



MUSIKHÖGSKOLAN I MALMÖ

Lunds universitet

EXAMENSARBETE

Höstterminen 2009

Läraryrket i musik

Jakob Olsson

Kreativitet i instrumentalundervisning

Hur kan man som instrumentalpedagog skapa förutsättningar för eleven att utveckla sin musikaliska kreativitet?

Handledare: Stefan Östersjö

Examinator: Karin Johansson

Abstract

Title in English: Creativity in instrumental teaching - How can the instrumental teacher create the necessary conditions for pupils to develop their musical creativity?

This paper seeks to answer the question: How can the instrumental teacher create the conditions for pupils to develop their musical creativity? The study is based on qualitative interviews with three people who are both professionally active musicians and educators. The discussion draws on the findings in the interviews as well as theoretical concepts concerning creativity in education.

The theoretical background includes a brief historical overview of research on the concept of creativity. The theory chapter further addresses how social relationships and environment can affect creativity. Various concepts related to creativity are highlighted, such as “lateral thinking”, “intuition”, “improvisation” and “flow”. The relationship between knowledge and creativity, what can hinder creativity and creativity in teaching are other aspects which are discussed.

The conclusions of the study concern basic approaches to the educational work, different methods to work with creativity in instrumental teaching and other aspects that affect the conditions for pupils to develop their musical creativity.

Keywords: Creativity, instrumental teaching, improvisation

Sammanfattning

Titel: Kreativitet i instrumentalundervisning - Hur kan man som instrumentalpedagog skapa förutsättningar för eleven att utveckla sin musikaliska kreativitet?

Denna uppsats söker besvara frågan: Hur kan man som instrumentalpedagog skapa förutsättningar för eleven att utveckla sin musikaliska kreativitet? Studien grundar sig på kvalitativa intervjuer med tre personer som både är professionellt verksamma musiker och pedagoger. Det som framkommer i intervjuerna tillsammans med den teoretiska bakgrunden ligger till grund för slutsatserna.

Den teoretiska bakgrunden innehåller en kort historik om kreativitetsforskning och begreppet kreativitet. Teorikapitlet tar vidare upp hur sociala relationer och miljö kan påverka kreativitet. Olika begrepp som är kopplade till kreativitet belyses som *lateralt tänkande*, *intuition*, *improvisation* och *flow*. Sambandet mellan kunskap och kreativitet, vad som kan hindra kreativitet och kreativitet i undervisning är andra aspekter som teorikapitlet belyser.

Slutsatserna i studien berör det pedagogiska arbetet, metoder för att arbeta med kreativitet i instrumentalundervisning och övriga aspekter som påverkar förutsättningarna för eleven att utveckla sin musikaliska kreativitet.

Sökord: kreativitet, instrumentalundervisning, improvisation

Innehållsförteckning

1	INLEDNING	1
2	SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	2
3	TEORI	3
3.1	KREATIVITETSFORSKNINGENS UTVECKLING.....	3
3.2	LATERALT TÄNKANDE.....	4
3.3	INTUITION.....	5
3.4	SOCIALA RELATIONER OCH MILJÖ.....	6
3.5	FLOW.....	7
3.6	KUNSKAP.....	8
3.7	HINDER.....	9
3.8	IMPROVISATION OCH LEK.....	10
3.9	KREATIVITET I UNDERVISNING.....	12
3.10	TEORISAMMANFATTNING.....	14
4	MATERIAL OCH METOD	15
4.1	VAL AV METOD.....	15
4.2	VAL AV INFORMANTER.....	15
4.3	GENOMFÖRANDE.....	16
4.4	ETISKA ÖVERVÄGANDEN.....	16
5	RESULTAT	18
5.1	INFORMANTERNA.....	18
5.2	MUSIKERS KREATIVITET.....	18
5.2.1	<i>Vad är kreativitet?</i>	19
5.2.2	<i>Kunskap</i>	20
5.2.3	<i>Frihet och ramar</i>	21
5.3	KREATIVITET I UNDERVISNINGEN.....	22
5.3.1	<i>Metoder</i>	22
5.3.2	<i>Process och resultat</i>	24
5.3.3	<i>Roller, relationer och miljö</i>	24
5.4	RESULTATSAMMANFATTNING.....	27
6	DISKUSSION	28
6.1	FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR KREATIVITET.....	28
6.2	LÄRARROLLEN.....	29
6.3	METODER.....	29
6.4	SLUTSATSER.....	30
6.5	FORTSATT FORSKNING.....	32
	REFERENSER	33
	BÖCKER.....	33
	INTERNET.....	34
	BILAGOR	35
	BILAGA 1. INTERVJUFRÅGOR.....	35

1 Inledning

Kreativitet är något som har intresserat mig ända sedan jag började spela gitarr. Redan tidigt var jag mycket intresserad av improvisation och komposition. Intresset för vad som påverkar förmågan att på ett kreativt sätt skapa musik har vuxit med åren. Jag är framförallt verksam som jazzmusiker, en genre där improvisation har en central roll. Detta är en anledning till att jag blivit intresserad av just kreativitet eftersom improvisation för mig är nära förknippat med att vara kreativ. Ytterligare en anledning till mitt intresse för kreativitet är mitt komponerande, en form av musikaliskt skapande som jag vill mena har mycket gemensamt med improvisation. Man kan se komposition som en långsam och analytisk form av improvisation.

Under min musiklejarutbildning har jag gjort praktik på olika skolor och erfarit att den kreativa aspekten av att musicera ofta inte är en central del av undervisningen. Detta har jag själv erfarenhet av från mina tidigare studier på en musikerutbildning. Men det finns även lärare som lägger större vikt vid kreativt musicerande. Vad är det som gör att deras undervisning genomsyras av kreativitet? Enligt min mening finns det bland lärare även en viss oklarhet om vad kreativitet är och vad det innebär att vara kreativ. Min erfarenhet är också att inte alla lärare har haft medvetna metoder för att arbeta med den kreativa aspekten av spelet.

Utgångspunkten för denna uppsats är att undersöka hur man kan sätta kreativiteten i fokus i sin undervisning. Vad är viktigt i processen för att utvecklas som musiker på ett kreativt plan? Det som intresserar mig är hur man kan arbeta med kreativitet med musikaliskt erfarna elever. Jag har därför valt att undersöka hur detta skulle kunna se ut i instrumentalundervisning på musikhögskola. Utifrån min musikaliska bakgrund och mitt intresse har jag valt att inrikta mig på jazzmusiker och jazzutbildning.

Denna studie är upplagd på följande sätt: I teorikapitlet ges en bakgrund till ämnet och olika teorier om kreativitet och närliggande begrepp presenteras. Resultatet av tre kvalitativa intervjuer med musiker och pedagoger presenteras i kapitel 5. I den diskussion som följer i kapitel 6 ställs resultaten av intervjuerna mot olika teoribildningar med avsikten att lyfta fram möjliga pedagogiska tillvägagångssätt för att främja elevers kreativitet i instrumentalundervisning.

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka hur man kan involvera kreativitet som en central aspekt i instrumentalundervisning. Den forskningsfråga som studien söker besvara är:

- Hur kan man som instrumentalpedagog skapa förutsättningar för eleven att utveckla sin musikaliska kreativitet?

Denna fråga har gett upphov till ett antal följdfrågor som studien också behandlar:

- Vad är viktigt för att utvecklas som musiker på ett kreativt plan?
- Finns det hinder som kan behöva undanröjas för att frigöra elevens inneboende kreativitet?
- Kan man som pedagog främja elevens kreativitet genom att medvetet utforma miljön för undervisningen?

3 Teori

I detta kapitel presenteras den teoretiska bakgrunden för studien.

3.1 Kreativitetsforskningens utveckling

I detta avsnitt redogörs för teorier om kreativitet i samhället i stort utifrån tidigare forskning i olika discipliner. Det belyser svårigheterna med att definiera begreppet kreativitet och gör några nedslag i kreativitetsforskningen under 1900-talet. Här ges en bakgrund till ämnet och bredden av begreppet kreativitet lyfts fram.

Det är inte helt lätt att definiera kreativitet. Som Folke Dahlqvist skriver i boken *Kreativitetsteorin* (1998) finns det förmodligen "lika många definitioner på vad begreppet kreativitet står för som det finns tolkare" (Dahlqvist, 1998 s 33). Beroende på i vilket sammanhang och vilka personer som använder begreppet kreativitet så läggs det in lite olika innebörd. Nationalencyklopedin definierar kreativitet som "förmåga till nyskapande, till frigörelse från etablerade perspektiv; att se saker med nya ögon" (Nationalencyklopedin, 2009a).

Nina Burton beskriver i boken *Det som muser viskat* (2002) hur kreativitetsforskningen lyfter fram en mängd egenskaper som är förknippade med kreativitet. Hon betonar att olika tider och kulturers ideal har gett upphov till olika synsätt. Kreativitetsbegreppet har väckt intresse inom många olika områden med olika fokus som resultat: litteratur-, konst- och naturvetenskap har fokuserat på de kreativa resultaten. Psykologin har lagt vikten vid personer och de kreativa processer som sker. Sociologin och kulturvetenskapen har fokuserat på kreativa miljöer. Kreativitetsforskningen är inte enstämmig men det finns samtidigt mycket gemensamt i olika teorier. "Öppenhet" och "flexibilitet" är de egenskaper som Burton själv anser bäst hör samman med begreppet. Men de egenskaperna är beroende av flera viktiga egenskaper som till exempel att vara intelligent, uppfinningsrik och skicklig (Burton, 2002).

Mycket forskning har syftat till att främja industrin. Ett exempel där det lagts stora resurser på kreativitetsforskning är krigsindustrin. Under Första världskriget använde USA intelligenstester i rekryteringen av soldater. Under Andra världskriget insåg man att de intelligenstester man använt inte var tillräckliga. Soldatyrket krävde även andra sätt att tänka och förmågan att hitta oväntade lösningar. Efter den insikten exploderade forskningen kring kreativitet (Burton, 2002).

Folke Dahlqvist beskriver i boken *Kreativitetsteorin* hur J.P. Guilfords föreläsning vid American Psychology Associations (A.P.A.) års-sammankomst blev ett veritabelt startskott för en seriös psykologisk forskning omkring kreativitet. Guilford introducerade i sin allmänna teori om mänsklig intelligens, *Structure of Intellect* (Guilford 1950) bland annat två viktiga

begrepp för psykologins förståelse av problemlösning: divergent och konvergent tänkande. Guilford menade att divergent tänkande hänger nära samman med kreativitet, och karaktäriseras av flöde (förmågan att snabbt se en mängd olika möjliga lösningar på ett problem), originalitet och flexibilitet. Konvergent tänkande - som traditionella IQ-tester riktats in mot - handlar istället om traditionell problemlösning baserad på logik. Pedagogisk forskning om kreativitet växte fram under 1950-talet, som ett resultat av Guilfords startskott och publicerandet av hans essä "Creativity" (1950).

Först i slutet av 1960-talet och början av 1970-talet introducerades forskning omkring kreativitet på det musikpedagogiska området. Denna forskning hade också sitt ursprung i psykologin (Reimers, 1977). Ett exempel på studier i kreativitet inom det musikpedagogiska området gjorda i Sverige är Bertil Sundins *Barns musikaliska utveckling* (1995) som först publicerades 1978 och sedan kommit i flera omtryckta upplagor. Dessa studier inleddes på 1960-talet och diskuterade barns kreativitet. Ett annat exempel är Göran Folkestad som initierade forskning på ungdomars komponerande med datorer i sin avhandling *Computer Based Creative Music Making - Young peoples' music in digital age* (1996).

3.2 Lateralt tänkande

Edvard de Bono skriver i boken *Verklig kreativitet* (1992) om kreativitet och att vara kreativ som ett annorlunda sätt att tänka. Detta kallar han för *lateralt tänkande*. Det är ett sätt att tänka som inte är linjärt, logiskt eller uppbyggt i sekvenser. Det handlar istället om att förändra vår initiala uppfattning av ett problem – något som skulle kunna förstås som en sidorörelse (lateral rörelse) omkring själva problemställningen - och om det mänskliga tänkandet som ett självorganiserande system. Denna form av tänkande kan i efterhand verka logiskt men de Bono menar att man inte kan komma fram till samma resultat genom att tänka logiskt till en början. Däremot kan man enligt de Bono se att kreativitet består av logiska system (de Bono, 1992).

Det logiska sättet att tänka kan kallas för vertikalt tänkande. De Bono beskriver i boken *Tänk kreativt* (1970) skillnaden mellan vertikalt tänkande och lateralt tänkande såhär: "Med vertikalt tänkande använder man information för dess egen skull för att komma fram till en lösning. Med lateralt tänkande använder man inte informationen för dess egen skull utan som en provokation för att åstadkomma en omstrukturering" (de Bono, 1970). De Bono menar vidare att man kan gynna kreativiteten genom att skjuta upp bedömningen av det man gör. Det finns många anledningar till att använda sig av vad de Bono kallar *försenad bedömning*.

Det största hinder som finns för nya idéer är tvånget att ständigt ha rätt. Det är bättre att ha så pass många idéer att några av dem kan vara fel än att alltid ha rätt genom att inte ha några idéer alls (de Bono, 1970 s 102).

Exempel på fördelar med *försenad bedömning*: man utforskar idéer i stället för att förkasta dem, det kan komma nya idéer ur den ursprungliga idén, idéer kan upplevas som om de inte passar inom referensramen för det man gör men istället ge upphov till att ändra ramarna för det man vill åstadkomma.

3.3 Intuition

Att skapa något nytt är inte intellektets verk utan lekinstinkten och den handlar av ett inre behov. Det skapande sinnet leker med de föremål det älskar (Carl Jung, citerad i Nachmanovitch 1990, s 47).

Tor Nørretranders skriver i boken *Märk världen – en bok om vetenskap och intuition* (1999) om människans medvetande: ”Medvetandet rymmer nästan ingen information. Våra sinnen tar emot och bearbetar väldiga mängder information som till större delen aldrig blir medveten.” (Nørretranders 1999, s XI) Han menar att den informationen som gallras bort ändå har betydelse för våra handlingar. I den nyligen publicerade rapporten *The Eyes Have It: Hippocampal Activity Predicts Expression of Memory in Eye Movements* (2009), av Deborah E. Hannula och Charan Ranganath vid University of California får denna uppfattning stöd. De har studerat minnet och ögonrörelser genom att bland annat låta försökspersoner studera bilder på ansikten i olika landskap. När dessa sedan ska minnas vilket ansikte som hör ihop med vilket landskap har det visat sig att de i stor utsträckning tittat på rätt bild först, även när de svarat fel. Minnet finns där men det har inte nått fram till medvetandet (Hannula & Ranganath, 2009). Vidare talar Nørretranders om att mycket forskning tyder på att vårt medvetande är förskjutet i förhållande till det vi kallar verkligheten. Det kan ta upp till en halv sekund att bli medveten om någonting, men vi reagerar på och utför saker mycket snabbare än så menar Nørretranders (1990). Både medvetandets informationsgallring och denna tidsaspekt i vår perception tyder på att det finns något annat än endast vårt medvetande som kan styra våra handlingar, nämligen intuition.

Nationalencyklopedin definierar intuition som ”förmågan att omedelbart uppfatta något, varvid alla moment uppfattas direkt, utan stöd av erfarenhet eller intellektuell analys” (Nationalencyklopedin, 2009b). Det som händer när vi är kreativa kan vara svårt att förklara endast med intellektuella tankeprocesser. Människan skapar och är kreativ också utan att vårt medvetande är delaktigt. Skapandet kan ske utan att ”tänkandet” är i fokus, det är intuitionen som styr våra handlingar. Violinisten och författaren Stephen Nachmanovitch beskriver intuition som en holistisk perception av de kopplingar (synapser) som hjärnan skapar mellan olika celler:

Intuition är en synaptisk sammanfattning, i vilken hela vårt nervsystem balanserar och kombinerar mångvarierade komplexa mönster i en enda blick. Det liknar en sorts kalkyl, men medan en sådan är linjär och går från A till B till C, opererar intuitionen koncentriskt. Alla steg och variabler löper samman i den centrala punkten där ett beslut formas omedelbart, vilket är det ögonblick som råder (Nachmanovitch 1990, s 44).

Till skillnad från förnuftsmässig kunskap som rör sig ett steg i taget anser Nachmanovitch att ”intuitiv kunskap har sin upprinnelse i allt vi vet och är”. Med detta menar han, precis som Nørretranders att vi har mer kunskap än endast det som medvetandet hanterar. I samband med begreppet intuition talar han om improvisation, som består av en fortlöpande följd av val, val och åter val. Han menar, precis som Nørretranders, att dessa val sker i en så pass snabb följd att medvetandet inte hinner med: ”När man improviserar av hela hjärtat och rider på denna ström, öppnar sig val och bilder så snabbt in i varandra, att det inte finns tid att bli rädd och dra sig undan vad intuitionen säger” (Nachmanovitch, 1990 s 45-46).

3.4 Sociala relationer och miljö

I detta avsnitt behandlas olika teorier om hur miljön påverkar kreativiteten. En modell för hur man kan se på relationer i en pedagogisk miljö presenteras.

Jesper Juul och Helle Jensen beskriver i boken *Relationskompetens* (2003) ett sätt att se på relationer i skolan. Man kan dela in detta samspel i två dimensioner: innehållsdimensionen och processdimensionen. Innehållsdimensionen är det man gör: i ett pedagogiskt sammanhang är det innehållet i undervisningen. Processdimensionen är sättet vi gör det på. Detta gäller inte bara de pedagogiska metoderna utan även alla fenomen som påverkar samarbetets stämning och atmosfär (Juul & Jensen 2003).

Relationer kan delas in i asymmetriska och symmetriska relationer hävdar Juul och Jensen. I en symmetrisk relation är det två jämbördiga parter där båda parter har samma ansvar för processen, till exempel två kollegor. I en asymmetrisk relation, där den ena parten har eller representerar en större makt, har denna ett större ansvar för processen. Exempel på en sådan relation är lärare-elevrelation eller vuxen-barnrelation. I pedagogiska sammanhang där det rör sig om en vuxen-barnrelation är det tydligt att relationen är asymmetrisk och processen ligger helt på den vuxnes ansvar. Pedagogiska sammanhang där eleven är vuxen bygger också på en asymmetrisk relation men där har inte läraren hela ansvaret för processen, även om det största ansvaret ligger hos läraren (Juul & Jensen 2003). En asymmetrisk relation där det är två vuxna - lärare och elev - kan vara komplicerad. Det kan då röra sig om två vuxna som kan vara kollegor i andra sammanhang, men läraren har i och med sin pedagogiska profession ett större ansvar för processen i undervisningssituationen.

Dahlqvist (1998) talar om fem aspekter som påverkar vad han kallar vårt ”kreativa rum”. Den första är *tidpunkten*: vid vilken tid på dygnet upplever vi att vi är mest kreativa? Han framhåller att detta är individuellt men menar att det vanligaste är att gryningen och skymningen är den bästa tiden. Den andra aspekten är *rummet*: det kan vara en speciell plats, ett rum i ett hus, som får oss att vara mer kreativa. Den tredje är *klimatet*: det handlar mycket om interaktionen, om stämningen i en grupp. Den fjärde är *miljön*: till exempel tunnelbanan, biblioteket eller naturen. Den sista aspekten är *redskapen*: Dahlqvist nämner fickminne eller

anteckningsblock som viktiga redskap för att komma ihåg sina idéer. Men naturligtvis kan många andra redskap vara centrala, för en musiker inte bara ens instrument utan kanske även notblock, inspelningsutrustning etc.

Kreativitet kan gynnas av avspända former menar Dahlqvist. Newton såg ett äpple falla när han låg under ett äppelträd, och genom detta utvecklade han teorin om jordens dragningskraft och himlakropparnas rörelse. Vem vet om Newton skulle ha kommit på detta när han suttit vid sitt skrivbord? (Dahlqvist, 1998).

3.5 Flow

Mihaly Csikszentmihalyi diskuterar i boken *Flow* (1990) vad författaren själv kallar ”den optimala upplevelsens psykologi”. Vad han intresserar sig för här är vad som försätter människor i det djupt meningsskapande tillstånd där ett totalt fokus uppstår, där handling och medvetande blir till ett. Han kallar detta ”flow”, och menar att det är något de flesta människor upplevt någon gång. Detta tillstånd kan lätt infinna sig i aktiviteter som sport, spel, konst och musik. Ett sådant tillstånd kan få kreativiteten att frodas, utan att störas av intellektets begränsade förmåga. Det handlar inte om att koppla bort sitt medvetande utan om det omvända, om att kontrollera det (Csikszentmihalyi, 1990).

Det som gör att dessa aktiviteter befrämjar *flow* är att de uppfyller ett antal kriterier som Csikszentmihalyi identifierar som grundläggande för att detta sinnestillstånd ska uppnås: ”de har tydliga regler, de sätter upp mål, de förser en med feedback, de gör det möjligt att utöva kontroll. De uppmuntrar koncentration och engagemang genom att göra aktiviteten så skild som möjligt från den ’kvävande verkligheten’ i vardagslivet.” (Csikszentmihalyi 1990 s 97). Det är svårare är att uppleva detta tillstånd i sammanhang som inte har dessa parametrar. Csikszentmihalyi diskuterar *flow* i tre huvudsakliga kategorier av mänsklig aktivitet: Kroppen, tanken och arbetet och menar att det går att träna upp förmågan att uppleva *flow* i alla sammanhang. Denna subjektiva upplevelse är inte bara en av livets dimensioner, det är själva livet menar Csikszentmihalyi (1990).

Kenny Werner tar i boken *Effortless mastery* (1996) upp något han kallar ”the space”. Detta har många beröringspunkter med begreppet flow. Att hitta ”the space”, alltså den inre platsen handlar bland annat om att avskilja sig från sitt eget ego och sin rädsla för att göra ”fel”. I detta tillstånd kan man vara verkligt kreativ menar Werner (1996).

3.6 Kunskap

Är djup kunskap om sitt instrument och om musik en förutsättning för att kunna vara kreativ som musiker? För att vara kreativ måste man ha något att vara kreativ med, det är en självklarhet. Så det är givet att man måste kunna något för att ha något att skapa med. Men det är inte alls säkert att man kan vara mer kreativ för att man har mer kunskap. Man kan ha kunskap om avancerade teorier för att improvisera över en ackordsföljd som till exempel vilka skalor som passar, hur man kan överlagra med en annan harmonik och rytmiska motiv. All denna kunskap i sig gör inte att man improviserar kreativt. Kenny Werner ifrågasätter att nyckeln till frihet skulle ligga i att lära sig nya avancerade teorier. Fler "leksaker" gör inte att du spelar annorlunda (Werner, 1996). Om man inte kan vara kreativ med något enkelt hur ska man då kunna vara kreativ med något avancerat?

Nachmanovitch menar att kreativitet kräver kunskap men om man endast fokuserar på kunskapen är det lätt att kreativiteten får ge vika. Om fokus endast ligger på slutresultatet kan den kreativa processen bli lidande, och utan den kreativa processen blir slutresultatet lidande. Han skriver: "För att utföra någonting på ett konstnärligt sätt måste man tillägna sig teknik, men man skapar *genom* teknik, inte *med* den." (Nachmanovitch 1990, s 27) Brist på teknisk kunskap kan föra med sig att man inte kan uttrycka det man önskar. Om musikern mitt i ett solo måste stanna upp och tänka över nästa ton, vilken det är och hur man spelar den försvinner all spontanitet. Detta kan undvikas med hjälp av mer kunskap menar Werner. Att behärska den tekniska aspekten av spelet skapar frihet (Werner, 1996).

Burton skriver att i mycket av de populära kreativitetshandböckerna verkar det vara hur lätt som helst att lära sig bli kreativ. Men kreativitet är inte något knep man kan lära ut. Det krävs djupa kunskaper inom ett område för att kunna vara kreativ (Burton 2002). Enligt detta synsätt är det inte förrän du har djupa kunskaper inom något område som kan du vara verkligt kreativ där. Om man inte har mycket kunskap inom det man ska vara kreativ i innebär det lätt att man skapar sådant som andra redan har gjort. Som det gamla ordspråket lyder: *varför uppfinna hjulet på nytt?*

Mark Levine menar att spela jazz handlar till 99 procent om saker som går att förklara, analysera, kategorisera och göra. Den sista procenten består av magi. Han menar att det gäller att öva innehållet i de 99 procenten så pass mycket att man inte behöver tänka på det, då är det lättare att komma in i den magiska sista procenten (Levine, 1995).

Stuart Nicholson ställer sig kritisk till detta sätt att se på jazz i boken *Is jazz dead – or has it moved to a new adress* (2005). Han menar att genom att alla lär sig allt detta som går att förklara, analysera, kategorisera och göra är det lätt att det personliga uttrycket försvinner. Nicholson kritiserar jazzutbildningarnas upplägg, framförallt som det ser ut i USA. Det är 1950- och 1960-talets jazz som fortfarande ligger till grund för vad man ska lära sig och det handlar om att återskapa denna musik: "The Challenge facing jazz education in the new

millennium, it seemed, was the eternal dichotomy of skills building versus creativity” (Nicholson, 2005 s 102). Nicholson tar trumpetaren Wynton Marsalis som ett exempel på en musiker som återskapar den gamla musiken med fantastisk teknik men utan ett eget personligt uttryck (Nicholson, 2005).

Derek Bailey skriver i boken *Improvisation – Its nature and practice in music* om att processen att lära sig improvisera i nästan vilken musikform som helst ofta är uppdelad i tre steg: att välja sin mästare, absorbera hans färdigheter och till sist utveckla en individuell stil och attityd byggd på den grunden. Ofta reduceras detta till de två första stegen enligt Bailey (1992).

Det finns en annan aspekt av kunskap som är värd att nämna i detta sammanhang, nämligen så kallad *tyst kunskap*. Sådär skriver Nationalencyklopedin om *tyst kunskap*: ”engelska *tacit knowledge*, term först använd av Michael Polanyi för de uppfattningar, sociala regler och värderingar som tas för givna i mänskligt handlande” (Nationalencyklopedin, 2009c). Tyst kunskap är praktisk kunskap som inte är intellektuell. Den engelska termen antyder att det också rör sig om underförstådd kunskap: saker vi vet men inte behöver tala om. Det kan vara att man känner igen ett ansikte fast vi inte med ord exakt kan beskriva hur vi känner igen det. Det kan också vara en musiker som spelar riktigt bra utan att kunna verbalisera sin kunskap. I vissa fall kan man även se det som tystnad kunskap i stället för tyst kunskap. Det kan vara något man lärt sig och sedan ”glömt bort”, kunskapen finns i det undermedvetna och man gör utan att tänka. Om man börjar tänka kan det låsa sig och man kan inte spela längre. Charlie Parker lär ha sagt: lär dig harmoniken och glöm sedan bort den (Levine, 1995).

3.7 Hinder

Detta avsnitt belyser hinder för att vara kreativ och teorier om hur man kan agera för att komma över hindren och musicera kreativt, se nya perspektiv på ett problem

Nachmanovitch skriver: ”Hur lär man sig improvisera? Det enda svaret består i att ställa ytterligare en fråga: Vad är det som hindrar oss?” (Nachmanovitch, 1990 s 17). Med detta menar han att för att lära sig något bör man först fråga sig vad som kan hindra en. Nachmanovitch menar att vi människor är kreativa varelser och att genom att undanröja de hinder som finns kan vi uttrycka kreativitetens naturliga flöde. Den skapande processens motsats är blockeringar enligt Nachmanovitch. Genom att undanröja dessa blockeringar gynnar man den skapande processen. Jazzmusiker har knep att ta till när de kör fast men Nachmanovitch menar att för att vara en improvisatör måste man lämna knepen bakom sig och stiga ut i det okända (Nachmanovitch, 1990).

Werner menar att rädslan för att spela fel och att inte spela ”bra” hindrar oss från att musicera kreativt (Werner, 1996). För att vara kreativ måste man våga göra fel. Om man alltid tar den

säkra vägen och aldrig tar några risker kommer man ha svårigheter att göra något nyskapande. Vad kan rädslan att göra fel bero på? Det kan handla om att vi bryr oss för mycket om vad andra tycker om oss. Vår status gentemot andra människor är viktig för oss i livet. Att göra fel anses ofta som att man misslyckas som människa. Om man misslyckas med saker man företar sig så sjunker man i status i andras ögon. Rädslan för att göra fel och misslyckas kan bero på att man inte är i balans med sig själv och har dåligt självförtroende. Genom att *studera* musik kan förmågan att *spela* musik försvinna i många fall menar Werner. Detta har med självbilden att göra och hur man ser på musik. Genom att hela tiden fokusera på nästa steg i den musikaliska utvecklingen förlorar man respekten för den musik som kommer ”inifrån”. Man blir genom skolan programmerad att känna sig ”ovärdig” (Werner 1996).

För att se saker från ett annat perspektiv måste man lämna det invanda och då finns risken att man gör ”fel”. För att vara kreativ måste man träna sig på att misslyckas. Med det menar Dahlqvist att den som är van att misslyckas ofta klarar av misslyckanden bättre (Dahlqvist, 1998). Att tro på sig själv är en nödvändig utgångspunkt för att kunna vara kreativ. Werner (1996) menar att man kan behöva tänka att nästa ton man ska spela kommer vara det vackraste ljudet man någonsin hört. Att tro på det man gör även om omgivningen inte till en början håller med är en värdefull egenskap. Dahlqvist menar att det är mycket viktigt att, när man har kommit fram till en egen lösning på ett problem, hålla fast vid denna oavsett vad omvärlden tycker (Dahlqvist, 1998). Därmed inte sagt att man aldrig ska ta intryck av sin omvärld och vad den tycker.

3.8 Improvisation och lek

Detta avsnitt behandlar improvisation och kreativitet och mynnar ut i en diskussion av kopplingar mellan improvisation och lek.

Att improvisera betyder enligt Svenska Akademiens ordlista: ”Utföra eller åstadkomma utan förberedelse” (Svenska Akademiens Ordlista, 2009). För att bli en mästare på att improvisera måste man alltså bli en mästare på att utföra något utan att förbereda sig. Här kan man inte förlita sig på intelligent utstuderade lösningar på problem utan det krävs att man är kreativ. Att i stunden vara nyskapande och se saker från andra perspektiv, samtidigt som man har ett sammanhang att förhålla sig till.

Derek Bailey skriver i boken *Improvisation – its nature and practice in music* (1992) om själva ordet improvisation. Bailey menar att termen inte används ofta av musiker själva för att beskriva vad de gör. Snarare benämner improvisationsmusiker det de gör med genren de spelar, till exempel: jag spelar jazz eller jag spelar flamenco. Ordet improvisation har inte alltid varit förknippat med positiva egenskaper, att man gör något utan förberedelse har för många haft betydelsen: utan eftertanke, strukturer och metoder. En del musiker har av denna

anledning gjort det ställningstagandet att de inte vill kalla sig improvisationsmusiker (Bailey, 1992).

En annan förklaring kunde vara den att för många musiker är improvisation en så självklar del av musicerandet att det inte behöver nämnas. Den musikstil man spelar är vad man representerar. Detta ligger nära Stephen Nachmanovitch resonemang omkring improvisation som en grundsten i all mänsklig aktivitet:

”Improvisation” leder först gärna tanken till improviserad musik, teater eller dans; men utöver den tillfredsställelse dessa konstformer erbjuder är de också dörrar till upplevelser av vardagslivet som helhet. Vi är alla improvisatörer. Den vanligaste formen av improvisation är vanligt tal (Nachmanovitch 1990, s 23).

Att tala med andra människor är en form av improvisation menar Nachmanovitch. Att kombinera ord till meningar med hjälp av de byggklossar och regler som finns, det vill säga ordförråd och grammatik. Han menar att tal är en form av skapande i stunden som kan liknas vid att spela jazz (Nachmanovitch, 1990).

Improvisation, komposition, författarskap, måleri, teater, uppfinnande, alla skapande handlingar är lek. Den är kreativitetens startpunkt i det mänskliga växandets cykel och en av de stora primära livsfunktionerna [...] Det skapande sinnet leker med det som är föremål för dess kärlek. Konstnärer leker med färg och form. Musiker leker med ljud och tystnad. Eros leker med älskande. Gudar leker med universum. Barn leker med allt de råkar få tag på. (Nachmanovitch 1990, s 47)

Improvisation leder oss in på att leka, utforska och skapa. Alla skapande handlingar är lek och leken är startpunkten för kreativitet menar Nachmanovitch. Något som är intressant när man pratar om lek i samband med att spela musik är att titta på själva ordet spela, som kommer av det tyska ordet *spielen*. I tyskan har även det ordet betydelsen leka och samma sak gäller i flera andra språk. Till exempel engelskans *play* som betyder både spela och leka. (Fostås, 2002). Att spela ett instrument skulle alltså på så sätt kunna uttryckas med att ”leka” musik. Flöjtisten Robert Schenk lyfter fram den frihet och förtrogenhet med ett instrument som kan komma ur ett lekfullt förhållande till musicerandet:

Fri improvisation är ett nöje som alltför många musiker har nekats. Det är en av de allra första saker som man försöker hindra barn att göra. Orsaken är oftast att det finns ett på förhand bestämt och korrekt sätt att använda pianot, och innan barnet klarar det sättet har hon inte rätt att använda sina egna idéer. Om den unga eleven inte hindras kan hon få glädjen att upptäcka alla möjliga ljudkombinationer på ett instrument. Hon kan utveckla en enorm frihetskänsla med instrumentet och med sin egen uttrycksfullhet. Hon kommer att känna en vänskap för och närhet till instrumentet som hon inte kan få på något annat sätt (Schenk 2000, s 247).

Det är inte ofta vi tillåts eller tillåter oss att leka med musiken. Många gånger handlar det i stället om att vi ska lära oss saker. Werner menar att vi kanske skulle ha flera musikaliska språk, kreativa tekniker och sätt att spela på våra instrument om vi lämnades ensamma med instrumentet de första åren. Men han fortsätter sitt resonemang med att det är bra när en lärare kommer in i precis rätt tillfälle, när man behöver vägledning för att gå vidare. Denna tanke att

som lärare se sig som en vägledare för sin elev kan vara mycket givande även om man i praktiken inte lämnar eleven ensam med instrumentet i flera år. Att inte ta ifrån eleven möjligheten att utforska instrumentet även om hon får instrumentallektioner (Werner 1996).

3.9 Kreativitet i undervisning

Detta avsnitt behandlar inledningsvis kreativitet i skolmiljö med en återkoppling till Guilfords distinktion mellan divergent och konvergent tänkande (se stycke 3.1). Vidare beskrivs en teori för kunskap i undervisning och slutligen kortfattat om övning och metoder.

Nachmanovitch menar att skolan lär eleven att göra saker på ett visst sätt, alla andra sätt är fel. Han exemplifierar detta med hur en fyraåring målar ett träd precis som hon uppfattar det, med mycket färger, former, löv och grenar. Men när barnet har kommit upp i skolåldern ritar hon i stället ett träd som en brun pinne med en grön klump på toppen, för så har hon lärt sig att ett träd ska avbildas. Han menar att premierandet av konvergent tänkande hämmar lusten och förmågan att vara kreativ (Nachmanovitch, 1990).

Cecilia Levin hävdar i *Creativity in the school context* att konvergent tänkande står för merparten av verksamheten i skolans värld (Levin, 2008). Många av de problem elever ställs inför har endast en lösning som är den rätta. Men det är å andra sidan divergent tänkande som utgör basen för kreativiteten menar Dahlqvist. Att kunna hitta flera olika lösningar på ett problem är grunden för kreativt tänkande (Dahlqvist, 1998). Ett exempel på divergent tänkande från instrumentalundervisning skulle kunna vara att eleven får en uppgift där det inte förväntas ett visst, specifikt resultat utan att uppgiften kan ha flera olika lösningar som är rätt.

Levin anser att divergent tänkande och kreativitet har ett samband men att kreativitet och divergent tänkande inte är samma sak. Detta är en vanlig missuppfattning enligt Levin. Att vara kreativ handlar inte enbart om att hitta olika lösningar på ett problem, men det kan vara en del av det. De elever som är duktiga på divergent tänkande kan ofta uppfattas som de mest kreativa eleverna. Kreativitet handlar om att kunna se saker från nya perspektiv, precis som divergent tänkande, men också att lämna de gällande normer för vad som är rätt och fel enligt Levin. Om en lärare inte är uppmärksam på att det kan vara ett uttryck för kreativitet kan eleven uppfattas som enbart oorganiserad och oförmögen att lösa de uppgifter hon fått (Levin, 2008).

Kunskap som delas in i små fack där man lär sig en bit i taget gynnar inte kreativiteten enligt Nachmanovitch. Med ett synsätt där man lär sig ”uppifrån och ner” kan man se samband och lära sig saker man egentligen inte borde förstå. Det vill säga att man ser helheten och sedan plockar ner kunskapen tills man har kommit till grunden. Det vanliga i skolans värld är att man lär sig ”nerifrån och upp”. Man utgår från grunden utan att eleven har någon idé om ett större samband. Först så småningom sätts kunskapsdelarna ihop till en helhet

(Nachmanovitch, 1990). I instrumentalundervisning är ofta undervisningen i många avseenden ”nerifrån och upp”. Eleven får lära sig detaljer under en lång tid och kunskapen byggs på till en helhet. Att börja från andra hållet med helheten av musiken och i stället lära sig detaljerna efter hand kanske skulle kunna vara att föredra i många fall.

Förberedelse, eller övning som kanske är ett bättre ord i detta sammanhang, är en förutsättning för att kunna vara kreativ i alla musikaliska sammanhang menar Levine: ”To experience being creative in any playing situation is exhilarating. Without the right preparation, however you’ll never experience it” (Levine, 1995 s 245). Det betonas i mycket litteratur om övning att denna inte får separeras från att spela. Levine menar att det är viktigt att komma ihåg att göra musik även när man övar: att spela med känsla och intensitet även i övningsrummet (Levine, 1995). Nachmanovitch talar om att övningen inte är något lösryckt från konsten utan att det är själva konsten. Övningen är en del i skapandeprocessen (Nachmanovitch, 1990).

Det finns många konkreta förslag och tips när det gäller övning, men en metod som ofta återkommer i litteraturen är begränsningar. När man övar kan en bra metod för att bli kreativ vara att begränsa sig. Dessa begränsningar kan ses som att man sätter upp regler för sig själv. Nachmanovitch menar att dessa regler kan frigöra musiken på ett sätt som annars skulle kunna vara omöjligt. Genom att inskränka en dimension blir spelet friare i andra dimensioner (Nachmanovitch, 1990).

3.10 Teorisammanfattning

Vi har konstaterat att kreativitet är ett svårdefinierat begrepp. Vad är musikalisk kreativitet? Denna fråga kommer att följas med genom hela texten. Vi har berört kopplingen mellan kunskap och kreativitet och även kopplingen mellan improvisation, lek och kreativitet. Några olika modeller för sociala relationer och miljö har tagits upp. Här följer en sammanfattning av andra viktiga begrepp för att förstå kreativitet ur ett pedagogiskt och musikaliskt perspektiv:

- *Lateralt tänkande* (de Bono, 1992) är en form av kreativt tänkande som bygger på förståelsen av hjärnan som ett självorganiserande system där tanken rör sig i sidorörelser mellan de asymmetriska mönstren som uppstår. Med andra ord en form av tänkande där själva problemställningen omdefinieras.
- *Divergent tänkande* (Guilford, 1950) karaktäriseras av flöde, originalitet och flexibilitet och representerar mycket av det kreativa tänkandet.
- *Intuition* är att uppfatta komplexa mönster i ett ögonblick och utan intellektuell analys.
- *Flow* (Csikszentmihalyi, 1990) beskriver ett psykiskt tillstånd som uppstår då en person med tillräcklig koncentration ägnar sig åt en verksamhet med ett definierat mål i en form där omedelbar feedback uppstår.
- *Försenad bedömning* innebär att skjuta upp bedömningen av det man gör för att inte genast fastna i självkritik.

4 Material och metod

I detta kapitel redogörs för val av metod, val av informanter, genomförande av intervjustudien och etiska överväganden förknippade med denna.

4.1 Val av metod

I kvalitativ forskning grundar sig resultatet på data inhämtade från ett litet antal individer och med ett stort antal variabler, till skillnad från kvantitativa studier där förhållandet är det omvända. I kvalitativ forskning går resultatet även på djupet och gäller specifika omständigheter och kontexter till skillnad från kvantitativa studier där resultaten är generella och variablerna är entydiga och reliabla (Olsson & Sörensen, 2007). ”Kvalitet syftar på arten, på beskaffenheten av något och kvantitet syftar på hur mycket, hur stort, mängden av något” (Kvale, 1997 s 67).

Forskningsintervjuer kan ha olika grad av standardisering och strukturering. En standardiserad intervju innebär att frågorna ställs i samma ordning och med samma ordföljd och har ofta fasta svarsalternativ. Hög grad av strukturering innebär att frågorna är utformade så att det inte finns utrymme för olika tolkning. Låg strukturering är det omvända, att frågorna är utformade så att det finns utrymme för olika tolkningar (Olsson & Sörensen, 2007).

Kvalitativa intervjuer ligger till grund för datainsamlingen. Valet av kvalitativ metod grundar sig på att studien syftar till att få djuplodande svar på ett antal frågeställningar. Det som efterfrågas i denna studie är att få ett antal utsagor om hur professionellt verksamma musiker och pedagoger ser på kreativitet i sitt eget musicerande och kreativitet hos sina elever. Intervjuerna är standardiserade på det sättet att samma frågor ställs i samma ordning till alla informanter. Intervjufrågorna har låg strukturering, det vill säga att det finns stort utrymme för informanterna att tolka frågorna på olika sätt.

4.2 Val av informanter

Studien består av tre noga utvalda informanter. De personer som intervjuades är alla lärare på musikhögskola och samtidigt professionellt verksamma jazzmusiker. Informanterna valdes också för att de enligt min erfarenhet har lite olika ingång till musiken och pedagogiken. Detta för att få lite olika perspektiv på de frågeställningar som behandlas i intervjuerna.

4.3 Genomförande

Intervjuerna är genomförda med hjälp av en intervjuguide (se bilaga 1) med relativt öppna frågor för att öppna upp för informanten att ge rik information om de aktuella frågeställningarna. De öppna frågorna gynnar också förutsättningarna för informanterna ge sina personliga perspektiv på de olika teman intervjun tar upp. Intervjuguidens frågor grundar sig på frågeställningar som behöver besvaras för att uppnå uppsatsens syfte.

Intervjufrågorna är uppdelade i tre teman där det första är informantens bakgrund. Det andra temat rör informantens förhållande till de olika aktuella begreppen och hur han ser på kreativitet, framförallt när det gäller sitt eget konstnärskap. Det sista temat, som också är det mest omfattande, behandlar det pedagogiska perspektivet och hur informanten förhåller sig till sin roll som lärare när det handlar om kreativitet i undervisningssituationen.

Intervjuerna genomfördes med intervjuguiden som grund och med följdfrågor där detta krävdes för att få mer uttömmande svar eller förtydliganden. Texttranskriberingar av de ljudinspelningar som gjordes vid intervjutillfället har gjorts med största noggrannhet för att få så pålitliga data som möjligt. Dessa texttranskriberingar har sedan analyserats genom kategorisering och koncentrerings (Kvale, 1997), det vill säga genom att ordna texten i olika teman och att koncentrera långa utsagor till korta och mer förståeliga uttalanden. Utöver detta har en tolkning av texterna gjorts för att få fram samband och strukturer som inte omedelbart framträder.

4.4 Etiska överväganden

Denna undersökning följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. *Informationskravet* är den första punkten i Vetenskapsrådets *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (Vetenskapsrådet, 2009). Denna punkt innebär att deltagarna i en undersökning ska bli informerade om den aktuella forskningens syfte. I den aktuella undersökningen informerades informanterna om uppsatsens syfte i samband med att de blev tillfrågade att delta.

Punkt två i Vetenskapsrådets forskningsetiska principer är *samtyckeskravet*. Detta innebär att deltagarna i undersökningen har rätt att bestämma över sin egen medverkan. Innan intervjuerna genomfördes informerades informanterna om detta och de fick frågan om de önskade vara anonyma. Ingen såg någon anledning till anonymitet, men begärde att få läsa igenom studiens resultat innan uppsatsen lämnades in för bedömning och publicering. Samtliga informanter har tagit del av resultatet och gett sitt godkännande.

Punkt tre är *konfidentialitetskravet*, vilket innebär att vid forskningsprojekt med etiskt känsliga uppgifter ska deltagarnas personuppgifter behandlas med största möjliga

konfidentialitet. I detta fall är detta inte relevant eftersom informanterna samtyckt till att medverka i eget namn. Den sista punkten är *nyttjandekravet*. Denna punkt innebär att de insamlade uppgifterna inte får användas till annat än forskningens ändamål. De transkriberade intervjuerna är inte offentliga och kan inte komma att användas för något annat ändamål än som data i denna uppsats.

5 Resultat

I detta kapitel redovisas resultaten av datainsamlingen. En del frågeställningar i intervjuerna har varit väldigt öppna och därför har informanterna tolkat dem lite olika. Detta behöver nödvändigtvis inte vara negativt, då tolkningen av frågan också blir en del av en definition av de olika begrepp som behandlas. Vad man tolkar som process och resultat har betydelse för hur man svarar på frågeställningen om detta. Likaså ger informanternas olika tolkningar av begreppen i sig en bild av hur de ser på de grundläggande begrepp som uppsatsen diskuterar.

5.1 Informanterna

Mattias Risberg – Född 1960 i Lindesberg och verksam som pedagog och musiker. Han undervisar på halvtid och arbetar halvtid som musiker. Undervisningen är uppdelad på Örebro Musikhögskola och Sjöviks folkhögskola. De ämnen Mattias undervisar i är piano, improvisationspiano, ensemble, improvisation, stegteori och komposition. Han frilansar också som jazzmusiker.

Hans Balstedt – Född 1966 i Gällivare och verksam musiker och pedagog. Har en heltidstjänst på Örebro Musikhögskola där han undervisar i elgitarr, komposition, arrangering, satslära, gehör och ensemble. Han undervisar även i kreativ gestaltning på Örebro universitet. Utöver sin tjänst arbetar Balstedt som frilansmusiker och är dessutom anställd på 25 procent av en länsmusikavdelning.

Mats Andersson – Född 1971 i Höör och verksam som musiker och pedagog. Han undervisar på Musikhögskolan i Malmö i gitarr, gitarmetodik och ensemble. Andersson arbetar som frilansmusiker i många olika sammanhang.

5.2 Musikers kreativitet

I detta avsnitt redogörs för informanternas syn på begreppet kreativitet: hur de definierar innebörden av begreppet och vilka egenskaper de anser är kopplade till att vara kreativ. Vidare diskuteras förhållandet mellan kunskap och kreativitet. Hur ramor och frihet påverkar förmågan att vara kreativ behandlas också. Utgångspunkten är hur detta är kopplat till att vara musiker, ofta med utgångspunkt i informanternas egen kreativitet och roll som musiker.

5.2.1 Vad är kreativitet?

Balstedts definition av kreativitet lägger tyngdpunkten på att kunna uttrycka sina konstnärliga intentioner: ”Kreativitet för mig, det handlar om att man har en bra kontakt med sig själv och med sina egna konstnärliga redskap. Kreativitet handlar ofta att man är i någon slags balans”. Balstedt fortsätter sin definition med att förtydliga att det inte handlar om kunskap utan att kreativitet är förmågan att uttrycka något, ”att man har kontakt med sig själv och ganska lite egentligen om kunskap om musik till exempel. Att man har öppna kanaler med sin egen uttrycksförmåga.” Balstedts definition av kreativitet har mycket gemensamt med begreppet *flow* (se 3.4), ett tillstånd där man är fokuserad och kan utnyttja sin fulla potential.

För Andersson är kreativitet direkt relaterad till viljan och förmågan att skapa något. Man måste ha idéer men det är också otroligt viktigt att man kan och vill förverkliga dem. Glädjen att skapa är också central i Anderssons definition av kreativitet: ”Kreativitet, det är ju någon form av skaparglädje, att man vill göra någonting. Att man har idéer, alltså en bank av idéer och en strävan att göra någonting med sina olika idéer.” Det viktigaste för att vara kreativ är enligt Andersson att man har en målsättning. Han hävdar att det är detta som är grunden för att vara kreativ. Att ha ett mål och vara kreativ är nära sammanlänkat enligt honom.

Risberg definierar kreativitet utifrån flera olika egenskaper som är viktiga för att man ska kunna vara kreativ. Att ha en lekfull ingång till sitt kreativa skapande är centralt: ”För att skapa något så måste man ju på något vis leka fram något eller sätta sig i den där sandlådan igen, som när man var liten och byggde sandslott.” Förmågan att ”göra tvärt emot” det som förväntas och kunna känna entusiasm i det man gör är viktigt för att kunna vara kreativ menar Risberg: ”Om någon beställer någonting eller tvingar mig att göra något brukar jag bli tvärt emot.” Risberg talar om att improvisation och kreativitet hänger samman:

M.R.: Jag måste känna entusiasm och att det föds i stunden när jag har lust att göra det ... Det är ingenting man kan tvinga fram och däri ligger för mig någon slags improvisation, som ligger väldigt nära kreativitet.

Vad som är viktigt för att vara kreativ lägger informanterna annars lite olika fokus på. Risberg talar mycket om, förutom de egenskaper som han lägger in i definitionen av kreativitet, att vara en levande människa och att man inte upprepar sig. Det handlar om viljan att göra något nytt. Att ”forska” i musik har varit en viktig drivkraft för Risbergs egen kreativitet. Med det menar han att laborera och experimentera med olika musikaliska element. Till exempel att testa att spela två olika ackord samtidigt och se vad som händer eller två olika rytmer mot varandra. En egenskap som Risberg betonar som väldigt viktig är närvaro. Är man närvarande i det man gör när man spelar kan man inte låta bli att reagera på det som händer och då kan man vara kreativ. En annan viktig egenskap är att vilja göra något av sitt liv. Där lägger han in ett större perspektiv som handlar om hela livet påverkar hur man kan vara kreativ som musiker till exempel.

Något som har varit viktigt för Balstedt för att bli en kreativ musiker har varit kontakten med andra konstformer. Att inte jobba med musikaliska förutsättningar utan där man till exempel

har haft en formmässig utgångspunkt som inte är direkt kopplad till musikalisk teknik. Nyfikenhet ser Balstedt som en av de viktigaste egenskaper för att vara kreativ. En del musiker är väldigt inne på att bli duktiga på en viss sak och lära sig en tradition. Nyfikenhet är centralt när det handlar om att vara kreativ. Balstedt pratar också om vikten av att vara fördomsfri, att inte ha för mycket fördomar om olika musikformer. Det är viktigt för att kunna vara kreativ enligt Balstedt.

5.2.2 Kunskap

Alla de tillfrågade är överens om att det inte finns ett givet samband mellan kunskap och kreativitet. Däremot kan kunskap påverka förmågan att vara kreativ i vissa situationer. Risberg säger att om man fördjupar sig i ett ämne så kan man få bättre direktkontakt med den vision man har. Kunskapen gör att man lättare kan uttrycka det man vill. Enligt Risberg behöver man inte ha förkunskaper för att börja vara kreativ:

M.R.: Man ska och man kan lita på den egna kreativiteten, man behöver inte ha tjockt med förkunskaper för att börja och för att vara kreativ. Däremot om man ska få nobelpriset i kemi, då är det klart att man måste ha massa förkunskaper. Men det behöver inte vara samma sak som att man är mer kreativ.

Hur pass mycket kunskap om ämnet som krävs kan bero på vilket område man ska vara kreativ inom. På vissa områden krävs det en hel del förkunskaper för att kunna skapa något men mer kunskap behöver inte betyda att man nödvändigtvis är mer kreativ. Risberg anser att man är minst lika kreativ som nyfödd, men menar samtidigt att man kan använda sina kunskaper för att ta sig vidare om man kör fast.

Balstedt menar att kreativitet handlar väldigt lite om kunskap. Där han har känt sig mest kreativ har varit i sammanhang där den musikaliska kunskapen inte är i centrum. Detta kan tolkas som att kunskap i vissa avseenden kan hindra en från att vara kreativ: ”En utgångspunkt som inte har varit så väldigt kopplad till musikalisk teknik utan för mig så har det ofta krävts den typen av miljö för att jag ska känna mig frigjord musikaliskt.” Han ser det även som att kunskap och kreativitet är två olika spår:

H.B.: Kreativitet och kunskap behöver ju absolut inte alltid hänga ihop, det är två olika spår. Det är klart att de oftast hänger ihop. I min roll som lärare så försöker jag ändå se det som att kreativiteten måste också underhållas och övas. Även den får sin coachning.

Andersson menar att kunskap kan vara till hjälp när man kör fast i en process. Att vara kreativ handlar mycket om att vara fokuserad. När man är inne i en kreativ process är man endast helt fokuserad i korta perioder menar han. Andersson ger ett exempel när man skriver en låt, det är en process från ruta ett till en färdig låt:

M.A.: I början så kanske det går: vilken inspiration jag har! Nu bara flyter det på och man känner sig väldigt kreativ, men så stöter man på patrull. Det går kanske lite sämre och man

tappar fokus, då kan jag ju absolut ha nytta av min fördjupade kunskap i ämnet som kanske tar mig vidare.

Andersson säger också att ibland kan det däremot vara så att för mycket kunskap kan hindra en från att sätta igång, men menar också att det skulle vara absurt att inte eftersträva kunskap.

5.2.3 Frihet och ramar

Hur förmågan att vara kreativ påverkas av hur pass mycket ramar man har att hålla sig inom och hur fri man är har informanterna lite olika tankar kring. Enligt Risberg kan både att ha ramar att hålla sig till och att vara fri gynna kreativiteten. Han menar att det är väldigt olika och att det är någon slags pendelverkan. Har man gjort något som varit väldigt begränsat så kan det finnas en strävan att göra något väldigt fritt efter det: ”Det finns det där uttrycket att ordning söker kaos och kaos söker ordning på något vis som jag tycker kan passa in på det.”

Andersson pratar också om att det där skiljer sig mycket från olika tillfällen. Att man behöver både frihet och ramar och att det är olika vid olika tillfällen och olika för olika individer. Han menar att den totala friheten kan vara väldigt svår eftersom man inte har det länkat till någonting.

M.A.: Om man tar en jämförelse med en konstnär så kan det ju vara rätt skönt att ha sin tavelram. Där tavlan tar slut, inom den kan jag i alla fall röra mig. Det är ju så rent genremässigt med musik att spelar jag jazz så vet jag ju också som erfaren jazzmusiker vad jag kan använda mig av, vad som är inom ramen för genren och tonalitet och allt det som rör sig där.

Kreativitet bygger på den ömsesidiga relationen mellan ramar och frihet enligt Andersson. Balstedt har ett lite annat sätt att se på det. Han menar att det finns störst förutsättningar för att vara kreativ om man är helt fri eller om man har väldigt strikta ramar. Vidare pratar han om svårigheten när det är mycket som är förutsatt men det ändå finns stort utrymme att vara fri.

H.B.: Men just att man jobbar med människor som är väldigt hårt bundna till en viss tradition. Så är det, även om det finns improvisation med i bilden men den förutsätter egentligen att man har ett språk och att man inte avviker för mycket. Det är ju jättevanligt inom jazzmusik. Inom många olika typer av jazzgenrer egentligen. Inte bara mainstreamjazz utan även till exempel friform.

Enligt Balstedt är det svårast att vara kreativ när det förväntas att man är det men man ska hålla sig inom vissa ramar. Då är det lättare att vara kreativ om det är strikta ramar men att man inte förväntas vara kreativ eller om man får vara helt fri.

5.3 Kreativitet i undervisningen

I detta avsnitt redovisas resultatet av de pedagogiska frågeställningarna: vilka metoder informanterna använder för att främja kreativitet hos sina elever; hur de ställer sig till processen och resultatet och relationen mellan dessa; hur de ser på lärarrollen, relationer och miljö.

5.3.1 Metoder

Det mest centrala i Risbergs metodik är att försöka utgå från eleven och vad den har för musikaliska preferenser, och sedan arbeta därifrån. Att försöka hitta den där blandningen när eleven känner att det är musik den brinner för men ändå göra något nytt. Blandningen av något man känner igen och något man inte känner igen är att eftersträva enligt Risberg. Där kommer även entusiasm in som Risberg nämner som något viktigt för att vara kreativ. Att eleven blir inspirerad av att spela den musik den gillar och samtidigt göra något nytt.

M.R.: Om en elev kommer till mig på en pianolektion och säger: hur gör man med de här ackorden? Alltså eleven har en fråga som den har stött på just nu. Egentligen har den en helt annan läxa men jag känner att den brinner för någonting. Då är det ganska ofta som jag tar tag i och följer det spåret i stället.

Risberg använder även en del komposition och arrangering i instrumentalundervisningen som ett sätt för eleven att sätta sin personliga prägel på musiken. Vidare pratar Risberg om hur han ser på improvisationsundervisning. Det bygger mycket på de egenskaper som han ser som viktiga för att vara kreativ där lekfullhet är centralt.

M.R.: Till exempel så vill jag att det ska vara väldigt mycket i undersökande syfte, att man går in och laborerar och man värderar inte medans man håller på i bra eller dåligt utan det är bara, man gör. Precis som det var när man var liten i sandlådan, nu känner jag för att göra det här eller du vet.

Att experimentera sig fram förutsättningslöst och utan att värdera¹. Ett sätt att arbeta med improvisation kan vara att i förlösande syfte spela fritt eller fritonalt, för att frigöra eleverna och öppna upp för deras kreativitet.

M.R.: Oavsett vad man har för instrument eller oavsett vilken genre så skulle det ligga åtminstone en timme i veckan: spela fritt. För alla! Bara för att, utan att värdera, utan prestation, bara undersöka sitt instrument och lyssna på vad man gör.

¹ Se även Edvard de Bonos term *försenad bedömning* i stycke 3.2

Ett mål med denna typ av undervisning är också att få bort eleverna från de gamla värderingarna, att det här är bra och det här är dåligt. Att allt ”vackert” är bra och allt ”fult” är dåligt.

Balstedt pratar om vikten av att göra en personlig kursplan till varje elev. Han nämner *Berklee*² som en skola där upplägget är att alla elever ska lära sig samma saker och få samma kunskaper inom ett visst område. Detta är något som inte är att eftersträva menar Balstedt. ”Alla studenter har ju olika förutsättningar och det handlar väldigt mycket om att utveckla den potential som finns.” I början av utbildningen anser Balstedt att det finns ett större behov av att arbeta med ”hantverk”. Att visa på flera olika alternativ i en viss musikalisk situation och att lösa problem som finns. Senare i utbildningen är valet gjort av studenten och då handlar det mer om elevens egen kreativitet och att utveckla eleven i det spåret som den valt. Att låna in arbetsätt från andra angränsande områden är något som ligger Balstedt varmt om hjärtat. Han jobbar ofta med kompositionstekniker i improvisationsstudiet till exempel.

H.B.: Att man arbetar med motivutveckling. Att man kanske jobbar med ett motiv och vrider och vänder på det och ser vad det kan ge innan man går vidare till nästa motiv. Att man jobbar med ett ganska litet material och försöker utveckla det maximalt och försöker spegla det på så många olika sätt som möjligt.

Begränsningar är även något som är viktigt i Balstedts metodik. Att begränsa sig till att arbeta med en liten del i taget. Att som i exemplet arbeta med ett litet material och utveckla det så mycket som möjligt.

Att variera sig i sin undervisning anser Andersson är viktigt. Att hitta nya infallsvinklar men också att variera upplägget på hela lektionerna. ”Jag försöker alltid hitta nya metoder framförallt vid inläring och övning, att se saker från olika perspektiv.” Andersson använder sig mycket av begränsningar i sin undervisning. ”Ofta brukar jag utgå från att begränsa, begränsning helt enkelt. Att ta mindre delar och sen försöka utveckla dem och vara kreativ i den processen.” Andersson menar att genom att begränsa har man lättare att fokusera på ett visst moment. Om man kan vara fokuserad så är det lättare att känna att man är kreativ. Ett exempel på detta är att spela en modal låt och göra följande övning:

M.A.: Att man kanske börjar med en taks fast rytmik som du håller dig till och sen adderar du kanske en takt till och gör dina idéer utifrån det. Visst du har tonförrådet men du behöver inte slaviskt följa det heller, utan rytmiken kommer styra de musikaliska impulserna. Idéerna blir mycket starkare och då blir det lättare att ta in toner som kanske är ackordfrämmande och tonalt främmande.

Genom att fokusera på ett moment kan man samtidigt utveckla andra moment. Att fokusera på rytmiken kan till exempel göra att det är lättare att utveckla tonspråket. Om man spelar med en stark rytmik tillåts man spela med ett djärvare tonspråk.

² Se även Stuart Nicholssons kritik av jazzutbildningen i allmänhet i USA i stycke 3.6

5.3.2 Process och resultat

Informanterna har lagt in olika innebörd av begreppen process och resultat och relationen mellan dem. Risberg menar att det inte går att skilja på process och resultat när man talar om kreativitet, processen är resultatet:

M.R.: Om du jobbar tre månader med säg polyrytmik eller någonting och sen kommer du fram till att det här var ett sidospår. Då har du fått reda på det, så för mig är det ett kreativt resultat också. Så att jag tycker alltid att man får belöning för ett kreativt arbete.

Andersson menar att process och resultat hela tiden möts och det inte går att se dem som motpoler. Det handlar om delmål och att ta steg fram för att utvecklas. I vissa fall kan den här vägen vara snårig och i andra kan det vara en öppen väg. Andersson menar att man kan se det som ett kvitto på att man är kreativ när process och resultat ständigt möts.

Balstedt talar om resultatet som en konstnärlig produkt. Han menar att process och resultat verkligen kan vara två olika saker även om det vanliga är att de följs åt. Det kan vara en otroligt kreativ process men det kreativa resultatet behöver inte vara särskilt kreativt. Till exempel en kreativ termin men examinationstillfället eller konserten upplevs inte som kreativ. Och det kan också ha varit det omvända, en process som inte upplevs som kreativ med ett resultat som upplevs som kreativt. Detta tror Balstedt i vissa fall kan ha att göra med att eleven har så stor konstnärlig integritet att dialogen (processen) lärare-elev kan upplevas som trög, men resultatet kan likväl upplevas som kreativt.

5.3.3 Roller, relationer och miljö

Risberg anser att en viktig del i rollen som lärare är att inspirera eleven att bli kreativ. Han pratar om att hitta elevens entusiasm, där eleven är just då. Lärarrollen handlar också om att få eleven att känna att det är kul. Det kan vara en elev som inte tycker att det är roligt att spela eller att det inte känns bra just nu. Att känna av det och uppmuntra eleven på rätt sätt.

M.R.: Och då gäller det att komma åt det här ljuset som finns, vart känns det kul nu och ibland kanske jag till och med uppmuntrar någon att ta en eller ett par veckors paus och göra något annat. Till vissa elever måste man säga: du måste öva mycket mer. Och till vissa elever måste man säga: du måste tagga ner nu, öva lite mindre. Så det är väldigt olika. Väldigt individuellt faktiskt. En del övar faktiskt för mycket så att det är rent skadligt eller att det tjänar ingenting till.

Risberg menar att när det lustfyllda i att spela går över i krav hindras kreativiteten. Det här med att man börjar göra planer på vad musiken ska leda till. Det kan vara att komma in på en skola eller att få spelningar för att tjäna pengar och göra karriär. Då kan målen komma så långt ifrån musiken och långt ifrån det målet som man egentligen har. Risberg menar att det är viktigt att fråga sig själv varför man spelar. Det kan vara gamla beslut som fortfarande ligger

till grund för varför man gör något och i själva verket är det av helt andra anledningar man gör det nu. Risberg menar att det är viktigt att vara medveten om varför man gör något och att vara ärlig med sig själv om detta: ”Det gäller att komma till djupet med de här frågorna. Då blir man kreativ!” Frågeställningar som varför man egentligen spelar är något Risberg brukar prata med eleverna om. Det viktiga är inte egentligen av vilken anledning man spelar utan det viktiga är att bli medveten om den.

M.R.: Får de reda på att de håller på att spela för att de vill tjäna pengar på det. Det kan vara rätt bra för dem att veta, för då kommer de säkert snart fram till att det finns ju mycket enklare sätt att tjäna pengar till exempel. Jazz är ju inte speciellt smart om man vill tjäna stålar.

Som lärare och elev är det lätt att man intar roller som inte är positiva för den kreativa miljön. Att komma bort från den institutionella miljön någon gång tillsammans med sina elever kan göra att de roller man har förändras menar Risberg: ”Att komma bort från skolmiljön. Det händer någonting varje gång man gör det. Helt plötsligt kommer man bort från sina roller och man får ett nytt förhållningssätt.” Dessa roller kan man i viss mån ta med sig tillbaka in i skolan menar Risberg. Man bygger också upp en relation med eleverna om man jobbar länge på en skola. Detta kan göra att vissa elever har fått stort förtroende för vad man säger och eleverna blir nästan för passiva menar Risberg. Då kan det vara bra att mötas i en annan miljö för att förändra hur man ser på sina roller.

Balstedt anser att det är viktigt i lärarrollen att hålla en ganska låg profil med sin egen konstnärliga identitet. Det måste vara eleven som är i fokus men samtidigt måste man vara en förebild också.

H.B.: Jag har själv haft många lärare som har varit otroligt stora egon uppriktigt sagt som har snackat om sitt på lektionerna. Det är inte ok, tycker jag! Att man ska breda ut sitt ego. Det handlar ju inte om mig egentligen, jag har ju betalt för att hjälpa en annan person.

Hantverkstrycket är något Balstedt pratar om som ett hinder som många elever kan möta när de studerar på musikhögskola. Det finns så mycket man ska lära sig så efter några års studier har eleven tappat bort sin egen personlighet, ”den egna rösten dukar under”:

H.B.: Stravinskij sa faktiskt när han fick en fråga: vad har du för råd till unga tonsättare? Det var att inte studera musik på helfart utan att läsa privat och göra något annat. Är man för lojal mot utbildningen och sin lärare så finns det alltid en viss risk att man tappar bort sig själv.

Det finns en fara att man tappar bort den egna konstnärliga förmågan om man studerar på helfart. Hantverkstrycket är så enormt stort att man inte orkar och hinner med sin egen kreativitet. Balstedt menar att på konsthögskolan är man bättre på att ta tillvara på den enskilda studentens stil och försöker se till att den inte går förlorad.

H.B.: Man gör någon slags nästan analys av den aktuella studentens stil och formspråk, sen ser man till att det inte går förlorat. På musikhögskolan finns det en gammal konservatorietradition som kommer från konstmusiksidan med provspelningsstycken, ett visst hantverk ska man kunna.

Miljön och stämningen i undervisningen kan i viss mån påverkas av omständigheter kring själva undervisningen menar Balstedt. Ett exempel från hans undervisning är att han har kompositionslektioner och gitarrlektioner. Som jag tolkar Balstedt så kan detta bidra till att eleven upplever att musiken ses ur ett större perspektiv och att allt inte är begränsat till instrumentet.

H.B.: Om jag utgår från min egen situation, då tror jag kanske just det här att jag har relativt mycket kompositionsundervisning kan påverka instrumentalundervisning till exempel. Att det finns i luften att vi inte bara håller på med gitarrspel.

Andersson ser som sin uppgift som lärare att inspirera och vara en förebild. Dela med sig av sin kunskap och vara ett "bollplank" för att möta elevens frågor och idéer. "Man försöker fånga upp idéer som studenten kanske har och sammanlänkar dem med sin egen pedagogik. Att ändå få in sin pedagogik och sin metodik men att komma från ett annat håll."

För att skapa en bra miljö menar Andersson att variation är nyckelordet. Att variera innehållet och upplägget på lektionerna. Denna variation kan till exempel bestå av att man gör moment i olika ordning eller att man har ett högt respektive ett lågt tempo på lektionen.

Det som kan vara ett hinder för elever att vara kreativa är att de inte har några mål enligt Andersson. De säger att de inte vill eller inte kan. Att försöka stötta elever och ingjuta självförtroende hos eleven är en viktig del av rollen som lärare. "Och där blir det ju som pedagog att man får försöka ingjuta mål i studenten, det här med målsättning. Bygga upp mindre mål för att ingjuta självförtroende hos studenten."

I relationen lärare och elev talar Andersson om uttrycket att "kreativitet föder kreativitet". Att bli inspirerad av sina elever gör att man som lärare vill vara mer kreativ. Både i sin roll som lärare men även i sin roll som musiker. Genom att läraren är mer kreativ inspirerar detta i sin tur eleven att vara mer kreativ.

5.4 Resultatsammanfattning

Informanterna ger inledningsvis i resultatkapitlet en bild av vilka egenskaper de anser är viktigast för att vara kreativ. Vidare menar de samfälligt att fördjupad kunskap kan underlätta möjligheterna att uttrycka sig och vara till en hjälp om man kör fast i en process. Samtidigt framhåller de också att kunskap och kreativitet är olika saker och att kopplingen inte är självklar. Att ha en vilja att göra något framkommer som viktigt för att vara kreativ.

Tre olika sätt att se på process och resultat:

- Process och resultat går inte att skilja på - processen är resultatet
- Process och resultat behöver inte följas åt men oftast gör de det
- Process och resultat möts ständigt

Tre olika sätt att förhålla sig till frihet och ramar:

- Pendelverkan mellan frihet och ramar.
- Lättast att vara kreativ om man är helt fri eller om man har strikta ramar.
- Den totala friheten är ofta svår för att man har ingenting att förhålla sig till.

Här följer några övergripande arbetssätt som framkommit:

- Göra en personlig kursplan för att utveckla elevens potential. Utgå från elevens musikaliska preferenser och tillför något nytt utifrån det.
- Mer fokus på "hantverk" i början av utbildningen och mer fokus på elevens kreativitet senare i utbildningen.
- Variera undervisningen för att få nya infallsvinklar.

Här följer några metoder som framkommit:

- Arbeta med komposition och arrangering i instrumentalundervisning.
- Experimentera utan att värdera.
- Spela fritt i förlösande syfte.
- Begränsningar - ett litet material som utvecklas så mycket som möjligt och eleven blir mer fokuserad och har därmed lättare att vara kreativ.

Det är viktigt som lärare att:

- inspirera och hitta elevens entusiasm.
- hjälpa elever att sätta upp mål och att utveckla sin personliga stil.
- vara en förebild men samtidigt hålla låg profil med sin egen kreativitet.
- dela med sig av sin kunskap och vara ett "bollplank".
- ingjuta självförtroende hos sina elever.

6 Diskussion

De tre inledande avsnitten i detta kapitel sammanför resultatkapitlets material med teorin och söker finna det mest relevanta för att besvara uppsatsens forskningsfråga. Vidare presenteras slutsatser grundade på det som framkommit i studien och slutligen några uppslag och reflektioner om vidare forskning.

6.1 Förutsättningar för kreativitet

Något som framkommer på flera ställen i intervjuerna som en förutsättning för kreativitet är det här med att ha en vilja att göra något. Denna vilja kan uppenbara sig på olika sätt enligt vad som framkommit i intervjuerna. Andersson beskriver den här drivkraften med att man har målsättningar som man vill uppnå. Det handlar både om små delmål i processen och även om större målsättningar. Att man har viljan att uppnå sina mål. Här kan man se en likhet med Csikszentmihalyis diskussion av *flow* där det är en grundläggande förutsättning att en aktivitet är tydligt målbaserad (Csikszentmihaly 1990).

Risberg talar också om att det måste finnas en vilja att göra något. Han poängterar dock att det kan finnas en fara i att göra planer och sätta upp mål. Detta kan innebära att de mål man satt upp för sig själv inte alltid överensstämmer med de verkliga målsättningarna man har. Han talar om vikten av att vara ärlig mot sig själv när det gäller målsättningar i ett större perspektiv. Det är viktigt att man är medveten om varför man spelar musik. Det kan vara motiv som inte har att göra med att skapa musik som kommer in i bilden. Då är det viktigt att man gör klart för sig vilka de verkliga motiven är, först då kan man vara kreativ menar Risberg.

Det som Balstedt talar om, att vara i balans och ha en bra kontakt med sig själv, anknyter till det Risberg var inne på. Balstedt menar att om man är i balans har man en bra kontakt med sina konstnärliga redskap. Som jag tolkar det menar han också en balans mellan det hantverksmässiga och det kreativa. Det är ofta det läggs ner för mycket energi på hantverk så att kreativiteten blir lidande, menar Balstedt. Att befria sig från ett överdrivet fokus på musikalisk teknik kan vara ett bra sätt att förlösa kreativiteten. Balstedt menar att kontakten med andra konstformer kan vara befriande eftersom det tar bort fokus från den musikaliska tekniken.

Att inte upprepa sig, eller att i alla fall försöka variera sig har framkommit i intervjuerna som viktigt för att vara kreativ. Detta kan innebära att experimentera och laborera med olika aspekter av sitt spel. Balstedt anser att fördomsfrihet är en viktig egenskap för att vara kreativ. Det är viktigt att dels vara fördomsfri mot olika musikstilar men även att våga prova nya idéer.

6.2 Lärarrollen

Enligt Dahlqvists (1998) modell för det kreativa rummet är det framförallt den dimension som han väljer att kalla *klimatet* som går att påverka som pedagog. De andra punkterna är ofta givna i förväg: *tiden, rummet, miljön och redskapen*. Klimatet i en undervisningssituation handlar till stor del om relationen till eleven och vid gruppundervisning även interaktionen i gruppen.

Relationen till eleven och de roller man har kan påverka förutsättningarna för att arbeta kreativt. Att arbeta med vuxna elever som är fallet här, är annorlunda mot att arbeta med barn. Utanför undervisningssituationen kan läraren och eleven vara jämlika, till och med kollegor (symmetrisk relation). I undervisningssituationen har läraren i och med sin profession en ”maktposition” (asymmetrisk relation). Denna asymmetriska relation kan ha en negativ inverkan på elevens egen kreativitet. En risk kan vara att läraren får för stor inverkan på eleven så att den egna kreativiteten kvävs. Att mötas i en annan miljö utanför skolan kan vara bra menar Risberg. Detta måste självklart sättas i relation till att man som lärare även ska vara en förebild. Att inspirera eleven är en av de viktigaste uppgifterna hos en lärare, vilket också framkommer i intervjuerna.

Det är viktigt att lära känna eleverna, framförallt var den står musikaliskt, och att arbeta utifrån de förutsättningar de enskilda eleverna har. Det är också viktigt att hitta potentialen hos de enskilda eleverna och lägga upp en personlig kursplan, där läraren kan hjälpa eleven att sätta upp målsättningar med både små delmål som ständigt uppfylls och stora mål att sträva efter.

6.3 Metoder

Det har framkommit ett flertal olika metoder för att arbeta med den kreativa aspekten av spelet. Alla informanterna är överens om att frihet och ramar påverkar förmågan att vara kreativ. De har däremot lite olika tankar om hur detta förhåller sig. Att använda sig av metoder för att styra andelen frihet i det man gör kan absolut påverka förutsättningarna för eleven att arbeta kreativt. Eftersom det inte har framkommit något tydligt svar på när man är som mest kreativ antar jag att detta även skiljer sig hos olika elever. Att vara lyhörd för elevens förmåga att uttrycka sig beroende på andelen frihet i det man gör måste vara en förutsättning för att kunna arbeta på ett bra sätt som lärare med kreativitet. Som jag ser det kan man välja att arbeta på det sättet där eleven är mest kreativ eller att försöka utveckla förmågan att vara kreativ i de situationer där det är svårare att vara kreativ. Man kan naturligtvis också arbeta växelvis där det är lätt och svårt för eleven. Att arbeta med

begränsningar är något som samtliga informanter framhåller som en relevant metod. Genom att begränsa vissa aspekter kan man vara mer fri i andra. Detta talar också Nachmanovitch om i boken *Spela fritt* (1990).

Arrangering och komposition framkommer i intervjuerna som en metod att använda i instrumentalundervisning för att väcka elevens kreativitet. Om man ser komposition som en långsam och analytisk form av improvisation framträder ett tydligt samband mellan dessa former av musikaliskt skapande. Improvisation och komposition är också två av de viktigaste parametrar som lyfts fram som medel i arbete med kreativitet i undervisning av olika musikpedagogiska forskare (Sundin 1995, Folkestad 1996, Elliott 1995). Det finns flera olika mål med att använda sig av element som är förknippade med komposition: Genom komposition och arrangering får eleven en möjlighet att sätta sin personliga prägel på musiken. Eleven kan också använda de koncept som finns i kompositionsundervisning och överföra dem till att lära sig utveckla kreativa aspekter av sitt spel. Genom att använda sig av kompositionsmetoder i sitt spel kan man i viss mån frigöra sig från traditionella tekniska lösningar och på det sättet vara mer kreativ.

Risberg talar om att spela fritt och fritonalt som ett sätt att befria sig från givna normer. Att följa sin intuition i stället för att kräva logiska förklaringar på allt. Fritt spel kan också användas som en övning i att inte värdera det man spelar allt för mycket i bra – dåligt och vackert - fult. "Försenad bedömning": att inte värdera och bedöma det man gör förrän senare är något de Bono (1984) menar är viktigt för kreativitet. Om man hela tiden bedömer det man gör utifrån de referensramar man har resulterar det i att man förkastar mycket omedelbart. Om man istället till en början inte bedömer det man spelar finns det större möjligheter att vidga sina vyer och att utveckla något nytt ur det man gör. Det är viktigt, enligt Risberg att inte bedöma utan att "bara göra". Sedan kan man naturligtvis utvärdera det man gör i efterhand.

6.4 Slutsatser

Med utgångspunkt i teorikapitlets översikt och det som framkommit i resultkapitlet följer här ett försök att definiera begreppet kreativitet, mycket i form av egenskaper som är förutsättningar för musikalisk kreativitet:

Musikalisk kreativitet omfattar förmåga till nyskapande, frigörelse från etablerade perspektiv, att se saker med nya ögon, att göra tvärt om och att inte upprepa sig. Det förutsätter att man har tydliga målsättningar och en vilja att göra något av sitt liv och sina konstnärliga idéer. Att ha en bra kontakt med sig själv och vara i balans. Att man är öppen, flexibel, lekfull, närvarande, fördomsfri, nyfiken och har en vilja att experimentera.

För att kunna skapa förutsättningar för en elev att utveckla sin musikaliska kreativitet har det framkommit tre olika grundinställningar till det kreativa arbetet:

- Att utgå från elevens musikaliska preferenser och bygga undervisningen utifrån dessa. Att ge eleven utmaningar som syftar till att få dem att bredda sitt musikaliska synfält med utgångspunkt i sin egen personliga musikaliska drivkraft.
- Att ta tillvara på elevens potential och göra individuella kursplaner för alla elever.
- Att hjälpa eleven att sätta upp mål och delmål för ett konkret projekt. Dessa mål fungerar sedan som en drivkraft för det kreativa arbetet.

Dessa tre ingångar till arbetet kan ses som sätt att utveckla elevens vilja att vara kreativ. Det har också framkommit flera metoder som kan vara bra för att skapa förutsättningar för eleverna att utveckla sin musikaliska kreativitet.

- Att använda sig av begränsningar som ett verktyg i undervisningen
- Att använda moment från närliggande områden som arrangering och komposition
- Att befria eleverna från invanda mönster och normer genom att använda fritt spel och att inte bedöma sitt spel utifrån fasta estetiska värderingar medan man spelar.

Det finns andra faktorer som påverkar möjligheterna att skapa förutsättningar för kreativitet i undervisningen. ”Miljön” och ”klimatet” i undervisningssituationen kan påverka dessa förutsättningar. Detta hänger mycket samman med lärarens relation till eleverna och hur man förhåller sig till sin lärarroll. Här följer några viktiga punkter som framkommit.

- Att undvika att undervisningssituationen blir förutsägbar. Variation är ett viktigt moment för att främja kreativiteten.
- Relationen till eleven kan påverka elevens förmåga att vara kreativ. Eleven kan låta sin egen kreativa röst ge vika till fördel för lärarens auktoritet. Detta skulle kunna avhjälpas genom att någon gång träffas i en annan miljö.
- Att som lärare vara en inspiratör för eleven är viktigt. Det kan också vara viktigt som lärare att låta sig inspireras av sina elevers kreativitet för att i sin tur kunna ge mer tillbaka.
- Att tona ner sitt ego när det gäller sin egen konstnärliga kreativitet och sätta eleven i centrum är viktigt.

I studien har en mängd olika sätt att närma sig kreativitet kommit fram. Informanterna har framhållit olika aspekter av musiken och undervisningen som viktigast och även gett olika definitioner av vad kreativitet innebär. Det som är slående är i hur stor utsträckning de olika

sätten att närma sig kreativitet hänger samman. Oavsett ingång till det kreativa i musiken märker man att de andra aspekterna av kreativitet berörs: Om man fokuserar på målsättning och vilja innefattar det också en entusiasm för det man gör. Med entusiasm blir man nyfiken på att utforska. För att utforska börjar man experimentera och så vidare. Detta kan vara något att vara medveten om när exempelvis en ingång till kreativitet inte fungerar i en undervisningssituation. Genom att närma sig kreativitet från ett annat håll finns det mycket som tyder på att de andra aspekterna av kreativitet i förlängningen berörs. På det viset kan man indirekt utveckla andra aspekter av kreativitet än precis dem man inriktar sig på.

6.5 Fortsatt forskning

I det som framkommit i denna studie ser jag flera intressanta uppslag för vidare forskning. Att fördjupa sig i en av de aspekterna av kreativitet som denna undersökning behandlat och undersöka hur det går att arbeta med den i fokus för instrumentalundervisning skulle vara en intressant ingång till vidare forskning. Till exempel skulle det vara intressant att belysa begränsningar och kreativitet och fördjupa sig i detta. Att främja lateralt tänkande eller *flow* i instrumentalundervisning ser ut som utmaningar för framtida studier. Allt detta kan ses som ett led i en viktig omprövning av instrumentallärarens roll, i en rörelse bort från de gamla konservatorietraditionerna med riktning mot elevens egna förutsättningar och kreativitet.

Referenser

Böcker

- Bailey, D (1992) *Improvisation – its nature and practice in music*. Da Capo Press Inc
- de Bono, E. (1970) *Tänk kreativt*. Stockholm: Brombergs Bokförlag AB
- de Bono, E. (1992). *Verklig kreativitet*. Jönköping: Brain Books AB
- Burton, N. (2002) *Det som muser viskat*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposium
- Csikszentmihalyi, M. (1990) *Flow*. Stockholm: bokförlaget Natur och Kultur
- Dahlqvist, F. (1998) *Kreativitetsteorin*. Jönköping: Brain books AB
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters. A New Philosophy of Music Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Folkestad, G. (1996). (diss.) *Computer Based Creative MusicMaking - Young peoples´ music in digital age*. Göteborg: studies in educational sciences 104
- Fostås, O. (2002) *Instrumentalundervisning*. Oslo: Universitetsförlaget
- Guilford, J.P. (1950) Creativity, *American Psychologist*, (5), s 444-454.
- Juul, J. Jensen H. (2003) *Relationskompetens*. Stockholm: Runa förlag
- Kvale, S. (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: studentlitteratur
- Levin, C. (2008) *Creativity in the school context*. Lund: Department of Psychology, Lund University
- Levine, Mark. (1995). *The jazz theory book*, Petaluma: Sher Music CO
- Nachmanovitch, S. (1990) *Spela fritt*. Göteborg: Bo Ejeby förlag
- Nicholson, S. (2005). *Is jazz dead – or has it moved to a new adress*. New York: Taylor & Francis Group

Nørretranders, T. (1999) *Märk världen – en bok om vetenskap och intuition*. Albert Bonniers förlag.

Olsson, H. & Sörensen, S. (2007). *Forskningsprocessen. Kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm: Liber

Reimers, L. (1977) Aktuell musikpedagogik – kreativitet, didaktik, forskning. *Svensk Tidskrift för Musikforskning (1)*, 59-70.

Schenk, R. (2000). *Spelrum*. Göteborg: Bo Ejeby förlag

Sundin, B. (1995). *Barns musikaliska utveckling*. Stockholm: Liber Utbildning.

Werner, K. (1996) *Effortless mastery – Liberating the master musician within*. New Albany: Jamey Aebersold jazz, inc

Internet

Hannula, D och Ranganath, C (2009) *The Eyes Have It: Hippocampal Activity Predicts Expression of Memory in Eye Movements*, Neuron, 10 september 2009. www.cell.com/neuron

Nationalencyklopedien (2009a) *Kreativitet*. www.ne.se Hämtad nov. 2009 från <http://ne.se.ludwig.lub.lu.se/lang/kreativitet>

Nationalencyklopedien (2009b) *Intuition*. www.ne.se Hämtad nov. 2009 från <http://ne.se.ludwig.lub.lu.se/lang/intuition>

Nationalencyklopedien (2009c) *Tyst kunskap*. www.ne.se Hämtad nov. 2009 från <http://ne.se.ludwig.lub.lu.se/lang/tyst-kunskap?type=NE>

Svenska akademiens ordlista (n.d.) *Improvisera*. Hämtad nov. 2009 från www.svenskaakademien.se/ordlista

Vetenskapsrådet (2009) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* Hämtad nov. 2009 från www.vr.se

Bilagor

Bilaga 1. Intervjufrågor

1. Var och när är du född?
2. Kan du beskriva din verksamhet som musiker och pedagog?
3. Berätta kortfattat om din musikaliska bakgrund och utbildning.

4. Beskriv vad ordet kreativitet och att vara kreativ betyder för dig?
5. Vad har varit viktigt för dig för att bli en kreativ musiker?
6. Vad anser du om relationen mellan *fördjupad kunskap* och *förmågan att vara kreativ*?
7. Om man rör sig över ett fält med polerna *total frihet* och *strikta ramar*. Hur påverkas förmågan att vara kreativ beroende på var på fältet man befinner sig?

8. Hur ser du på din roll som lärare när det handlar om elevens kreativitet? Vad är din uppgift och vad är upp till den enskilda eleven?
9. Hur arbetar du med kreativitet i undervisningen? Tillämpar du några särskilda metoder?
10. Vad kan miljön i en undervisningssituation ha för inverkan på det kreativa arbetet och hur kan man som lärare påverka detta?
11. Finns det egenskaper hos elever som gör att de är mer kreativa musiker? Vilka?
12. Vad kan hindra elever från att arbeta kreativt och hur kan man som lärare hjälpa dessa elever att komma över sina hinder?
13. Hur ser du på den kreativa processen och det kreativa resultatet i din undervisning? Är någon del viktigare?
14. Något du vill tillägga om ämnet som vi inte har tagit upp?