan känna lyckan i själva skapandet och ge utlopp för sin fantasi och sina drömmar. Skapande verksamhet kan omfatta metoder förknippade med bildkonst, drama, berättande, musik, hantverk osv. Tyngdpunkten ligger inte i valet av metoder, utan i deras gemensamma syfte att ge barnen en möjlighet att utveckla ett uttrycksfullt, känslomedvetet liv med förutsättningar för goda emotionella och sociala färdigheter.

Examensarbetet består av en metodhandbok och en rapportdel. Metodhandbokens syfte är att inspirera och ge konkreta metoder och idéer för hur skapande verksamhet kan användas som ett pedagogiskt verktyg i arbete med barns emotionella utveckling. Metodhandboken är avsedd för personer som arbetar inom barns eftermiddagsverksamhet och behandlar allt från planering och utförande av verksamheten till vad det krävs av ledaren, samt gruppandans betydelse i förhållande till kreativa processer. Som stöd för metodhandboken fungerar examensarbetets rapportdel som innefattar teoretisk anknytning till ämnet och en processbeskrivning av utarbetandet och sammanställandet av metodhandboken. Teoridelen behandlar de emotionella och sociala färdigheternas betydelse för individens och samhällets välmående, självkänslans betydelse för empatiutveckling, känslomässig kommunikation, och sambandet mellan kreativitet, fantasi och emotionell utveckling.

---

Språk: Svenska      Nyckelord: Skapande verksamhet, kreativitet, fantasi, emotionell utveckling, emotionella och sociala färdigheter, empati, självkänsla,

---

# **BACHELOR'S THESIS**

Author: Lindén Ida

Degree Programme: Civic activity and youth work, Turku

Supervisor: James Simpson

Title: To understand yourself and others: Using creative arts to support the development of children's emotional and social skills

---

Date 25 April 2014

Number of pages 23

Appendices 1

---

## **Summary**

Children's and young people's impaired well-being has during the last few decades become a much discussed topic, both among professionals and in society. The worry for the growing generation's mental well-being has brought up terms like self-esteem and empathy, and the significance of emotional and social skills for the well-being of the individual and society have gotten more and more attention all over the world. The aim of this practice-based thesis is to bring forth how creative arts, with a preventative point of view, support the development of children's emotional and social skills.

To be aware of, understand and accept your own feelings and emotional expressions is the basis to recognizing and understanding other people's feelings, which in turn is the basis for empathy, one of the most important emotional and social skills. Creative arts have in practice to do with using your feelings and learning by doing. Through creative arts children can give expression to their aggressions, fears and difficulties in life, and at the same time they can feel the joy of creating and indulge their imagination and dreams. Creative arts can include methods within visual arts, drama, story-telling, music, handicrafts and so on. The choice of method is not as relevant as their common aim to give the children a possibility to develop an expressive life with emotional awareness and good emotional and social skills.

The thesis consists of two parts: a report and a method guidebook. The aim of the guidebook is to inspire and to provide methods and ideas of how to use creative arts when working with children's emotional development. The guidebook is aimed at persons who work within children's after-school clubs, and it includes everything from advice and guidance for planning and executing creative arts to what it requires from the leader and the importance of good group spirit in relation to creative processes. To support the guidebook the thesis consists of a report, which contains theoretical references to the topic and a description of the process of creating the guidebook. The theory part brings up the meaning of emotional and social skills for the well being of the individual and society, the significance of self-esteem in relation to developing empathy, emotional communication skills, and the connection between creativity, imagination and emotional competence.

---

Language: Swedish

Key words: Creative arts, imagination, creativity, emotional development, emotional and social skills, empathy, self-esteem

---

# OPINNÄYTETYÖ

Tekijä: Lindén Ida

Koulutusohjelma ja paikkakunta: Kansalaistoiminta ja nuorisotyö, Turku

Ohjaaja: James Simpson

Nimike: Ymmärtääksemme itseämme ja muita: Luova toiminta menetelmänä lasten tunne- ja sosiaalisten taitojen kehityksen edistämiseksi

---

Päivämäärä 25.4.2014

Sivumäärä 23

Liitteet 1

---

## Tiivistelmä

Lasten ja nuorten hyvinvoinnista on viime vuosikymmenien aikana tullut paljon puhuttu aihe, sekä ammattilaisten keskuudessa että yhteiskunnassa. Huoli kasvavan sukupolven psyykkisestä pahoinvoinnista on nostanut esille käsitteitä, kuten itsetunto ja empatia. Tunne- ja sosiaalisten taitojen merkitys sekä yksilölle että yhteiskunnalle on myös saanut enemmän ja enemmän huomiota ympäri maailman. Tämän toiminnallisen opinnäytetyön tarkoituksena on tuoda esiin, miten luova toiminta, ennaltaehkäisevästä näkökulmasta, edistää lasten tunne- ja sosiaalisten taitojen kehittymistä.

Omien tunteiden ja tunneilmaisun tiedostaminen, ymmärtäminen ja hyväksyminen ovat lähtökohtana muiden tunteiden tunnistamiselle ja ymmärtämiselle, mikä vuorostaan luo perustan yhdelle tärkeimmistä tunne- ja sosiaalisista taidoista, eli empatiakyvyn kehittymiselle. Luovassa toiminnassa on käytännössä lähes aina kyse tunteiden käyttöön ottamisesta ja tekemisen kautta oppimisesta. Luovan toiminnan kautta lapset voivat purkaa aggressioitaan, ilmaista pelkojaan ja vaikeita tunteitaan, samaan aikaan kun he voivat tuntea luomisen iloa sekä antaa tilaa mielikuvitukselleen ja unelmilleen. Luova toiminta voi käsittää mm. kuvataiteeseen, draamaan, tarinankerrontaan, musiikkiin, käsityöhön liittyviä menetelmiä. Tärkeintä ei ole menetelmien valinta, vaan niiden yhteinen tarkoitus antaa lapsille mahdollisuus kehittää ilmaisullinen, tunnetietoinen elämä ja saada edellytyksiä hyvälle tunne- ja sosiaalisille taidoille.

Opinnäytetyö koostuu menetelmäoppaasta ja raporttiosuudesta. Menetelmäoppaan tarkoituksena on inspiroida ja antaa konkreettisia menetelmiä ja ideoita luovan toiminnan käyttämiseen lasten tunnetaitojen kehityksen edistämiseksi. Opas on tarkoitettu lasten iltapäiväkerhon ohjaajille ja sisältää opastusta ja neuvoja toiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen ja käsittelee ohjaajan roolia sekä ryhmähengen merkitystä luovien prosessien kannalta. Menetelmäoppaan tukena toimii opinnäytetyön raporttiosuus, jossa käsitellään aiheeseen liittyvää teoriaa sekä kuvaillaan menetelmäoppaan luomisprosessia. Teoriaosuus käsittelee tunnetaitojen merkitystä yksilön ja yhteiskunnan hyvinvoinnin kannalta, itsetunnon merkitystä empatiakyvyn kehittymisessä, tunnepohjaista viestintää ja yhteyttä luovuuden mielikuvituksen ja tunnetaitojen välillä.

---

Kieli: Ruotsi

Avainsanat: Luova toiminta, luovuus, mielikuvitus, tunne-elämän kehitys, tunne- ja sosiaaliset taidot, empatia, itsetunto

---

# Innehållsförteckning

1	Inledning .....	1
1.1	Bakgrund .....	2
1.2	Syfte och mål .....	2
2	Metod och avgränsningar .....	3
3	Att förstå sig själv och andra .....	4
3.1	Känslornas betydelse genom tiderna.....	4
3.2	Självkänsla och empati .....	5
3.2.1	Empatins rötter .....	5
3.2.2	Empatisk handlingskraft.....	6
3.3	Känslornas tysta språk.....	7
3.4	Brist på emotionell kompetens.....	7
4	Skapande verksamhet som stöd för emotionell utveckling.....	8
4.1	Människans kreativa förmåga.....	9
4.2	Fantasin – en livsviktig funktion .....	10
4.3	Skapandets olika dimensioner .....	11
4.4	Förutsättningar för kreativa processer.....	13
5	Processbeskrivning .....	14
5.1	Utveckling av metodhandboken.....	16
5.2	Mot slutet .....	18
6	Diskussion och utvärdering.....	19
	Källförteckning.....	23

## Bilagor

Bilaga 1                      Metodhandbok

# 1 Inledning

*”Pettymyksiltä ja vaikeilta tilanteilta ei välty kukaan. Näiden herättämiä tunteita voi kuitenkin oppia käsittelemään” - Hannukkala & Wahlbeck, HS 4.6.2*

*Ingen kan undvika motgångar och besvikelser i livet, men vi kan lära oss att hantera känslor som uppstår vid svåra situationer.*

Varje dag talar nyheterna om den ökande känslomässiga ohälsa som råder i våra familjer, i vårt samhälle och överallt i världen. Goleman (1995), Jantunen (2007) och Isokorpi (2004) diskuterar orsakerna bakom barn och ungdomars försämrade välmående som under de senaste årtionden blivit en allt mer aktuell fråga både bland yrkeskunniga och på en samhällelig nivå. Uppmärksamheten har börjat rikta sig på den uppväxande generationens emotionella och sociala färdigheter, och oron över det ökande våldet i samhället och bland barn och ungdomar har lyft fram begrepp som självkänsla, empati, etik och moral (Brodin & Hylander 2002, s. 15).

I en ledarartikel som publicerades i dagstidningen Helsingin Sanomat diskuterades frågan varifrån finländarnas psykiska illamående och aggressiva beteende väller fram. Knappt en vecka senare publicerade opinionssidorna en skrift i vilken sambandet mellan mental hälsa och social och emotionell kompetens diskuterades. Skribenterna hävdar att emotionella och sociala färdigheter är en väsentlig del av förutsättningarna för mentalt välmående och att det som uppfostrare och pedagoger delvis ligger på vårt ansvar att ha tillräcklig kunskap i att stöda barn och ungas mentala välmående och emotionella utveckling. Samtidigt behövs det en gemensam vilja i samhället för att stärka de emotionella och sociala färdigheterna för att hjälpa våra barn att klara sig bättre i livet. Psykiskt välmående är kärnan för allmänt välmående och ett betydelsefullt kapital för samhället. (Hannukkala & Wahlbeck).

Denna skrift blev den avgörande faktorn och bestämde utgångspunkten i mitt examensarbete; att främja barns emotionella och sociala färdigheter genom skapande verksamhet. Skapande verksamhet handlar i praktiken om att ta i bruk sina sinnen och lära sig genom att göra. Via skapande verksamhet kan barn ge uttryck åt sina aggressioner, rädslor och svårigheter i livet på ett sunt sett, samtidigt som barnet kan känna lyckan i själva skapandet och ge utlopp för sin fantasi och sina drömmar. Skapande verksamhet kan vara bildkonst, drama, rytmik, musik, hantverk, berättande, dans osv. Tyngdpunkten ligger

inte i val av metoder utan i deras gemensamma syfte att ge barnen en möjlighet att utveckla ett uttryckningsfullt, känslomedvetet liv med förutsättningar för goda emotionella och sociala färdigheter. Det är via våra känslor det som vi gör och vem vi är får en verklig betydelse. Genom att arbeta med skapande verksamhet utvecklas så väl barnets självkänsla som empatiska förmåga, i och med att barnet lär sig att förstå sig själv och andra.

## **1.1 Bakgrund**

Orsaken till att jag valde skapande verksamhet som fokus för examensarbetet ligger i egna intressen och egen erfarenhet och kunskap om skapande verksamhet och dess utvecklingsfrämjande syfte. För att stöda detta har teorier om skapande verksamhet i samband med emotionell utveckling lyfts fram. Idén om att göra ett handlingsbaserat examensarbete fick rötter redan i början av studierna på Yrkeshögskolan Novia (framöver YH Novia) men frågorna hur, var och vad väntade på det rätta tillfället, som kom i mars 2013. Katja Lahtinen, samhällspedagog och pedagogisk utvecklare vid Folkhälsan Syd i södra Finland, kontaktade då YH Novias samhällspedagogstuderande i hopp om att få igång ett projekt för Folkhälsans eftermiddagsverksamhet (framöver eftis).

Tanken bakom projektidén var det växande behovet av nya metoder och arbetssätt inom eftisverksamheten, för att stöda och utveckla barnens empatiska förmåga. Jag tog tillfället i akt och med hänsyn till Lahtinens initiativ uppstod tanken om att istället för att sätta igång ett projekt, utveckla ett examensarbete kring idén. Under de påföljande månaderna kom idén att ta form som skapande verkstäder, och i ett senare skede en metodhandbok avsedd för personer som arbetar inom Folkhälsans eftisverksamhet. I denna rapport kommer jag behandla teori kring ämnet och redogöra för examensarbetsprocessen, från och med planeringen och förverkligandet av verkstäderna till skapandet och utvärderingen av handboken.

## **1.2 Syfte och mål**

Syftet med examensarbetet är att lyfta fram hur skapande verksamhet, med ett förebyggande perspektiv, främjar utvecklingen av barns emotionella och sociala färdigheter. Målet var att skapa en handbok för att inspirera och ge ledare inom eftisverksamheten konkreta metoder och idéer för hur skapande verksamhet, med syftet att främja den emotionella utvecklingen, kan förverkligas inom vardagen på eftis.

## 2 Metod och avgränsningar

Målet med ett handlingsbaserat examensarbete är att det på något sätt instruerar, stöder, förverkligar eller organiserar praktisk verksamhet inom ett yrkesområde. Resultatet är alltid något konkret och kan beroende på yrkesområde vara en bok, en metodguide, en handbok, ett infopak, en säkerhetsplan, ett projekt, en portfolio, ett evenemang, en mäs, ett utbildningstillfälle osv. Slutprodukten ska vara användbar och tillgänglig och känneteckna relevant innehåll för målgruppen och miljön, samt vara informativ, sammanhängande, attraktiv, tydlig och konsekvent. Det viktigaste är att arbetet innefattar praktiskt förverkligande och en rapport som redovisar för processen och bevisar skribentens teoretiska kunskap och praktiska kompetens inom val av ämne och det egna yrkesområdet. (Vilkka & Airaksinen 2003, s. 9-10, 51-53).

Oberoende slutresultatet är målet att det skiljer sig från andra liknande produkter eller verk; det ska vara unikt och personligt till sin framställning. När det är frågan om en produkt som innehåller text gäller det att lägga extra uppmärksamhet på de källor som används och det är viktigt att texten betjänar målgruppen och själva produktens syfte, både med tanke på innehåll och på visuell framställning. (Vilkka & Airaksinen 2003, s. 51-53).

Slutprodukten för examensarbetet är en metodhandbok avsedd för personer som arbetar inom barns eftisverksamhet, och har skapats utgående från reflektioner, tankar och idéer som uppstått under skapande verkstäder, egen tidigare arbetserfarenhet som eftisledare och teorier relaterade till ämnet. De främsta målen för metodhandboken är att den är användbar, tydlig och visuellt inbjudande och att den inspirerar, upplyser och väcker intresse för emotionell utveckling genom skapande verksamhet. Jag vill i detta skede framhäva att avsikten med examensarbetet och metodhandboken jag skapat är att den används för att främja utvecklingen av barns emotionella och sociala färdigheter med ett förebyggande syfte.

För att sammanställa en metodhandbok och välja metoder som på bästa möjliga sätt skulle möta ledarnas och barnens behov var det nödvändigt att kartlägga ledarnas utmaningar och möjligheter gällande rutiner, scheman, utrymmen och mängden barn. Detta gjordes via allt som allt 11 verkstäder på Folkhälsans tre eftermiddagsklubbar i Helsingfors, under maj månad 2013.



### **3 Att förstå sig själv och andra**

Detta kapitel behandlar de emotionella och sociala färdigheternas betydelse, med fokus på självkänsla och empati. De teorier som behandlas har fungerat som utgångspunkt för examensarbetet och inspirerat till vidare utforskning i teorier och litteratur kring ämnet. Målet med kapitlet är att svara på frågor om varför vi har känslor, hur de fungerar och varför förmågan att förstå sig själv och andra har så avgörande betydelse med tanke på de emotionella och sociala färdigheterna.

Vi människor förstår och uppfattar vårt liv och världen omkring oss på två sätt: rationellt (förnuftet) och emotionellt (känslor). Dessa två olika sätt att tänka och handla behöver varandra för att fungera, och tillsammans utgör de vårt mentala liv. Förnuftet gör oss eftertänksamma och ger oss förmågan att tänka logiskt, överväga och analysera, medan känslorna fungerar som vägvisare i beslut och handlingar som förnuftet ensamt inte räcker till för. Det är via våra känslor det som vi gör och vem vi är får en verklig betydelse. (Ross 1978, s. 62; Goleman 1995, s. 22-26)

#### **3.1 Känslornas betydelse genom tiderna**

Under de senaste femtiotusen generationerna har människans känsloliv formats och inpräglats i vårt nervsystem som färdiga, medfödda och automatiska känslomässiga reaktions- och handlingsmönster (Goleman 1995, s. 20-21). Dessa har under evolutionen haft en avgörande betydelse för människans överlevnad i livshotande situationer, när vi t.ex. upplevt fara och utan att tänka efter gömt oss eller flytt (Goleman 1995, s. 361). Goleman (1995, s. 19-22) hävdar dock att de reaktions- och handlingsmönster som fungerat som goda vägvisare under människans långa historia, inte hunnit med den mänskliga civilisationens snabba utveckling.

Den långsamma biologiska evolutionen har inte förberett oss för de känslomässiga motgångar vi möter i dagens samhälle, som resulterar i att vi alltför ofta försöker möta moderna problem med de reaktions- och handlingsmönster som är anpassade för faror som inte längre är tidsenliga. Allt efter att livet blivit lättare har också nyttan med en del känslomässiga reaktionsmönster minskat. Känslan av ilska som gör att blodflödet till händerna ökar, pulsen blir snabbare och adrenalinutsöndringen förbereder kroppen på att fly eller slåss har kunnat ha en avgörande betydelse för överlevnad t.ex. vid anfallet av ett

rovdjur, men kan i dagens samhälle, var ungdomar har tillgång till skjutvapen, ha mycket katastrofala följder. (Goleman 1995, s. 22-25).

## 3.2 Självkänsla och empati

*”Empati bygger på självkänedom; ju bättre kontakt vi har med våra egna känslor, desto bättre är vi på att avläsa andras känslor” - Daniel Goleman 1995, s. 129*

Enligt Goleman (1995), Isokorpi (2004) och Brodin & Hylander (2002) bygger människans förmåga till empati på självkänedom och självkänsla, vars utveckling sätter i gång i samma ögonblick det nyfödda barnet möter sin mamma. Självkänslan, människans upplevelse av sig själv, utvecklas genom växelverkan med omgivningen och formas via känsloladdade upplevelser och reaktioner vi får på våra känslouttryck (Brodin & Hylander 2002, s. 92). Att bli förstörd och få bekräftelse för sina känslouttryck främjar både utvecklingen av självkänslan och empatiförmågan, eftersom vi måste förstå oss själva för att kunna förstå andra (Brodin & Hylander 2002, s. 103-104). För att utveckla barnets empatiska förmåga gäller det alltså att börja med att stöda utvecklingen av barnets självkänsla (Öhman 2003, s. 9-10). När vi har en bra självkänsla, dvs. är medvetna om och tillfreds med oss själva och våra känslor, har vi lättare att uppmärksamma och förstå hur andra har det och vad vi kan göra för att hjälpa till (Brodin & Hylander 2002, s. 103-104).

### 3.2.1 Empatins rötter

Empatisk förmåga är att förstå vad andra känner och uppfatta en annan människas personliga upplevelse, dvs. förmågan att kunna sätta sig in i en annan människas situation (Goleman 1995, s. 13; Öhman 2003, s. 29; Brodin & Hylander 2002, s. 37). Begreppets betydelse, såsom ordet först användes på 20-talet av psykologen E.B. Titchener (enligt Goleman 1995, s. 132) baserade sig på teorin om motorisk hämning. När ordet senare lånades in i det engelska språket från grekiskans *empathia* (att känna in eller att känna med) fick det den nuvarande betydelsen som skilde sig något från Titcheners teori. Enligt Goleman (1995, s. 132-133) menar Titchener att empatin utvecklas via fysisk hämning av andras känslor, som sedan väcker samma känslor hos en själv. Detta kallar dock Öhman (2003, s. 29) för sympati (att känna som), som skiljer sig från empati i och med att förmågan att förstå andras känsloupplevelse och kunna leva sig in i en annan människas situation inte kräver att vi känner likadant själv.

Titcheners (enligt Goleman 1995, s. 132-133) teori om motorisk hämning stämmer dock i en viss mån, eftersom förmågan till empati har sina rötter redan i spädbarnsåldern. Redan några dagar gamla spädbarn har observerats reagera på andras upprördhet som om de var deras egen, och t.ex. börja gråta när de ser ett annat barn gråta. Den motoriska hämningen upphör när barnet når cirka 2,5-års ålder och lär sig att skilja en annan människas lidande från sin egen. I det skedet börjar barn utvecklas åt olika håll när det gäller förståelse och sätt att reagera på andras känslor. Undersökningar har visat att barns empati delvis formas av att se och härma hur andra reagerar när någon gjort sig illa eller känner sig ledsen.

Många forskare är dock oeniga om att spädbarnets reaktioner på andras upprördhet är empati, eftersom spädbarnets kognitiva utveckling inte nått en nivå som möjliggör förmågan att leva sig in i en annan människas situation. Hur som helst syftar detta på att empatins ursprung ligger i människans primitiva förmåga, den så kallade instinktiva empatin, att reagera på en annan människas upprördhet eller svåra situation. (Öhman 2003, s. 31-32).

### **3.2.2 Empatisk handlingskraft**

Empatisk förmåga handlar inte enbart om förmågan att kunna leva sig in i en annan människas situation utan medför också prosocialt beteende dvs. att agera och handla för en annan persons eller samhällets bästa. Denna empatiska handlingskraft är grunden till all omsorg och medkänsla (Goleman 1995, s. 129), dvs. till att ta hänsyn, visa respekt och bry sig om en annan människa, och kommer till uttryck genom att vi gör något för att hjälpa en annan person eller en grupp människor. Hur vi bestämmer oss för att agera i olika situationer har att göra med våra tidigare erfarenheter av omgivningens reaktioner på våra prosociala handlingar. Ju positivare reaktioner vi får desto mer ökar vår motivation för att agera empatiskt och vår empatiska förmåga fortsätter att utvecklas och förstärkas. (Öhman 2003, s. 29-31).

Vid sidan om utvecklingen av den empatiska förmågan börjar barnets etiska värderingar och moraluppfattning ta sin form, också genom växelverkan med omgivningen (Isokorpi 2004, s. 128). Empatiforskaren Martin Hoffman (enligt Goleman 1995, s. 139-140) hävdar att empati är grunden till etik, eftersom förmågan att kunna sätta sig in i en annan människas situation utgör grunden för etiska ställningstaganden och moraliska handlingar. Om förmågan att uppfatta en annan människas känslor, behov eller förtvivlan saknas, känner människan ingen medkänsla för andra, vilket i sin tur utgör grunden för många

typer av moraliska bedömningar och handlingar. Enligt Öhman (2003, s. 20) kan etisk medvetenhet i sig också ses som en empatisk motivationsfaktor, dvs. när vi är medvetna om hur vi förhåller oss till frågor om gott och ont, rätt och fel motiverar våra etiska värden och förhållningssätt oss att handla empatiskt.

### **3.3 Känlornas tysta språk**

Människan är till naturen en social varelse, men för att kunna umgås och skapa relationer till andra måste vi behärska de outtalade reglerna för social interaktion. De människor som har goda sociala färdigheter har lätt för att få kontakt med andra människor och förutom att de har förmågan att styra sina egna känslouttryck är de lyhörda för andras känslor och reaktioner. Dessa människor ger oftast ett gott socialt intryck och de är lätta att umgås med. (Goleman 1995, s. 156). Människor som har svaga sociala färdigheter saknar förmågan att hantera och reagera på andra människors känslor och gör oftast människor omkring sig besvärade (Goleman 1995, s. 159-160).

Eftersom drygt nittio procent av all mänsklig känslomässig kommunikation sker icke-verbalt måste vi, för att kunna förstå andra människors känslor, behärska känslornas tysta språk, dvs. kunna avläsa icke verbala tecken som t.ex. tonfall och ansiktsuttryck. Grunden till denna förmåga utvecklas redan i ett tidigt skede i barndomen och fortsätter utvecklas genom hela livet, för det mesta på ett omedvetet plan. Vi lär oss läsa icke-verbala signaler andra människor sänder oss och utvecklar därmed förmågan att uppmärksamma hur något sägs snarare än vad som sägs. Om vi är osäkra på våra egna känslor är vi oftast också osäkra på andras känslor. Känslomässigt tondöva människor saknar förmågan att förstå vad de själva känner, och har därmed också svårt för att avläsa och förstå andras känslor. De känslomässiga icke-verbala signalerna bakom ord och handling går förbi obemärkt. (Goleman 1995, s. 129-131).

### **3.4 Brist på emotionell kompetens**

Känslomässigt tondöva barn som inte lärt sig känslornas tysta språk behärskar inte förmågan att kunna avläsa eller uttrycka icke-verbala signaler, och känner sig ständigt frustrerade och förvirrade i sociala situationer (Goleman 1995, s. 129-131). Nowicki menar (enligt Goleman 1995, s. 160) att dessa barn har svårt för att göra sig själva förstådda eftersom deras emotionella budskap ofta uppfattas fel, och barnen upplever att de inte har någon kontroll över hur andra människor reagerar och beter sig mot dem. Denna brist i

kommunikation leder till att barnet känner sig förvirrat och maktlöst i sin omgivning, vilket i sin tur lätt leder till oro och nervositet i sociala situationer, brist på umgängesvettt och i det långa loppet social isolering (Goleman 1995, s. 159-161).

Oro, nervositet och känslomässigt kaos påverkar inte bara våra sociala färdigheter utan också vårt intellekt, eftersom upprörda känslor försämrar vår tankeförmåga och på sätt och vis förlamar förnuftet. Då vi är under emotionell stress minskar arbetsminnets funktionsförmåga och vi kan inte tänka klart, eftersom all uppmärksamhet styrs mot de överväldigande negativa känslorna. Känslorna så att säga stör koncentrationen och vi har svårt för att ta in information, anskaffa kunskap, fatta beslut eller lära oss något nytt. (Goleman 1995, s. 108-111). Enligt Isokorpi (2004) och Brodin & Hylander (2002) är det, med tanke på barnets hälsa och framtid, avgörande att barn lär sig förstå sig själva och sina känslor och andra och deras känslor. Med tanke på inläring är det också viktigt att barn utvecklar goda emotionella färdigheter, eftersom all kognitiv inläring och kunskapsanskaffning kräver grundläggande emotionell kompetens.

#### **4 Skapande verksamhet som stöd för emotionell utveckling**

I detta kapitel behandlas sambandet mellan skapande verksamhet och emotionell utveckling genom att ingående behandla teorier kring kreativitet och fantasi samt deras sammankoppling med emotionell utveckling. Målet med detta kapitel är att beskriva hur skapande verksamhet kan bidra till sund emotionell utveckling och varför det är så viktigt att barn får stöd i att utveckla och hålla vid liv sin fantasi. Ross (1978, s. 62) hävdar att det är mycket viktigt att barn lär sig och får självsäkerheten att uttrycka sina känslor, eftersom sund emotionell utveckling är bunden till människans möjligheter för självuttryckning.

De grundläggande känslorna och handlingsmönstren som under människans utveckling inpräntats i hjärnans nervsystem är mycket formbara, och till och med neurologiska forskningsresultat hävdar att det finns möjligheter att forma de emotionella vanor som styr våra liv, i synnerhet under barndomen och tonåren. De känslomässiga upplevelser och erfarenheter barnet samlar på sig i hemmet och i skolan påverkar den emotionella utvecklingen och antingen främjar den eller saktar ner den. (Goleman 1995, s. 12-15). Barn borde få övning och kunskap i att förstå sina upplevelser både på en rationell och på en emotionell nivå för att de fullkomligt ska kunna förstå och uppfatta omvärlden och sig själv som individer i den värld de lever i (Ross 1978, s. 62).

Självfallet spelar barnets familj och föräldrar den största rollen när det handlar om att främja barnets emotionella utveckling, men ansvaret ligger också på alla andra vuxna i barnets omgivning att stöda denna utveckling, vare sig det är frågan om en lärare, en idrottstränare eller fritidsledare (Isokorpi 2004, s 127; Öhman 2003, s. 16). Enligt Isokorpi (2004) och Brodin och Hylander (2002) bör barn ha en möjlighet att dela känslor med olika vuxna i olika roller, för att kunna reflektera över och lära sig hantera sina känslor och sitt beteende i olika situationer. Det är viktigt att barn lär sig förstå att människor upplever känslor på olika sätt. Att vara medveten om och godkänna sina egna känslor och känslouttryck är utgångspunkten för att kunna känna igen och förstå andras känslor, vilket i sin tur är grunden till empati, en av de viktigaste emotionella och sociala färdigheterna.

I skapande verksamhet möter människans inre värld den yttre världens verklighet, konstaterar konstuppfostraren Meri-Helga Mantere (enligt Niitepöld 2008, s. 4). Skapande verksamhet ger en möjlighet att uttrycka känslor och bearbeta dem, och har därmed också en viktig roll i bearbetandet av svåra känslor och upplevelser. Verksamheten kan ofta vara terapeutisk, fastän det inte vore verksamhetens ursprungliga syfte. (Niitepöld 2008, s.7-8). Niitepöld (2008, s. 5-6) refererar till Mantere som hävdar att skapandet är en tillfällig lekstund, fri från de normala begränsningarna och vardagens rutiner. Skapande processer kräver att vi tidvis återvänder till psykets ordlösa nivå, släpper loss fantasin och ger utrymme åt det okända. Betydelser och värden kan inte uppstå endast via kunskap, utan de behöver personliga känslomässiga upplevelser.

Bettleheim (1978, s. 9-10) hävdar att för att finna en djupare mening i våra liv måste vi utveckla vår självkänsla, lära oss att förstå andra och vara nöjda med oss själva och tro på att vi har något betydelsefullt att komma med. Denna mening finner vi inte genom att komma upp till en viss ålder, utan det kräver en inre mognad som vi uppnår genom att utveckla våra inre resurser så att känsla, fantasi och förnuft samverkar med varandra på ett konstruktivt sätt. Det är våra känslor som ger oss hopp om framtiden och förbereder oss inför motgångar i livet vi inte kan undvika.

#### **4.1 Människans kreativa förmåga**

Vygotskij (1995, s. 11) skiljer mellan två grundläggande typer av handlingar i människans beteende. Den ena typen kallar Vygotskij återskapande eller reproduktiv aktivitet som kännetecknas av återskapandet eller uppreparandet av tidigare erfarenheter,

handlingsmönster och intryck som vårt minne bevarat, och är nödvändig för att vi ska kunna tänka och handla förnuftigt. Den andra typen kallar Vygotskij (1995, s. 13) kreativ eller kombinatorisk aktivitet, som grundar sig på hjärnans förmåga att kombinera, bearbeta och skapa nya bilder och handlingar av element ur våra tidigare erfarenheter och intryck minnet bevarat.

Enligt Vygotskij (1995, s. 11, 13) är fantasi grunden för varje kreativ aktivitet, som i sig alltid skapar något nytt, oberoende om det handlar om en skapelse i den yttre världen eller något som endast existerar i människans inre. Allt vi skapar med hjälp av fantasin består alltid av intryck från verkligheten och är på sätt och vis en ny kombination av delar från våra tidigare erfarenheter och upplevelser (Vygotskij 1995, s. 17).

## 4.2 Fantasin – en livsviktig funktion

Fantasin, förmågan att kunna föreställa sig något annat än det uppenbarliga lägger grunden för vår förmåga att kunna se och tänka ur flera olika perspektiv och i flera olika riktningar; vi kan tänka oss hur något skulle kunna vara som i sin tur lägger grunden för vår inlevelseförmåga och empati. (Öhman 2003, s. 101). Enligt Vygotskij (1995, s. 9) är fantasi en medvetandeform, genom vilken vi tolkar våra erfarenheter och känslor. Vygotskij (1995, s. 9) hävdar att tanke och känsla därmed hör ihop eftersom det är vårt medvetande som sammanför känsla med betydelse.

*”Mielikuvitus on kaiken eettisen kasvun ja toiminnan perusedellytys, sillä se on kyky, jonka avulla voi asettua toisen ihmisen asemaan”. –Timo Jantunen 2007, s. 13*

*”Fantasi är den grundläggande förutsättningen för all etisk tillväxt och handling, eftersom det är med hjälp av fantasin vi kan sätta oss in i en annan människas situation.”*

Fantasin aktiveras t.ex. när vi möter ett problem som kräver lösning, vare sig problemet ligger på ett medvetet eller ett omedvetet plan. Denna drift att ta reda på det vi inte förstår och det vi inte kan, kallas nyfikenhet och väcker fantasin. Utan fantasi finns ingen nyfikenhet och vise versa. Nyfikenhet och fantasi behövs eftersom de får oss att ifrågasätta våra sanningar och söka oss förbi det vi redan vet och tror att vi kan. Rena instinkter räcker inte till för att överleva de krav livet ställer oss inför och det är därför viktigt att barn uppmuntras till att på egen hand utveckla strategier för att klara av och lita på sin egen förmåga att hantera livets utmaningar. (Berefelt 1993, s. 10-12).

Vygotskij (1995, s. 22-24) beskriver det emotionella sambandet mellan fantasi och verklighet både utgående från att känslorna inverkar på fantasin och fantasin på känslorna. Hur känslorna inverkar på vår fantasi har sin grund i att varje känsla strävar efter att få uttryck i välkända bilder som motsvarar denna känsla. Det är känslan som väljer ut inre intryck, tankar och bilder ur verkligheten och kombinerar dem till ett sammanhang som överensstämmer med vår dåvarande sinnesstämning. Med detta menas att vår sinnesstämning lätt påverkar vår uppfattning om yttre ting, och vi ser allt utgående från den känsla som härskar över oss vid den bestämda situationen. Till exempel kan vi lätt uppfatta att andra människor beter sig irriterande mot oss ifall vi själva är på dåligt humör och irriterade.

Enligt Vygotskij (1995, s. 24) påverkar allt vi skapar med hjälp av fantasin i sin tur våra känslor, och fastän det vi skapat inte direkt stämmer med verkligheten så är den känsla som den framkallar verkligt. Ett exempel på detta är den klassiska illusionen; en person som kommer in i ett mörkt rum och uppfattar ett upphängt klädesplagg som en främmande människa eller inkräktare. Bilden som vår fantasi skapat är inte verklig men rädslan eller skräcken som den uppväcker är en äkta känsla.

### **4.3 Skapandets olika dimensioner**

Grunden för skapande finns i enligt Vygotskij (1995, s. 9) i leken. Lek är den mest naturliga uttryckningsformen för barn, en värld där är allt möjligt. Via lek lär sig barn att känna och förstå världen omkring sig, samtidigt som den stimulerar och utvecklar alla sinnen, förståndet och känslorna. I lekens värld får barnen en möjlighet att ge utlopp för alla sina känslor och aggressioner i en trygg situation, samtidigt som de lär sig samarbeta med andra och förmågan till empati utvecklas. Via lek kan barnet komma igenom svårigheter och problem i livet, bearbeta ensamhet och rädslor, och få utlopp för sina drömmar och sin fantasi. (Hoffsten 1969, s. 9-10, 51-52).

Leken är en utmärkt metod att använda för dramaverksamhet. Dramalekar fungerar oftast bra som uppvärmning, eftersom syftet är att komma loss, skratta, göra bort sig och skapa en lättsam stämning. (Stenius 1999, s. 20). Barnen finner ofta förtjusning i att få känna spänning och pröva sina egna gränser i en trygg omgivning där det är okej att göra bort sig (Stenius 1999, s.12). Förutom att gruppen har roligt tillsammans utvecklar dramalekar också barnens skapande uttryckningsförmåga och ger dem en möjlighet att öva inlevelse,



koncentration och samarbete (Bergholtz 1991, s. 8-9; Öhman 2003, s. 158). Enligt Stenius (1999) och Bergholtz (1991) får barnen genom inlevelse och fantasi i dramalek en möjlighet att leva sig in i andras känslomässiga upplevelser och utforska sin egen identitet, samt få grepp om verkligheten omkring sig, pröva sina gränser och komma till rätta med sina känslor.

Sagor fungerar utmärkt som inspiration för dramalekar och andra skapande aktiviteter, eftersom barnen efter att de lyssnat till en saga ofta är ivriga på att återberätta den på ett eller annat sätt (Öhman 2003, s. 158). Barn återvänder också gärna flera gånger till samma saga, beroende på vilka funderingar och behov de har just då. En och samma saga kan förutom att ha olika betydelser för olika människor också ha olika betydelser för samma människa vid olika tidpunkter, och det är precis därför i synnerhet folksagor är lätta att ta till sig. (Bettleheim 1978, s. 19).

Folksagorna behandlar barnens inre problem på ett sätt som är begripligt och påtagligt för barnen och därmed gör det betydelsefullt för dem, oberoende av vilken tid eller vilket samhälle de lever i. Folksagornas budskap ”det går inte att komma undan motgångar och besvikelser i livet, men om vi modigt möter de oväntade och ofta orättvisa motgångarna kommer vi att besegra alla hinder och till slut framkomma som vinnare” förmedlas symboliskt i många olika former och påverkar oss både på en medveten och på en omedveten nivå. Sagorna ger barnen en möjlighet att ta itu med det som sker på det omedvetna planet genom att hämta det till medvetandet och bearbeta det med hjälp av fantasin. (Bettleheim 1978, s. 11-13).

Genom sagorna kan barnen reflektera över sina erfarenheter, erkänna sina svårigheter och ”förbjudna känslor”, bearbeta rädslor och ångest och få vink om lösningar och sätt att komma tillrätta med livets svårigheter (Bettleheim 1978, s. 11). Öhman (2003) och Bettleheim (1978) hävdar att eftersom karaktärerna i folksagor oftast är mycket tydliga dvs. antingen goda eller onda, pyttesmå eller jättestora, klokast eller dummast, fulast eller vackrast i världen osv. har barn lätt att identifiera sig med olika karaktärer i sagan och förstå skillnaden mellan karaktärernas handlande och reaktioner. I sagan får den goda alltid sin belöning och den onda sitt straff, vilket svarar på barnens inre behov för rättvisa och fungerar som indirekt moralisk uppfostran (Bettleheim 1978, s. 11-13, 173).

Öhman (2003, s. 150) hävdar att sagan som pedagogiskt verktyg ger goda möjligheter till att utveckla barns empatiska förmåga genom att barnet får insikter via att leva sig in i och identifiera sig med olika karaktärer, blir medveten om och bearbetar olika känslor, får insyn i existentiella frågor som t.ex. meningen med livet, och inser att yttre omständigheter, hur olika varandra de än vore, alltid har en inre motsvarighet.

Dramaverksamhet, som i detta sammanhang innefattar allt från dramalek och improvisationsövningar till kreativt berättande, skapandet av ett gemensamt konstverk och arbete med sagor lämpar sig alltså utmärkt till att främja barns emotionella utveckling. Dramaverksamheten är i stort sätt alltid förknippad med att ta i bruk sina känslor och via inlevelse lära sig känna igen och hitta uttryck för dem, samtidigt som förmågan att förstå andras känslor tränas genom att barnen lär sig att avläsa gester, ansiktsuttryck och tonfall. Genom att på ett sunt sett bli sedd och hörd av andra i gruppen, och få förståelse och bekräftelse för sina känslouttryck utvecklas det enskilda barnets självkänsla, och därmed också förmågan till empati. (Stenius 1999, s. 11-12; Bergholtz 1991, s. 40).

#### **4.4 Förutsättningar för kreativa processer**

Ingen person eller grupp kan tvingas vara kreativ. Att skapa tillsammans med andra kan enligt Niitepöld (2008) och Öhman (2003) vara inspirerande, men också lätt falla på fördomar och stränga attityder. Grundförutsättningen för att leken eller skapandet blir betydelsefullt är psykisk trygghet och samspel med andra. Lindqvist (1992, s. 21-23) hävdar att ifall individen eller gruppen inte vid den bestämda tiden är redo för skapande verksamhet, kan det vara nödvändigt att fundera på de bakomliggande orsakerna. Skapande verksamhet innefattar alltid en process som kan väcka nya känslor och tankar och måste därför alltid ske på gruppens villkor. För att skapa goda förutsättningar för kreativa processer i gruppen gäller det att lägga ner ordentligt med tid på att skapa en god och trygg gruppanda, utan hinder för kreativa processer.

De uppenbaraste hindren för kreativa processer inom en grupp är oftast rädsla och opålitlighet, som bägge två får oss att försvara oss och är hinder för vår självuttryckning. Opålitligheten och rädslan att misslyckas hindrar oss från att släppa loss och ge oss in med allt vi har. Eftersom skapande är en process vars resultat inte går att förutse kräver det förmågan att hängiva sig för processen och våga ge sig in i det okända. Vad som helst kan komma emot och det är ledarens uppgift att se till att ingen skadar sig emotionellt. Det är

samtidigt viktigt att ledaren inte på andra sätt begränsar, kritiserar eller moraliserar skapandet. Rationalisering och moralisering hindrar oss från att släppa loss fantasin, fastän de båda annars har en viktig betydelse i våra liv. Det måste finnas en värld där allt är tillåtet och möjligt. (Lindqvist 1992, s. 21-23).

## 5 Processbeskrivning

Redan under våren 2012 började idéer och tankar kring examensarbetet ta sin form, så vid det här laget har processen tagit drygt två år. Det var redan från första början klart att arbetet skulle handla om skapande verksamhet, med en utgångspunkt i social och emotionell kompetens. Till en början handlade det mest om att samla teoretisk kunskap om ämnet, utforska vad som gjorts tidigare, kartlägga behovet och finna en uppdragsgivare. När tillfället uppstod i mars 2013 började arbetet gå framåt med fart.

Förfrågan kom från Katja Lahtinen, som ansåg att Folkhälsans eftisverksamhet i Helsingfors var i behov av nya arbetssätt och metoder och för att arbeta med ämnen kring empati. Lahtinens ursprungliga tanke var att engagera samhällspedagogstuderande i ett projekt, men eftersom jag var i behov av ett handlingsbaserat examensarbete bestämdes det att ”projektet” skulle bestå av skapande verkstäder med syftet att förstärka barnens empatiska förmåga och respekt för varandra genom att förbättra gemenskapen i de senare utvalda eftisgrupperna.

Det var meningen att förverkliga de skapande verkstäderna redan under maj månad, så det blev knappt om tid för planering. Katja Lahtinen, som blev handledaren för examensarbetet valde ut och var i kontakt med de eftisar hon upplevde skulle ha nytta av verkstäderna och sedan lade vi tillsammans upp ett schema. Alla tre eftisar består av barngrupper med 10-13 första- och andraklassister dvs. barn i åldern 7-9, och har en ledare. Tanken var att ordna verkstäderna under tre veckors tid, fyra dagar i veckan. För att det inte skulle bli för intensivt för eftisgrupperna bestämdes det att verkstäderna inte skulle hållas på samma eftis på varandra följande dagar utan att det alltid måste finnas minst en mellandag. De exakta datumen bekräftades av de utvalda eftisgruppernas ledare och allt såg ut att vara i sin ordning.

Jag hade personligen inte varit i kontakt med eftisledarna innan det blev dags för de första verkstäderna, det enda jag visste på förhand var gruppens storlek och tidpunkten för

verkstäderna jag planerat. Verkstäderna var planerade så att de skulle gå att utföra på en timme, i vilket utrymme som helst. Det var meningen att första verkstaden skulle handla om att lära känna varandra, skapa stämning gruppen, leka och ha roligt. Andra verkstaden skulle ha temat drama och berättande och tredje verkstaden skulle handla om verbalt skapande, dvs. rim och rytmik. Sista verkstaden skulle handla om att skapa med händerna i form av ett gemensamt konstverk. Ramarna för verkstädernas innehåll var utförligt planerat, samtidigt som jag hade lämnat mycket utrymme för ändringar och hade flertal extra lekar och övningar i ärmen för att kunna anpassa programmet enligt barnens behov och sinnesstämning.

Den ursprungliga tanken med verkstäderna hade haft fokus på barnen och gruppen, och målet var att förbättra respekten mellan barnen och mellan barnen och ledaren, men det ursprungliga syftet så gott som rann ut i sanden från och med de första verkstäderna. Det visade sig snabbt att ledarna inte var fullständigt medvetna om syftet med verkstäderna och t.ex. om att det var väsentligt att de deltog i verksamheten tillsammans med barnen. Barnen var inte heller totalt medvetna om den kommande verksamheten och ändringarna det förde med sig, vilket orsakade oro och uppror.

Det uppstod t.ex. situationer där ledaren för gruppen bekräftat att datumet för verkstaden passar utmärkt, men när jag sedan kom för att förverkliga den planerade verksamheten visade det sig att gruppen normalt brukar ha fri lek i gymnastiksalen precis vid denna tidpunkt. Detta orsakade självklart att barnen färdigt var negativt inställda och inte ens gick med på att lyssna vad jag hade att komma med utan ville hellre spela fotboll som vanligt. En av verkstäderna måste också inhiberas i sista minuten på grund av att datumet inte sen heller passade eftiset.

Överlag kunde kommunikationen mellan eftisgrupperna och mig ha varit bättre under planeringen och förverkligandet av verkstäderna. Orsaken till att syftet för verkstäderna blev oklart ligger delvis i den knappa tiden som fanns för planering och i att Lahtinen fungerade som en mellanhand när det gällde kommunikationen mellan eftisgrupperna och mig. För att undvika onödiga avbrytningar i verkstäderna skulle det också ha varit bra att försäkra att föräldrarna blivit informerade om verksamheten och vilken tid den äger rum, eftersom det ofta hände att något av barnen blev hämtat hem mitt i verksamheten.

## 5.1 Utveckling av metodhandboken

Tanken om att skapa en metodhandbok hade uppstått redan i samband med verkstädernas planeringsskede under mars månad, men det var först när jag satte igång verkstäderna som idén fick en bekräftelse. I och med att verkstäderna inte så gott som en enda gång gick som planerat bestämde jag att byta fokus. Jag insåg att den verksamhet jag kunde bidra med under de fyra verkstäderna som var utsatta för varje grupp inte skulle ha ett betydelsefullt värde för barnen eller gruppen, med tanke på det ursprungliga syftet för verkstäderna. Att sammanställa en metodhandbok för skapande verksamhet, som kan hjälpa och stöda ledare inom eftisverksamheten, kändes mer ändamålsenligt. Verkstäderna kunde ändå fungera som botten för metodhandboken, eftersom jag via verkstäderna skulle ha en möjlighet att observera vardagen på tre olika eftisar, diskutera med ledarna om deras utmaningar och behov samt pröva en del metoder med barnen.

Under processens gång har jag insett att fastän verkstäderna inte betjänade deras ursprungliga syfte, kunde metodhandboken inte ha skapas utan dem. Via verkstäderna bekräftades ledarnas behov av en handbok, samtidigt som de insikter och tankar verkstäderna gav var avgörande för vad jag slutligen valde att fokusera på i handbokens innehåll. Med tanke på skapandet av handboken har jag utgått från de anteckningar och reflektioner som framkommer i min dagbok, där jag utvärderat varje övning och lek jag provat på och observationer som uppstått under förverkligandet av verkstäderna.

Innehållsmässigt valde jag att i metodhandboken fokusera på metoder inom dramaverksamhet, med tanke på lekar och övningar. Därtill innehåller handboken anvisningar och råd för planering och förberedelse av verksamheten, vad det krävs av ledaren och gruppandans betydelse för förverkligandet av skapande verksamhet. Orsaken till att jag valde att fokusera på ledarens roll och planerandet av verksamheten var att jag under verkstäderna insåg att kaoset som rådde i vissa grupper gjorde det omöjligt att förverkliga den planerade skapande verksamheten. Jag insåg att det inte var en självklarhet för ledarna att skapande verksamhet kräver en bra och trygg relation både bland barnen sinsemellan och mellan ledaren och barnen, och till följd av det blev det klart att metodhandboken skulle måsta innefatta grundläggande upplysningar och tips om vilka förutsättningar skapande verksamhet i grupp kräver och vad det krävs av ledaren.

Förutom att endast beskriva övningarna och lekarna ansåg jag det också viktigt att skildra hur de utvalda metoderna inom skapande verksamhet stöder det bakomliggande syftet och målet som fick sin form under processen; att främja utvecklingen av barns emotionella och sociala färdigheter. För att hålla innehållet och texten enkel bestämde jag att endast kort och koncist beskriva syftet med de olika metoderna. Bakgrunden för sammanställandet av metodhandboken och mitt examensarbete framkommer i handbokens förord, så att de av läsarna som är nyfikna och intresserade får en inblick i vad det är frågan om. De som blir inspirerade att läsa sig in på ämnet eller lära sig nya metoder kan ta till sig av de tips på böcker och inspirationsmaterial som finns i handboken.

En målsättning har också varit att göra handboken visuellt attraktiv, intresseväckande och unik. Utgående från de kommentarer jag fått av så väl som yrkeskunniga och andra läsare kan jag konstatera att detta lyckats. De själv-tecknade bilderna som ger färg åt handboken och gör den lättsam och glad har fått mycket positiv feedback. Utgående från Katja Lahtinens önskan låg fokus för metodhandbokens uppläggning på att göra den tydlig och lätt för vem som helst att förstå. Eftersom eftisledare inte behöver vara ”behöriga” pedagoger, utgick jag från att ta med också de självklaraste sakerna gällande planering och förverkligande av skapande verksamhet i grupp.

Målet är att metodhandboken inspirerar samt är tillgänglig och lätt att förstå för vem som helst som arbetar inom eftisverksamheten, inte endast för dem som är kunniga inom ämnet. Utgående från detta kunde jag ha intervjuat personer som jobbar inom eftisverksamheten, för att ännu tydligare kartlägga ledarnas önskemål och behov. Med tanke på att de grupper skapande verkstäderna förverkligades med består av 10-13 barn och bedrivs av en ledare, tar metodhandboken snävt i beaktande grupper med 20-30 barn och flera ledare. I och med att handboken är avsedd för ”vem som helst” som är det felaktigt att förvänta sig att ledarna kan anpassa verksamheten till hur stora grupper som helst.

Att utarbeta en metodhandbok som tar alla grupper i beaktande på ett omfattande sätt skulle dock ha krävt längre tid och mera fältarbete. Nu utformades handboken utgående från de observationer och insikter som uppstod under verkstäderna på de tre mindre eftisarna och från korta diskussioner med ledarna och Katja Lahtinen. I och med att Lahtinen koordinerar Folkhälsans eftisverksamhet i Södra Finland känner hon till varje grupp och ledare, som också kunde ha utnyttjats mer under sammanställandet av handboken.

## 5.2 Mot slutet

Efter att de skapande verkstäderna var över i slutet av maj månad, var det dags att börja utarbeta metodhandboken. Det var meningen att skapa handboken under de första sommarmånaderna och ha den färdig för presentation början av augusti månad. Detta blev dock en utmaning på grund av att jag inte hade möjlighet att vara studieledig från mitt jobb hela sommaren, och tiden kom emot. Augusti närmade sig men handboken var inte nära heller färdig för att presenteras och delas ut när det var tänkt, dvs. under höstens startdagar för Folkhälsans eftermiddagsverksamhet, andra veckan i augusti.

Startdagarna ordnades som ett två dagars seminarium, varav första dagen var avsedd för nya ledare och andra dagen för gamla och nya ledare tillsammans. Allt som allt var ungefär 40 mer eller mindre erfarna eftisledare inbjudna att delta i den andra seminariedagen, och så gott som alla var på plats. Eftersom metodhandboken inte hunnit bli färdig bestämde vi tillsammans med Lahtinen att jag skulle ha min presentation och anpassa den så att den skulle vara betydelsefull för seminariedeltagarna och för mig. Presentationen kom därmed att omfatta en mycket kort presentation om den blivande metodhandboken, dess syfte och mål och bakomliggande orsakerna till att den vara skapad. Resten av tiden använde jag för att introducera en del metoder i praktiken. Syftet var att aktivera deltagarna och låta dem själva pröva på metoder och bekanta sig med redskap och material som beskrivs i metodhandboken.

Programmet under den ena timmen jag hade till förfogande för presentationen visade sig vara mycket givande både för deltagarna och för mig. Deltagarna var placerade så att de satt i grupper, tillsammans med sina dåvarande eller kommande kollegor. Därmed gav lekarna och övningarna en chans för ledarna att bekanta sig med varandra på ett roligt och lättsamt sätt. Programmet fick mycket positiv feedback av deltagarna, min handledare Katja Lahtinen och Folkhälsans verksamhetsledare som också var på plats. Många av deltagarna var också ivriga på att få den färdiga metodhandboken i användning, och tyckte det var synd att handboken inte ännu var tillgänglig för dem.

Det var planerat att metodhandboken skulle bli färdig så fort som möjligt efter presentationstillfället, så att den kunde delas ut och tas i användning inför den kommande höstens eftisverksamhet. Detta var dock lättare sagt än gjort, eftersom jag också efter precis en månad skulle åka iväg på en tre månader lång praktikperiod i Bolivia i

Sydamerika. Metodhandboken var så gott som färdig, och förblev det till januari 2014 då jag återvände till mitt halvfärdiga examensarbete. Fördelen med att processen avbröts och stod stilla hela hösten 2013 var att det gav en möjlighet att ta avstånd till arbetet och allt som framförts tills dess. När jag sedan återvände i hopp om att fortsätta där jag blev, insåg jag att det var mycket som måste ändras både med rapporten och metodhandboken.

Samtidigt som jag är nöjd med hela arbetsprocessen och upplever att metodhandboken inte kunde ha blivit sådan som den är nu ifall den inte fått tid att mogna, är jag ändå otillfreds med faktumet att jag inte framförde handboken vid den överenskomna tidpunkten. Nu i efterhand har jag insett betydelsen av ett tydligt tidsschema och hur ett sådant kunde ha gjort processen lättare och tydligare både för uppdragsgivaren och för min egen del. När det inte finns någon plan eller ramar för vad som ska göras och när, är det lätt att arbetet dröjer ut på tiden. I synnerhet med tanke på uppdragsgivaren är det nödvändigt att komma överens om en realistisk tidsram för när arbetet ska vara färdigt.

I och med att min handbok blev färdig ett år senare än tänkt fick jag tillfället att sätta handboken på prov under våren 2014, i samarbete med första årets samhällspedagogstuderande vid YH Novia. I samband med kursen skapande verksamhet fick två projektgrupper pröva metodhandboken på eftisgrupper de själva valt ut. Idén var att hjälpa dem med sina projekt inom skapande verksamhet, samtidigt som de skulle hjälpa mig med mitt arbete. Genom att läsa, pröva, utvärdera och ge feedback för metodhandboken bekräftades dess tydlighet och användbarhet, och nu är den äntligen färdig för spridning. Sedan handboken började få sin form har den varit den viktigaste och mest betydelsefulla delen av examensarbetet, eftersom det är ett konkret resultat av mitt arbete. Det är metodhandboken som kommer att leva kvar och förhoppningsvis inspirera så många som möjligt efter att mitt arbete är gjort.

## **6 Diskussion och utvärdering**

I detta kapitel kommer en diskussion att föras utgående från de teorier som i denna rapport behandlats i kapitel 3 och 4. Samtidigt fungerar kapitlet som en sammanfattning och avslutning för examensarbetet. Den teoretiska referensramen för detta arbete grundar sig på de emotionella och sociala färdigheternas betydelse för både individen och samhället, samt på teorier kring skapande verksamhet och dess samband med barns emotionella utveckling. Kapitel tre behandlar teorier om emotionella och sociala färdigheter med fokus på



självkänsla och empati, samt känslornas tysta språk. Kapitel fyra lyfter huvudsakligen fram teorier om kreativitet och fantasi, samt beskriver hur skapandets olika dimensioner gagnar barns emotionella utveckling.

Utgående från metodhandbokens innehåll har också betydelsen av dramaverksamhet, omfattande dramalek, improvisationsövningar, berättande och sagor fått speciell uppmärksamhet inom skapandets olika dimensioner. De är under samma tak eftersom de alla gynnar emotionell utveckling genom att de på ett eller annat sätt främjar utvecklingen av det enskilda barnets självkänsla och förmåga till empati. Barnets självkänsla formas och utvecklas utgående från den bekräftelsen barnet får om sig själv, i växelverkan med omgivningen. Genom att barnet upplever sig själv känslomässigt förstådd och accepterad av andra börjar barnet förstå och acceptera sig själv och sina känslor. När vi är medvetna om, förstår och är tillfreds med våra egna känslor har vi också lättare för att förstå känna för hur andra har det. Utifrån detta kan vi dra slutsatsen att vi måste förstå oss själva för att kunna förstå andra.

Om vi inte förstår vad vi känner eller är osäkra på våra egna känslor är vi ofta också osäkra på andras känslor, och vi har svårt för att avläsa och uppfatta de känslomässiga signalerna som upp till 90 % styr den mänskliga känslomässiga kommunikationen. Barn som inte behärskar känslornas tysta språk uppfattas ibland av andra barn som "konstiga" och blir lätt lämnade utanför gruppen, eftersom de inte behärskar de outtalade reglerna för socialt umgänge. De känner sig lätt förvirrade och frustrerade i sociala situationer eftersom bristerna i att avläsa och uttrycka icke-verbala signaler som tonfall eller ansiktsuttryck leder till att barnet har svårt för att förstå andra och upplever ofta sig själv känslomässigt missförstådd. Detta påverkar inte endast utvecklingen av barnets självkänsla och sociala färdigheter, utan också inlärningsförmågan och koncentrationen. Negativa eller upprörda känslor försämrar tankeförmågan och minskar arbetsminnets funktionsförmåga dvs. stör koncentrationen och gör att vi inte kan tänka klart.

När vårt sinne präglas av negativa känslor har vi svårt för att ta in information, anskaffa ny kunskap och handla förnuftigt. Våra känslor styr vårt beteende och förlamar förnuftet, som överlämnar oss åt våra impulser. Att låta våra impulser styra vårt handlande kan i dagens moderna samhälle snabbt få katastrofala följder. Under evolutionen har våra impulser varit avgörande med tanke på överlevnad, eftersom de i livshotande situationer avgjort om vi t.ex. ska slåss eller fly. Känslan är snabbare än förnuftet och det är våra impulser, som styrs av

känslorna, som får oss att handla innan vi hunnit tänka efter. I och med att livet under de senaste årtusenden blivit lättare har också behovet av dessa impulsstyrda handlingsmönster som evolutionen gett oss förändrats, och är inte alltid till nytta för de motgångar och krav dagens samhälle för med sig.

Största delen av människans emotionella färdigheter finns inpräntade i vårt nervsystem och utvecklas redan i den tidiga barndomen (innan skolåldern), men som tur nog finns det möjligheter att forma och utveckla de emotionella färdigheterna också i ett senare skede i livet. Om detta inte vore möjligt skulle metodhandboken och detta examensarbete förlora sitt syfte, eftersom det inte skulle finnas en mening i att arbeta med emotionell utveckling inom barns eftermiddagsverksamhet då barnen redan uppnått skolåldern.

Skapande verksamhet innefattar alltid en kreativ aktivitet i någon form, och för det behöver människan sin fantasi. Detta bevisar visserligen hur fantasin har att göra med skapande verksamhet, men vad har den att göra med barns emotionella utveckling? Precis som vilken som helst annan förmåga försämras fantasin om den inte används. Utan fantasi skulle vi människor inte uppleva nyfikenhet eller intresse för att ta reda på det vi inte förstår eller kunna föreställa oss hur någon annan har det. Människans empatiska förmåga skulle inte existera och vi skulle inte bry oss om varandra eller känna någon medkänsla. Människan skulle inte heller drömma om framtiden eller ett bra liv, utan endast leva enligt sin sinnesstämning i stunden. Vi skulle inte ifrågasätta våra sanninhar och vi skulle aldrig skapa något nytt, utan endast lita på det som redan finns i världen, på våra erfarenheter och vårt förnuft.

Fantasin, vår inlevelse och föreställningsförmåga följer alltså oss vart vi än går och var vi än är. Fantasin är konstant aktiv inom oss, både på en medveten och på en omedveten nivå. På natten när vi drömmar och på dagen när vi i vårt arbete, inom våra studier, i vår familj och i vårt samhälle möter inre eller yttre problem som behöver lösas. Med hjälp av fantasin kan vi föreställa oss något annat än det uppenbarliga och ifrågasätta det vi vet eller tror att vi kan, som gör oss till sociala och framtidsinriktade varelser. Fantasi är en grundläggande förutsättning för att kunna förstå och bry sig om någon annan än sig själv, eftersom det är med hjälp av fantasin vi kan leva oss in i en annan människas situation.

Barn behöver under hela sin utveckling få hjälp och stöd för att utveckla sin fantasi och ge uttryck åt sina känslor och utveckla de känslomässiga handlingsmönster de behöver för att

kunna hantera negativa känslor som uppstår i svåra situationer. Ingen kan undvika motgångar i livet, men vi kan utveckla en inre styrka för att lära oss hantera svåra känslor och komma över vad än livet ställer inför oss. Som uppfostrare och pedagoger är det delvis vår uppgift att skapa utrymme för och hjälpa barn att förstå deras känslor och upplevelser både på en rationell och på en emotionell nivå, för att de ska finna mening med sitt liv, samt fullständigt kunna förstå världen omkring sig och som individ hitta sin plats i den.

De teorier som format ramarna för den teoretiska referensramen har inspirerat mig att utforska ämnet vidare och bekräftat mitt intresse för emotionell utveckling hos barn. Det har ibland varit utmanande att hållas innanför de teoretiska ramar som sattes upp och undvika att göra arbetet för stort. Mitt intresse för ämnet har också ibland bromsat ner arbetsprocessen, eftersom det har varit svårt att hålla uppmärksamheten på det relevanta för detta arbete när det finns så mycket fängslande litteratur om ämnet. Det har också varit intressant att reflektera över den egna examensarbetsprocessen i förhållande till teorier kring kreativitet och fantasi, eftersom processen i själv är en kreativ process i sitt allra uppenbarligaste syfte.

Via processen har jag erhållit mycket ny kunskap och vidgat min yrkesmässiga kompetens som blivande samhällspedagog. Processen har också på sätt och vis varit terapeutisk för mig själv, vilket ofta händer i kreativa processer fastän det inte vore verksamhetens ursprungliga syfte. Skapandet av metodhandboken, rapporten och hela examensarbetet har varit en lång, men givande och lärorik process. En process som vi förbereder oss inför sedan den första dagen av studierna, men inser det inte förrän vi kommit till slutet av processen.

## Källförteckning

- Berefelt, G. (1993). Fantasi – bot mot brist. Ingår i: G. Berefelt (red), *Den barnsliga fantasin*. Stockholm: Printgraf AB.
- Bergholtz, T. (1991) *Rena rama drama*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag AB.
- Brodin, M. & Hylander, I. (2002). *Själv-känsla – att förstå sig själv och andra*. Stockholm: Liber AB.
- Goleman, D. (1995). *Känslans intelligens. Om att utveckla vår emotionella kapacitet för ett tryggare och mänskligare samhälle*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Hannukkala, M. & Wahlbeck, K. Kasvu ympäristön pitäisi kehittää tunnetaitoja. *Helsingin Sanomat* (4.6.2012).
- Hofsten, M. 1969. *Barn och lek*. Stockholm: Rabén och Sjögren
- Isokorpi, I. (2004). *Tunneoppia parempaan vuorovaikutukseen*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Jantunen, T. (2007). *Satu kasvattaa. Topeliuksen sadut ja kasvatustietä*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Lindqvist, M. (1992). *Unelma rohkeasta elämästä. Ryhmämatkoja luovuuteen*. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.
- Niitepöld, M. (2008). Taide ja ympäristökasvatus käsi kädessä. *Ympäristökasvatus*, 2008 (2), 4-8.
- Olofsson, B.K. (1993). Dog du? Jag ska ge dig leversyra! Ingår i: G. Berefelt (red), *Den barnsliga fantasin*. Stockholm: Printgraf AB.
- Ross, M. (1978). *The Creative Arts*. London: Heinemann Educational Books Ltd.
- Vilka, H. & Airaksinen, T. (2003). *Toiminnallinen opinnäytetyö*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy
- Vygotskij, L.S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos AB.
- Öhman, M. (2003). *Empati genom lek och språk*. Stockholm: Liber AB.