



LUNDS
UNIVERSITET

Institutionen för psykologi
Psykologprogrammet

Rum för kreativitet

Relationen mellan klassrumsklimat, fritidsaktiviteter och kreativitet

Anna Claesson & Emil Svensson

Psykologexamensuppsats. 2013

Handledare: Eva Hoff

Examinator: Erwin Apitzsch

“We now understand a great deal about the impact of the environment (classroom and workplace) on creative performance. Yet that question that so haunted me as a young teacher -motivation of students- for me, looms larger than ever. Our world community faces seemingly intractable crises that can only be met with groundbreaking, yet to be imagined, creative solutions: global warming; AIDS and the threat of other equally devastating pandemics; poverty; starvation; water shortages; food shortages; tribal, cultural and nationalistic strife. The task of finding answers to these and other equally pressing problems rests on the shoulders of young scientists, researchers, and policy makers... and on the next generation of professionals who will be entering the work force in the years to come. The promotion of creativity in our schools is now much more than an idealistic nicety or frill. It is essential for our very survival. ”

Hennessey, 2010, s.330

Tack!

Ett stort tack till vår handledare Eva Hoff för kunskap, engagemang och tillförsikt. Stort tack även till alla elever och skolpersonal som ställt upp med sin tid och gjort det möjligt att genomföra studien, samt till de experter som med entusiasm tog sig an uppgiften att bedöma elevernas alster. Slutligen ett varmt tack till vänner och klasskamrater som bidragit med uppmuntran, nya synvinklar och värdefulla kontakter!

Sammanfattning

Studiens syfte var att undersöka elevers upplevelse av kreativt klassrumsklimat och utövande av kreativa fritidsaktiviteter i förhållande till deras resultat på två kreativitetstest, om det finns några könsskillnader i förhållande till dessa variabler samt vilket samband som finns mellan de två testen. Studien innefattar totalt 106 elever i årskurs 6 och 7, varav 53 flickor och 52 pojkar samt en med okänt kön. Eleverna besvarade ett formulär om klassrumsklimat, ett om kreativa fritidsaktiviteter samt genomförde två kreativitetstest: ett verbalt test, vilket bedömdes utifrån Consensual Assessment Technique (CAT), samt ett icke-verbalt test, Test for Creative Thinking – Drawing Production (TCT-DP). Studien fann att klassrumsklimat kunde predicera verbal kreativitet för pojkar och att kreativa fritidsaktiviteter kunde predicera verbal kreativitet för flickor. Resultatet diskuteras och jämförs med tidigare forskning.

Nyckelord: kreativitet, klassrumsklimat, fritidsaktiviteter, TCT-DP, Consensual Assessment Technique, könsskillnader

Abstract

The aim of this study was to investigate students' experience of a creative classroom climate and of their creative leisure activities in relation to their results on two creativity tests, as well as gender differences in relation to these variables and the relationship between the two tests. The study has 106 participants, 53 girls, 52 boys and one with gender unknown, studying in grade 6 and 7 of Swedish elementary school. The students filled out one survey about classroom climate, one about creative leisure activities and performed two creativity tests: one verbal, which was evaluated with Consensual Assessment Technique (CAT), and one non-verbal, Test for Creative Thinking – Drawing Production (TCT-DP). The study found that classroom climate could predict verbal creativity in boys and that creative leisure activities could predict verbal creativity in girls. The result is discussed and compared with former research.

Keywords: creativity, classroom climate, leisure activities, TCT-DP, Consensual Assessment Technique, gender differences

Innehållsförteckning

Inledning.....	1
<i>Teoretisk bakgrund</i>	2
<i>Kreativitet genom historien</i>	2
<i>Vad är kreativitet?</i>	3
<i>Olika perspektiv på kreativitet</i>	4
<i>De fyra (sex) P:na</i>	5
<i>Fem A</i>	6
<i>Kön och kreativitet</i>	6
<i>Domängenerell eller domänspecifik kreativitet?</i>	7
<i>Att mäta kreativitet</i>	8
<i>Kreativitet i skolan</i>	9
<i>Kreativitet i läroplanen</i>	9
<i>Förhållandet mellan skolan och kreativitet</i>	10
<i>Kreativitet kontra originalitet</i>	11
<i>Kreativitet hos barn</i>	12
<i>Inre motivation och the Creative Intersection</i>	12
<i>Att främja och hämma kreativitet i skolan</i>	13
<i>Att ha tillförsikt till sin kreativa förmåga</i>	14
<i>Ett kreativt klassrumsklimat</i>	15
<i>Syfte och frågeställning</i>	16
Metod.....	17
<i>Urval och deltagare</i>	17
<i>Bortfall</i>	17
<i>Instrument</i>	17
<i>Test for Creative Thinking - Drawing Production (TCT-DP)</i>	17
<i>Berättelsetest</i>	18
<i>Mätning av kreativa fritidsaktiviteter</i>	19
<i>Mätning av klassrumsklimat</i>	19
<i>Procedur</i>	20
<i>Etiska aspekter</i>	20

<i>Statistisk analys</i>	21
Resultat	22
<i>Bedömning av reliabilitet</i>	22
<i>Deskriptiv statistik</i>	22
<i>Statistisk analys av hypoteser och frågeställningar</i>	22
Diskussion	27
<i>Resultatdiskussion</i>	27
<i>Relationen mellan prediktorsvariablerna och verbal kreativitet</i>	27
<i>Relationen mellan prediktorsvariablerna och icke-verbal kreativitet</i>	27
<i>Könsskillnader</i>	28
<i>Samband mellan kreativitetstest</i>	29
<i>Sammantagen resultatdiskussion</i>	29
<i>Metoddiskussion</i>	30
<i>Deltagare</i>	30
<i>Mätinstrument</i>	30
<i>TCT-DP</i>	31
<i>Berättelsetestet</i>	31
<i>Hur det är i mitt klassrum</i>	31
<i>Fritidsaktiviteter</i>	32
<i>Mätinstrumentens validitet</i>	33
<i>Val av mätinstrument</i>	34
<i>Procedur</i>	34
<i>Kausalitet</i>	34
<i>Avslutande diskussion</i>	34
<i>Implikationer</i>	34
<i>Förslag till framtida forskning</i>	36
Referenser	37
Bilagor	45
Bilaga 1: Fritidsaktiviteter	
Bilaga 2: Hur det är i mitt klassrum	
Bilaga 3: Brev till föräldrar	
Bilaga 4: Berättelsetest	

Kreativitet är ett begrepp i blickfånget; omdebatterat såväl i media som i forskningsvärlden. Begreppet nämns ofta i samma andetag som arbetsplatser, entreprenörskap och innovation, och speglar på så sätt tidens anda. Att vara kreativ är att vara driftig lika mycket som att vara konstnärlig. Att det är ett begrepp med positiv laddning råder det ingen tvekan om, men när det gäller vad som innefattas i begreppet, vad det verkligen betyder, och framförallt hur det främjas, går åsikterna isär.

De vetenskapliga rönen är däremot samstämmiga; kreativitet handlar om att producera något som är nytt och nyttigt (Kampylis & Valtanen, 2010; Sternberg & Lubart, 1999) och begreppet omfattar bra mycket mer än det genialiska skapande som traditionellt sett associeras dit (Kozbelt, Beghetto, & Runco, 2010). De senaste 20 åren har en rad begrepp myntats med syfte att ringa in den vardagliga kreativitet som används dagligen av de allra flesta, exempelvis genom att lösa en problematisk situation på ett nytt sätt (Kaufman & Beghetto, 2009; Kozbelt et al. 2010; Richards, 2007; Runco, 1996).

I skollagen som trädde i kraft 2011 betonas att "utbildningen syftar också till att i samarbete med hemmen främja barns och elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvars-kännande individer och medborgare" (Utbildningsdepartementet, 2010, 4 §, s. 2) och i läroplanen specificeras detta med att "skolan ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt vilja till att pröva egna idéer och lösa problem." (Skolverket, 2011, s. 9). Redan Vygotskij (1930/1995) betonade:

Den speciella betydelsen av att odla skapandet i skolåldern. Den kommande människan uppnår allt med hjälp av den skapande fantasin; att orientera sig i framtidens värld och skapa ett beteende som grundar sig på denna framtid och utgår ifrån att den är den allra viktigaste funktionen hos fantasin. Och i den mån som det pedagogiska arbetets viktigaste uppgift är att styra skolbarnets beteende så att barnet förbereder sig för denna framtid, är en utveckling och övning av barnets fantasi en av de viktigaste krafterna i processen att förverkliga detta mål. (s. 100)

Även på senare år har kommit forskning som hävdar vikten av kreativitetsfrämjande i skolan (Amabile, 1989; Beghetto, 2010; Hennessey, 2010). Hennessey (2010) går så långt att hon menar att främjandet av kreativitet i skolorna till och med är nödvändigt för vår överlevnad. Hon förklarar att kreativiteten är mycket mer än en "idealistic nicety or frill" (s. 330); den är nödvändig för att kunna hantera globala kriser som AIDS, fattigdom och global uppvärmning.

Kampylis och Valtanen (2010) vill också ta kreativitet till något större och viktigare ur ett globalt perspektiv; de anser att vi nu måste gå mot att se kreativitet på ett nytt sätt där alla bör anses kapabla att skapa något etiskt och konstruktivt för alla.

Dessa aktuella idéer från forskningsvärlden illustrerar två viktiga byggstenar i kreativiteten idag; att kreativitet är något inte endast förbehållet de stora konstnärerna och genierna, utan också tillhör skoleleven eller hemmakocken, samt att kreativiteten är en enorm tillgång som behöver användas för att vända de negativa spiraler vårt samhälle befinner sig i vad gäller miljöförstöring, resursfördelning och folkhälsa.

För att kunna väcka och främja denna kreativitet är skolan ett av samhällets främsta verktyg. I skolan sker kunskapsinhämtning och skapande, och kreativitet är ett medel såväl som ett mål. I läroplanen (Skolverket, 2011) framhålls kreativitetens vikt, men samtidigt höjs i samhällsdebatten röster för hårdare tag och betyg i allt lägre årskurser. Enligt Hennessey (2010) är den största drivkraften för kreativitet inre motivation, det vill säga skapande för skapandets egen skull. Yttre motivation, såsom belöningar eller betyg, är enligt Hennessey närmast skadlig för kreativiteten. Att sammanföra elevens möjlighet att utveckla sin kreativitet, och läroplanens direktiv angående detta, med betygssättning och kunskapskontroll, är en sann utmaning för lärare idag.

Därför är syftet med denna uppsats att undersöka kreativitetens egentliga ställning i skolan idag, bortom läroplan och samhällsdebatt. Hur ser förhållandet ut mellan kreativitet och förekomst av kreativt klassrumsklimat? Upplever eleverna att de får utrymme för att vara kreativa i klassrummet? Finns även en koppling till hur de tillbringar sin fritid?

Teoretisk bakgrund

Kreativitet genom historien

Frågan om vad kreativitet är och vad som gör en person kreativ har ställts många gånger i historien, även om det inte alltid har kallats för kreativitet. Kampylis och Valtanen (2010) spårar den första användningen av ordet i det engelska språket till 1875, vilket ursprungligen kommer från latinets *creatus*, som betyder “att göra, producera”. De identifierar tre historiska perioder i utvecklingen av kreativitetsbegreppet: (1) Den metafysiska perioden, från antiken till renässansen, där ett fåtal genier har ansetts kunna *skapa någonting från ingenting* (“ex nihilo”) genom gudomlig (eller annan) inspiration; (2) den aristokratiska perioden, från renässansen till

mitten på 1900-talet, där ett fåtal karismatiska genier har ansetts kunna *skapa från något*; och (3) den demokratiska perioden, från mitten av 1900-talet fram till idag, där vem som helst kan anses kapabel att *skapa från något*.

Enligt Runco och Albert (2010) var idén om kreativitet som någonting mystiskt utanför individen seglivad i västvärlden, och inte förrän den tidiga renässansen skedde en mer omfattande förändring i sättet att se på kreativitet. Istället för att vara av gudomligt ursprung började nu den skapande människans geni att tillhöra personen; en utveckling som tog allt mer fart under upplysningstiden och genom framväxandet av en modern naturvetenskap som sökte frigöra människan från religiösa dogmer. Individen kom allt mer i centrum, och med vetenskapens framsteg, som ofta gjordes synonyma med ett fåtal stora tänkare, sattes tilltron till människans egen förmåga att skapa. Ännu fanns dock ingen klar konceptualisering av vad det faktiskt innebar att vara en kreativ person, och enligt Plucker och Makel (2010) skulle det dröja till slutet på 1800-talet och Galtons intresse för individuella skillnader inom populationen, innan kreativitet började studeras med hjälp av vetenskapliga metoder som vi känner till dem idag.

Runco och Albert (2010) beskriver idag kreativitetsforskningen som blomstrande och ser flera tecken på det ökande intresset, bland annat genom flera tidskrifter som specifikt fokuserar på just kreativitet (t ex *Creativity Research Journal*, och *Psychology of Art, Creativity, and Aesthetics*). Hennessey och Amabile (2010) håller med om att kreativitet på senare tid har blivit allt mer populärt, men poängterar samtidigt att fältet därmed också blivit fragmenterat, och manar till ökad kommunikation mellan forskare inom olika subfält och för en mer systemisk förståelse av kreativitet.

Vad är kreativitet?

De senaste årens kreativitetsforskning har övervägande använt sig av en tvådelad definition, kallad standarddefinitionen av kreativitet (Klausen, 2010; Runco & Jaeger, 2012). Formuleringen av den varierar men innehåller nästan alltid någon form av (1) originalitet och (2) värde. Sternberg och Lubart (1999) ger ett exempel: “Creativity is the ability to produce work that is both novel (i.e., original, unexpected) and appropriate (i.e., useful, adaptive concerning task constraints).” (s. 3)

Kampylis och Valtanen (2010) visar på definitionens utbreddhet i sin tematiska analys av 42 definitioner av kreativitet, och drar slutsatsen att forskare och teoretiker i stort sett närmast sig

enighet i fråga om kreativitet på följande punkter: (1) Kreativitet är en nyckelförmåga för individer; (2) Kreativitet förutsätter en intentionell aktivitet; (3) Den kreativa processen äger rum i en specifik kontext; (4) Den kreativa processen innehåller skapandet av produkter (konkreta eller inte konkreta), vilka måste vara nya (originella, okonventionella) och lämpliga (användbara, ändamålsenliga) i någon mån, men åtminstone för den kreativa individen.

Men trots standarddefinitionens utbreddhet har den också varit föremål för kritik. Kampsylis och Valtanen (2010) frågar sig för vem det kreativa ska vara originellt eller av värde; om det är för (a) personen som skapar; (b) för det specifika fält produkten skapas; eller (c) för samhället i allmänhet. Som exempel tar de upp hur politiker i England först inte var säkra på nyttan av en innovation som elektricitet, men att de blev övertygade när det påpekades att de i framtiden skulle kunna taxera dess användning.

Olika perspektiv på kreativitet

Stora-C, lilla-c, mini-c och Pro-c. Det är inom kreativitetsforskning vanligt att särskilja mellan studier på Stora-C och lilla-c (Kozbelt, Beghetto, & Runco, 2010). De studier som undersöker erkänt stora tänkare eller människor som presterar ovanligt högt på kreativa test skulle vara exempel på Stora-C (Kaufman & Beghetto, 2009). Ett exempel är Csikszentmihalyis (1996) intervjuer med personer som på ett eller annat sätt har blivit erkända i sina respektive fält (bland andra mottagare av Nobelpriset), där han sökt få reda på vad som gör dem kreativa.

I kontrast till dessa är studierna av kreativitet i vardagen, i vilka man undersöker de beteenden som en icke-expert utför varje dag. Till exempel skulle ett originellt sätt att laga en maträtt som sedan blir uppskattad vara ett exempel på lilla-c (Kozbelt et al., 2010).

Att endast ha två olika nivåer har dock kritiserats på grunderna att uppdelningen är alltför grov. Kozbelt et al. (2010) ger exempel på tre personer: en som förtjänar sitt leverne med att sälja målningar och undervisa i målning på en skola, en som målar på helgerna och ger bort sina målningar till vänner och bekanta, och en grundskoleelev som älskar att måla och varje gång lär sig något nytt om den processen. Trots olika förutsättningar och nivåer av kreativitet skulle dessa tre personer alla falla in under lilla-c. För mer nyans föreslår Kaufman & Beghetto (2007, 2009) två ytterligare dimensioner: mini-c och Pro-c.

Mini-c definieras av Kaufman och Beghetto (2007) som en “novel and personally meaningful interpretation of experiences, actions, and events” (s. 73), och menar att kreativitet

även bör kunna ses som en dynamisk och tolkande process där personlig kunskap konstrueras och förstås inom en viss sociokulturell kontext. Fördelen med ett begrepp som mini-c blir, menar Kaufman och Beghetto (2009), särskilt tydlig när det kommer till att bedöma kreativa insikter hos elever. Som exempel tar de en elev i fjärde klass som lär sig om planeter och får en unik och personligt meningsfull insikt om varför eller varför inte Pluto borde klassas som en planet. Utan mini-c, resonerar de, skulle denna elevs originella insikt grupperas in bland professionella astronomer som diskuterar detsamma, och eleven skulle jämföras mot en alldeles för hög standard.

Men Kaufman och Beghetto (2009) menar även att det finns ett för stort glapp även mellan lilla-c och Stora-C. De frågar sig var de professionella personer i kreativa yrken som inte hör till de allra största inom sitt fält bör hamna, och föreslår Pro-c som en brygga mellan lilla-c och Stora-C. Där hamnar till exempel den professionella författaren som blivit utgiven men ännu inte är någon av de mest framträdande namnen inom sitt fält.

De fyra (sex) P:na. Ett annat sätt att se på kreativitet är Rhodes (1961) fyra P: process, product, person, och place (ibland kallat press). Forskning som undersöker vilken roll medvetna och omedvetna processer spelar hos den kreativa individen skulle vara ett exempel på processforskning. Produktforskning tittar, som namnet antyder, på de faktiska kreativa produkterna, så som målningar, böcker och artiklar. Personforskning är forskning om variabler hos personen, exempelvis personlighet. Plats är kontextfaktorn där man undersöker vilka faktorer i omgivningen som främjar eller förhindrar kreativitet (Kozbelt et al., 2010).

Senare har ytterligare två P föreslagits: persuasion och potential. Simonton (1990) argumenterar för att en person som är kreativ också måste kunna övertyga andra om sin originalitet, och att denna övertalning därför skulle vara en del av en kreativ förmåga, medan Runco (2008) anser att kreativitetsteorier borde organiseras i en hierarki från performances till potential, som sträcker sig från manifesterade produkter och kreativa beteenden till ännu icke-realiserade potentiella möjligheter och subjektiva processer.

Vanliga forskningsfrågor är vilken roll olika personfaktorer har för den kreativa produkten eller huruvida platsen och andra omgivningsfaktorer påverkar personfaktorer som anses essentiella för kreativitet (exempelvis motivation) och/eller den kreativa produkten i sig. Exempelvis har man funnit samband mellan personlighetsdraget öppenhet och kreativitet (Miller

& Tal, 2007). Ett samband mellan intelligens och kreativitet har även hittats (Nusbaum & Silvia, 2011), där forskningen pekar i riktning mot att en grundläggande intellektuell förmåga är någonting som är nödvändigt för kreativitet, men att det är en variabel som blir mindre viktig när det gäller högre intelligens.

Platsen, med plats tolkat brett som alla möjliga faktorer i personens omgivning, har också länge ansetts vara en viktig faktor för kreativitet. Redan Vygotskij (1930/1995) menade att det lilla barnet måste få hjälp av sin omgivning att utvidga sina erfarenheter, och därigenom få en grund för att också utveckla sin kreativitet, som bygger på just de upplevda intrycken. Just kontext har studerats på en mängd olika nivåer, från vilken roll en nationell övergång från ett modernt-materialistiskt till ett postmodernt-postmaterialistiskt värdesystem har på medborgares och politikers kreativitet (Ambrose, 2006), till vilken påverkan jobbosäkerhet har på anställdas kreativitet (Probst, Stewart, Gruys, & Tierney, 2007).

Denna uppsats undersöker relationen mellan person, plats och potential.

Fem A. Glăveanu (2013) tar avstamp i Rhodes (1961) teori om fyra P:n men studerar dessa utifrån omgivningsfaktorer och utvecklar teorin från ett socialpsykologiskt och kulturellt perspektiv. Glăveanu (2013) baserar kreativiteten på interaktioner med omvärlden snarare än individfaktorer och menar att kreativitet är ett fenomen där personen agerar inifrån ett system av sociala relationer. Han vill omformulera "person" till "actor", "process" till "action", "product" till "artifact" samt "press" till "audiences" och "affordances" och betonar att det inte så mycket är en förändring i terminologi som en förändring av epistemologisk position. Samtliga dessa uttryck understryker dess relation med ett sammanhang; till skillnad från Rhodes fyra P kan de inte stå ensamma som isolerade öar. Glăveanu (2013) illustrerar detta som följer: "In light of sociocultural sources, the actor exists only in relation to an audience, action cannot take place outside of interactions with a social and material world, and artifacts embody the cultural traditions of different communities." (s. 71)

Kön och kreativitet

Studier med direkta jämförelser mellan kön på kreativitet har fått alla tänkbara utfall, så beskriver Stoltzfus, Nibbelink, Vredenburg och Thyrum (2011) forskningsläget om könsskillnader på kreativitet. Resultaten varierar mellan inga skillnader (Kaufman, Baer & Gentile, 2004), studier

där män får bättre resultat än kvinnor (Dollinger, Dollinger, & Centeno, 2005), och studier där kvinnor presterar bättre än män (Reuter et al., 2005; Wolfradt & Pretz, 2001). Cheung och Lau (2010) fann signifikanta skillnader på flera mått av verbal och figural kreativitet hos skolbarn i Hong Kong, där det är flickor som presterar bäst; ett resultat de ställer i kontrast till en liknande studie åtta år tidigare med samma instrument, där inga skillnader fanns (Cheung, Lau, Chan & Wu, 2004). Baer och Kaufman (2008) håller med om att bilden är otydlig, men framhåller i sin review av området att brist på skillnader främst har observerats i studier där man undersökt faktorer som ansetts predicera kreativitet genom olika kreativitetstest, såsom divergent tänkande, snarare än de studier som undersöker kreativa åstadkommanden ute i verkligheten, där det finns en tydlig övervikt till fördel för män. De föreslår flera förklaringar till denna skillnad: hur kvinnor och män uppmuntras utveckla expertis i kreativa områden, i krav och förväntningar från samhället (speciellt angående moderskap, poängterar de), samt i den kontroll av resurser och inträde till olika fält som ofta innehas av män. De drar slutsatsen att de skillnader som ändå funnits till största del går att förklara med miljöfaktorer. Stoltzfus et al. (2011) menar att en del av förklaringen till de olika resultaten inte ligger i kön i sig, och finner bland annat könsroller såsom androgynitet hos både män och kvinnor vara gynnsamt för deras resultat på ett icke-verbalt kreativt test, och manar till fler studier på specifika omgivningsfaktorer som kan förklara de skillnader som observerats.

Domängenerell eller domänspecifik kreativitet?

Frågan huruvida olika aspekter av kreativitet är kopplade till specifika domäner eller om de är domängenerella har under de senaste åren blivit en av de mest omdebatterade (Baer, 2010). Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT), ett av de äldsta och mest använda testbatterierna, utgår till exempel från en modell av kreativitet som ger separata poäng för flöde, flexibilitet, originalitet och elaborering. Dessa aspekter antas vara domängenerella, vilket innebär att resultaten på de olika testerna skulle gå att generalisera till hög förmåga angående exempelvis flexibilitet i aktiviteter även utanför de kreativa testerna (Plucker, 1998), och således också leda till hög kreativitet i olika domäner. Ett sådant sätt att se på kreativitet har emellertid ifrågasatts, och Baer (2012) menar att om kreativitet är domängenerell bör man också finna signifikanta korrelationer mellan olika domäner, där individer som presterar högre än genomsnittet inom exempelvis en visuell domän också skulle prestera högre än genomsnittet inom en verbal, något

som ej har påvisats. I samma linje föreslår Kaufman (2012) en uppdelning i fem olika domäner av kreativitet: (1) Vardags-; (2) Akademisk; (3) Framförande- (författande och musikalitet); (4) Mekanisk/Vetenskaplig; och (5) Artistisk (visuell/spatial). Sternberg (2005) å sin sida kritiserar konflikten som felformulerad, och menar att det är troligt att kreativitet varken är helt domängenerell eller domänspecifik.

Kaufman och Baer (2005) föreslår med sin Amusement Park Theory of Creativity (APT) en kompromiss, och delar upp förutsättningar för kreativitet i fyra olika nivåer. Kreativitet kräver, menar de, en första nivå av nödvändiga faktorer (Initial requirements) såsom intelligens, motivation och en omgivning som är kreativitetsfrämjande. Den andra nivån (General Thematic Areas) innehåller förmågor, vissa personlighetsfaktorer och kunskap som främjar kreativitet på många områden men inte alla. Den tredje nivån (Domains) innehåller ytterligare kunskap eller faktorer som främjar kreativitet i ett snävare område. Ett exempel på detta, skriver de, är att både en journalist och en poet skulle kunna hamna under samma generella tematiska nivå (nivå två), men i nivå tre kanske skilja sig i faktorer såsom hur man tycker om att strukturera sitt arbete, arbeta under en chef och under press. Men även i specifika domäner kan det finnas ytterligare differentierande personfaktorer eller specialkunskaper som skiljer personer åt, och de menar att en fjärde nivå (Microdomains) därför också behövs.

Forskarvärlden är sammantaget oenig i frågan om generalitet och specificitet. Vad som dock står klart är att sättet på vilket man konceptualiserar kreativitet får implikationer både för hur man förstår kreativitet och de mätmetoder man väljer att använda sig av (Baer, 2012).

Att mäta kreativitet

Flera författare har poängterat svårigheten i att mäta kreativitet (Cropley, 2000; Hennessey & Amabile, 2010; Piffer, 2012), något som ofta tillskrivs de många olika sätt det finns att konceptualisera kreativitet. Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT) har sedan det på 60-talet utvecklades av Ellis Paul Torrance varit ett av de mest använda kreativitetstesten (Amabile, 1982). TTCT mäter olika former av divergent tänkande, något många ansett vara en grundbult för kreativt tänkande, och av de som använder det, gör många antagandet att kreativitet är något som går att generalisera mellan domäner. Men namnet till trots var det från början inte till främst för att testa kreativitet, utan skapades som ett hjälpmedel för att hjälpa individer att utveckla sin kreativa förmåga (Kim, 2006). Därmed utgick heller inte testet från någon specifik definition

eller konceptualisering av kreativitet, något som forskare som Amabile (1982) såg som en svaghet. Hon argumenterade vidare för att man inte kunde komma ifrån att kreativitet var något subjektivt och presenterade i samma artikel ett eget test, Consensual Assessment Technique, vilket använder sig av experter som bedömer färdiga produkter utifrån sin egen definition av kreativitet.

Många menar att just bedömning av produkter är det säkraste sättet att bedöma en persons kreativitet: Piffer (2012, s. 262) skriver att den kreativa produkten är en "essentiell komponent av kreativitet", och detta sätt att både mäta och konceptualisera kreativitet har blivit populärt hos de som förespråkar en domänspecifik typ av kreativitet, vars ståndpunkt får sammanfattas av Baer och McKool (2009), som skriver:

Nobel Prize committees don't apply rubrics, complete checklists, or score tests. What do they do? They ask experts. The most valid assessment of the creativity of an idea or creation in any field is the collective judgment of recognized experts in that field. (s. 2)

Men hur kreativitet bör testas är på inga sätt avgjord. Kozbelt et al. (2010) menar att testning av kreativa produkter visserligen har två fördelar: de är objektiva i den mån att man kan se resultatet direkt, och kan därför också mätas kvantitativt, samt att de tillåter mätning av interbedömarreliabilitet. Men å andra sidan, skriver de vidare, säger sådana test lite om personens kreativa process, och menar att de heller inte är lämpliga för en bedömning av en persons kreativa potential. Kim (2011) håller med om att test såsom TTCT fortfarande har en roll att spela i att identifiera kreativa individer.

Kreativitet i skolan

Kreativitet i läroplanen. Den nuvarande läroplanen, vilken trädde i kraft 2011, betonar vikten av kreativitet i skolan på tre ställen. Detta mål uttrycks på följande sätt. "Skolan ska i samarbete med hemmen främja elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare." (Skolverket 2011, s. 9)

En viktig uppgift för skolan är att ge överblick och sammanhang. Skolan ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt vilja till att pröva egna idéer och lösa problem. Eleverna ska få möjlighet att ta initiativ och ansvar samt utveckla sin förmåga att arbeta såväl självständigt som tillsammans med andra. Skolan ska därigenom bidra till att eleverna utvecklar ett förhållningssätt som främjar entreprenörskap.

(Skolverket 2011, s. 9)

“Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola: /.../ kan lösa problem och omsätta idéer i handling på ett kreativt sätt” (Skolverket 2011, s.13)

De ovanstående citaten belyser ur tre vinklar hur främjandet av elevernas kreativa utveckling är ett av skolväsendets uttalande syften; kreativitet kopplas samman med sammanhangskänsla och entreprenörskap liksom med problemlösning, men också, som i det första citatet, med den allmänna utvecklingen till en välfungerande vuxen individ och samhällsmedborgare. Mer specifikt vad kreativitet och kreativ utveckling däremot innebär lämnas åt skolläring och lärare att själva tolka.

Förhållandet mellan skolan och kreativitet. Kreativitet och skolan har haft ett oregelbundet och fluktuerande förhållande; kreativitet har skattats högre under vissa perioder, exempelvis under 1960- och 1970-talen, och ansetts mindre viktigt under vissa (Feldman & Benjamin, 2006). Kreativitetens status i skolan skiljer sig också mycket beroende på land och kultur (Feldman & Benjamin, 2006; Seo, Lee, & Kim, 2005; Vong, 2008).

Vidare beskriver Smith och Smith (2010) vår tid som en svår tid för relationen mellan skolan och kreativitet; framförallt i USA där en ny läroplan som ställer hårda krav på prestation nyligen har introducerats. Beghetto (2010) skriver, från ett amerikanskt perspektiv, att många lärare idag inte ser kreativitet som en del av deras ansvar, utan menar att det är något som främjas utanför skolan, på fritidsaktiviteter.

Smith och Smith (2010) beskriver vidare lärares förhållande till kreativitet som ambivalent; den är ett välkommet redskap för att underlätta problemlösning och höja motivationen för inläring samt dessutom något som förväntas uppmuntras, men samtidigt något som kan komplicera lektionsplaneringar och följandet av andra mål i läroplanen.

Smith och Smith förklarar det som att lärare är attraherade av och dras till kreativitet, men är ibland rädda att gå för nära. Detta ambivalenta förhållande hänger ihop med att lärare och forskare inte kommunicerar väl om kreativitet, vilket bygger på att de inte har någon gemensam definition av begreppet. Samma forskare gjorde fokusgrupper med lärare för att skapa sig en bild av deras definition av kreativitet. De fann fyra teman i materialet: först en operationalisering efter de kreativitetstest och -mått som lärarna kände till, det andra temat hänvisade till särskilda tekniker som lärarna använde sig av för att uppmuntra eleverna att tänka kreativt (exempelvis

brainstorming), det tredje var att vara öppen för elevers idéer och använda sig av dem i undervisningen (vilket är, påpekar Smith och Smith, snarare ett sätt att agera på existerande kreativitet än ett sätt att främja den) och det fjärde handlade om att lära ut på ett kreativt sätt. De förklarar detta, och lärares ambivalenta förhållande till kreativitet, med att lärarna kände ett stort ansvar för den stora mängd kunskap de har blivit ålagda att lära ut, och gärna ville lära ut denna på sätt de vet är effektiva.

Ingersoll (2003) betonar att lärare kan känna sig låsta mellan, vid första anblicken, motstridiga krav från ledning och de egentliga klassrumsförhållandena, men också mellan kunskap och kreativitetsfrämjande.

Dawson, D'Andrea, Affinito och Westby (1999) slår fast att lärares definitioner av kreativa individer och kreativt beteende tenderar att skilja sig ifrån vad experter ser som kreativt. Lärare tenderade att beskriva mer socialt önskvärda drag och beteenden. När de sedan fick skatta vilka av sina elever de tyckte bäst om, var det de elever som skattades lägst som fick högst värden på andra kreativitetsmått. Vid en lärarskattning av adjektiv som i tidigare studier beskrivits som kreativt associerade stämde lärarnas skattning endast till 45% överens med dessa. Ett exempel på detta från en tidigare studie av Westby och Dawson (1995) är adjektivet "nonconformist" som lärarna skattade som icke-kreativt, men som anses som ytterst kreativt av de allra flesta experter. I samma studie visades att lärarna ofta har en negativ bild av elever med utpräglade kreativa drag och artikelförfattarna drar slutsatsen att dessa elever riskerar att gå ouppmärksammade genom skolan, eller ännu värre, straffas.

Mot bakgrund av denna forskning kan frågan ställas om skolan tenderar att missa vissa högt kreativa individer, för att de inte besitter socialt önskvärda drag? Kanske är den allmänna definitionen av begreppet kreativitet för snäv, och om det lämnas åt lärare att främja utvecklingen av kreativitet enligt denna definition kanske någon aspekt förbises (Skiba, Tan, Sternberg, & Grigorenko, 2010).

Kreativitet kontra originalitet. Smith och Smith (2010) lägger fokus på begreppet mini-c som tidigare tagits upp. Begreppet har stora likheter med såväl Richards (2007) begrepp vardagskreativitet, everyday creativity, och Runcos (1996) personliga kreativitet, personal creativity. Vardagskreativitet kan dock hamna lite mellan begreppen mini-c och lilla-c; begreppet kan innebära mer än den personliga insikt som mini-c åsyftar, och även komma andra människor

till godo.

Vidare talar Runco (2004) om originalitetsbias och originalitet som ett begrepp som ofta sammanblandas med kreativitet, i synnerhet i skolan. Originalitet är en stor och viktig del av, om än inte hela begreppet, kreativitet. Feist (1998) menar att det måste finnas vissa krav på originalitet om uttrycket ska räknas som kreativt och särskiljas från exempelvis psykotiska uttryck. Likaväl kan det finnas ett Stora C-bias, där lärare tror att den enda kreativitet som räknas är de starkast lysande stjärnorna och underbarnen (Beghetto, 2010). För att försöka få bukt med dessa bias har Kaufman och Beghetto (2009) introducerat modellen med fyra C, där Pro-C och mini-c läggs till Stora- och lilla-c.

Smith och Smith (2010) menar att mini-c är en god utgångspunkt för att föra samman kreativitet och skola. Att en idé är helt ny, mer än för eleven i fråga, och användbar för fler än just henne eller honom, är mycket att begära i ett skolsammanhang och där kan denna definition vara lämplig.

Kreativitet hos barn. Det kan finnas relevans i att använda sig av ett begrepp som mini-c när det handlar om just barns kreativitet. Detta eftersom Vygotskij (1930/1995) menar att barn, till skillnad från den vanliga missuppfattningen, är mindre kreativa än vuxna. Detta kommer sig av att de har färre erfarenheter att bearbeta och omskapa än vuxna människor. Han menar emellertid även att de kreativa processerna, om än inte produkterna, hos barn yttrar sig fullt ut redan i tidiga barndomen, genom exempelvis låtsaslek. Visserligen återskapar barnen i leken minnen och intryck som de inte skapat själva, utan uppfattat från omvärlden, men Vygotskij skriver vidare att leken är en “ (...) kreativ bearbetning av upplevda intryck, ett sätt att kombinera dem och därav skapa en ny verklighet” (s. 15)

Inre motivation och the Creative Intersection. Hennessey (2010) lägger tonvikt på skärningspunkten mellan kreativitet och inre motivation (*intrinsic motivation*) och menar att inre motivation främjar kreativitet medan yttre motivation (*extrinsic motivation*) närmast är skadlig för kreativiteten. Inre motivation förklarar Hennessey som viljan att göra någonting för sakens skull, för glädjen och nöjet i uppgiften i sig, medan yttre motivation är att genomföra en uppgift för ett externt mål, exempelvis en belöning eller ett betyg.

Även Csikszentmihalyi (1996) beskriver känslan av *flow* som ett inifrån kommande

fenomen, man ägnar sig åt aktiviteten för dess egen skull, men i samverkan med en sociokulturell kontext. Hennessey (2010) påpekar också att i de allra flesta fall har belöningar en negativ inverkan på kreativitet.

Mot bakgrund av teorin om inre motivation och att den är en essentiell del av kreativitet utvecklade Amabile (1997) modellen *the creative intersection*. Hon menar att även om den inre motivationen är en viktig del av den kreativa processen, så spelar också miljön och omgivningen en stor roll. Om man stannar på den individuella nivån och analyserar den enskilda så har man förbisett något, och om man endast lägger till miljöaspekten till denna ser man inte heller hela sammanhanget. Amabiles modell bygger på tre olika förmågor som individen behöver ha med sig för att kunna utveckla en kreativ produkt eller lösning: domänspecifika förmågor (domain skills), kreativa förmågor (creativity skills) samt motivation för uppgiften (task motivation). De domänspecifika förmågorna syftar här till den bakgrundskunskap eller expertis inom ett visst område som krävs för att kunna skapa något nytt, och de kreativa förmågorna syftar till risktagandet och förmågan att vända och vrida på idéer och experimentera med dem. Vid ideala omständigheter formar dessa tre faktorer vad Amabile (1997) kallar för *the creative intersection*.

Hennessey (2010) slår fast att det fortfarande är motivationskomponenten i denna modell som är den absolut svåraste att främja, och det är där lärarna har sitt tuffaste uppdrag när de åläggs att främja elevernas kreativa utveckling. Domänspecifika förmågor lärs ut i skolan, de är ju till och med skolans huvuduppgift att förmedla, men också kreativa förmågor lärs ut och uppmuntras; såsom brainstorming och att hitta nya, inte givna, lösningar på problem. Men motivationsaspekten kan inte läras ut och varierar dessutom kraftigt från situation till situation; vi är naturligt olika motiverade inför olika uppgifter. Därför är det så viktigt att klassrummet och skolmiljön främjar inre motivation, hävdar Hennessey (2010); inga domänspecifika förmågor eller ens kreativa förmågor i världen kan kompensera för detta.

Att främja och hämma kreativitet i skolan. Kaufman och Beghetto (2010) framhåller att det nästan är lättare att säga hur man ska göra för att *inte* främja kreativitet i klassrummet än hur man faktiskt ska göra. Det finns många exempel på hur man effektivt kväver kreativiteten i skolan, och många är skrämmande lika hur undervisningen faktiskt ser ut på många håll idag (Nickerson, 2010).

Nickerson ger förslag på ett antal regler som effektivt hämmar kreativitet. Utöver de

givna; att inte uppmuntra nyfikenhet och originalitet, pekar han exempelvis på uppfattningen att det finns ett rätt sätt att genomföra en uppgift och det är dåligt att göra fel, en auktoritär lärarstil, en svag naturlig koppling mellan de olika ämnena samt en rigid planering av vad som ska ingå i varje lektion. Nickersons slutliga råd till dem som vill hämma kreativitet i klassrummet är att aldrig låta lärande eller problemlösande vara roligt. I sådant fall finns det en överhängande risk att eleverna upplever den djupa tillfredsställelse som Csikszentmihalyi (1996) beskriver som *flow*.

Beghetto (2010) motsätter sig dikotomin i att antingen utveckla kunskap *eller* främja kreativt tänkande; och menar snarare att de två är förutsättningar för varandra. Detta förhållande beskriver också Vygotskij (1930/1995) när han förklarar förhållandet mellan fantasi och erfarenhet som följer: “Det uppstår ett dubbelt och ömsesidigt beroende mellan fantasin och erfarenheten. Om i det första fallet fantasin grundar sig på erfarenheten, så är det i det andra fallet erfarenheten själv som stödjer sig på fantasin.” (s. 22). Detta betyder att kunskap och erfarenhet underlättar och främjar utveckling av kreativitet och kreativitet bidrar till och förstärker utvecklandet av kunskap; de har ett reciprokt och kompletterande förhållande (Beghetto, 2010).

Att ha tillförsikt till sin kreativa förmåga. Beghetto (2010) understryker vikten av kreativ self-efficacy och hur känslan av att klara av och våga vara kreativ leder till att man också vågar ta större intellektuella risker och på så sätt också gör större bedrifter. Han betonar också att positiv feedback från lärare är den största prediktorn för kreativ self efficacy (Beghetto, 2006), vilket pekar på klassrummets betydelse för utvecklandet av kreativitet. Bandura & Schunk (1981) beskriver hälsosamma föreställningar om sin self-efficacy som utmaningar som går strax över elevernas kompetensnivå, men inte för långt. Vygotskij (1978) uttrycker liknande tankar och myntar begreppet *den proximala utvecklingszonen*, vilket syftar till den nivå ett barn kan uppnå med hjälp och uppmuntran från en vuxen.

Amabile (1996) fann att elever som upplevde mer värme från sina lärare uppvisade en större inre motivation och alltså större kreativitet än de som inte gjorde det. Rogers (1954) betonar att eleverna måste känna sig trygga i klassrummet och inte riskera att bli mobbade eller utsatta om de ger uttryck för sina idéer för att få utlopp för sin kreativitet till fullo. Han menar vidare att denna trygghet skapas genom att validera och acceptera elevernas idéer, uppmuntra till samarbete och ha en nolltolerans för mobbning eller pikar elever emellan. Amabile (1989)

understryker också värdet av att eleverna har en autonomi i klassrummet och är fria att exempelvis välja mellan uppgifter och bestämma när de ska utföra dem, men också helt fritt komma på hur de ska uppvisa en viss färdighet. Vidare pekar hon också på vikten av specifik feedback, istället för allmängiltigt beröm; att alltså ge ett mer genomtänkt omdöme på specifika, och kanske originella, detaljer i elevens arbete än ett aldrig så välmenat "bra jobbat".

Ett kreativt klassrumsklimat. Även den fysiska miljön tycks vara av stor vikt för ett kreativt klassrumsklimat, exempelvis att klassrummet inte bara består av bänkar eller bord, utan också av tysta hörn och soffor att krypa upp i. Kreativitet behöver inte bara en aktiv stimulans, vilket är en vanlig missuppfattning, utan också tid och utrymme för tankar och kontemplerande (Fairweather & Cramond, 2010).

Hoff och Lemark (2012) har sammanfattat forskningen inom fältet till åtta avgörande byggstenar som behövs för att stärka elevernas förmåga till kreativa uttryck i klassrummet och bidrar till ett kreativt klassrumsklimat. Dessa är flexibilitet, kreativ uppmuntran, känsla av att lyckas, samarbete i klassrummet, öppenhet i klassrummet, ett självständigt lärande, elevernas deltagande i beslut samt en stabil kunskapsgrund i varje ämne. Dessa domäner har legat till grund för utvecklandet av det formulär om klassrumsklimat som används i denna studie.

Trots att Vygotskij (1930/1995) tidigt slog fast att barnets kreativitet är direkt beroende av hans eller hennes erfarenheter och därmed också kontext finns lite forskning på vilka specifika faktorer i kontexten det är som har betydelse för barnets utveckling av kreativitet. Att skolan är den plats där barnet tillbringar en stor del av sin vakna tid och där den absolut största delen av inläringen äger rum, gör denna till det kanske viktigaste sammanhanget, och det som är lättast att påverka och utveckla.

I en studie på lärare och elever i Hong Kong fann Forrester och Hui (2007) att lärares förmåga att motivera kunskapsinhämtning och att uppmuntra till självutvärdering kunde predicera verbal och figural kreativ potential. De är dock noga med att understryka att studien har flera brister, och att generaliserbarheten därför är begränsad.

Men klassrumsklimatets betydelse och dess samband med elevers kreativitet i skolan är relativt lite beforskat, något även Soh (2000) påpekar i sin studie om lärares inverkan på elevers kreativitet. Därför hoppas författarna till denna studie fylla en kunskapslucka vad gäller klassrumskontextens inverkan på elevernas kreativitet samt om denna är kopplad till deras

kreativa fritidsaktiviteter. Kan detta variera mellan flickor och pojkar, eller mellan högt och lågt kreativa individer? Kunskap om detta är viktigt för att ge skolan insikter om hur elevernas kreativa potential, och därmed också deras lärande, ytterligare ska kunna utvecklas.

Syfte och frågeställning

Studiens syfte var att utforska sambandet mellan elevers upplevelse av klimatet i deras klassrum, kreativa fritidsaktiviteter och verbal samt icke-verbal kreativitet. Detta kan formuleras i två hypoteser:

Hypotes I: Upplevt kreativt klassrumsklimat och kreativa fritidsaktiviteter predicerar tillsammans och var för sig elevers verbala kreativitet.

Hypotes II: Upplevt kreativt klassrumsklimat och kreativa fritidsaktiviteter predicerar tillsammans och var för sig elevers icke-verbala kreativitet.

Vidare undersöker studien frågeställningarna huruvida det finns någon skillnad mellan pojkar och flickor när det gäller någon av kreativitetstesten och deras samband med klassrumsklimat och kreativa fritidsaktiviteter, samt om det finns något samband mellan kreativitetstesten.

Metod

Urval och deltagare

Testen genomfördes på totalt 106 elever i årskurs 6 och 7, 53 flickor, 52 pojkar och en elev som inte angett kön. Totalt sju klasser testades, varav tre i årskurs 6 på en skola i en mellanstor stad samt fyra i årskurs 7 på en skola i ett mindre samhälle på landsbygden. Författarna valde ett brett urval för att få med både stad och glesbygd, samt dessutom geografiska områden med olika befolkningsprofil vad gäller utbildningsnivå (SCB, 2012). Eleverna ombads förutom kön även uppge klass, skola och hemspråk.

Bortfall

Av de kontaktade eleverna utgjorde 26 elever (19,7 %) ett bortfall. 12 elever (46,2 %) deltog inte eftersom de inte fått tillstånd från sina föräldrar, och 13 elever (50 %) fick strykas på grund av ofullständigt ifyllda formulär eller överhopp av ett eller flera av kreativitetstesten. Även en elev med funktionsnedsättning som genomförde testet med hjälp av en elevassistent uteslöts efter bedömningen att assistenten fyllt så stor funktion att testresultatet inte kan anses valitt.

Bortfallet i de olika klasserna varierade. I en av klasserna, där endast 4 (26,6 %) av 15 elever deltog i studien, hade klassansvarig lärare glömt att dela ut blanketterna för medgivande till studien före genomförandet och således kunde tillstånd från merparten av föräldrarna inte inhämtas.

Instrument

I studien användes två olika kreativitetstest som mätte olika aspekter av kreativitet, samt två frågeformulär som mätte förekomsten kreativa fritidsaktiviteter respektive kreativt klassrumsklimat. Vad gäller kreativitetstesten så mätte ett icke-verbal och ett verbal kreativitet. Det verbala kreativitetstestet hade även som ambition att efterlikna en uppgift som skulle kunna ges i ett skolsammanhang, och författarna hoppades därmed ha ringat in den kreativa produkten i skolans miljö. Följande test användes i studien.

Test for Creative Thinking - Drawing Production (TCT-DP). För att mäta deltagarnas icke-verbala kreativa förmåga användes ett test som kallas TCT-DP, vilket är ett

screeninginstrument utvecklat av Jellen och Urban (1986). Testet består av en ofullständig, tvetydig bild som testdeltagarna ska komplettera precis som de själva vill, med instruktionen att en konstnär börjat på bilden men blivit avbruten och att det nu är upp till dem att avsluta den.

Bedömningen sker efter 14 kriterier, vilka inkluderar bland andra nya element, perspektiv, icke-konventionalitet och kopplingar mellan de olika givna figurerna för att skapa ett tema. Upphovsmännen till testet hade för avsikt att utveckla ett test som inte bara mätte divergent tänkande eller någon annan isolerad aspekt av kreativitet, utan som skulle ge ett holistiskt perspektiv på kreativitetsbegreppet genom att också fånga in aspekter som känslomässighet, humor och risktagande (Urban, 2005).

Interbedömarreliabilitet för TCT-DP är över 0,90, och test-retest-reliabilitet är 0,70-0,75 (Cropley, 2000). Tidiga studier med instrumentet har visat på låg korrelation med akademiska åstadkommanden, där elever med svaga akademiska prestationer inte nödvändigtvis behöver ha låg kreativ potential, och vice versa. Test med TCT-DP kompletterades med lärarintervjuer, och identifierade höga icke-konforma beteenden i alla grupper av akademiska åstadkommanden, låg som hög, hos de individer som identifierades som högt kreativa av TCT-DP (Urban, 2005).

Testet har undersökts i relation till andra kreativitetstest. En studie av Dollinger, Urban och James (2004) har visat på mycket god validitet för TCT-DP när bedömningar av bildtestet utifrån bedömningskriterierna har korrelerats med Consensual Assessment Technique. De två bedömningsmetoderna uppvisade en korrelation på 0,88.

Berättelsetest. För att bedöma verbal kreativitet gavs deltagarna ett pappersark med en tvetydig bild och ombads att skriva en berättelse, omfattande ca en halv sida, om denna. Denna berättelse utvärderades sedan med hjälp av Consensual Assessment Technique (CAT), som är en väl beprövad metod för att bedöma kreativa produkter av olika slag. Ursprungligen utvecklat av Amabile har den bland annat använts för att bedöma poesi, kreativt skrivande och collage. (Amabile, 1982; Baer, 1994; Kaufman, Lee, Baer, & Lee, 2006). Amabile (1982) beskriver tekniken som följer:

A product or response is creative to the extent that appropriate observers independently agree it is creative. Appropriate observers are those familiar with the domain in which the product was created or the response articulated. Thus, creativity can be regarded as the quality of products or responses judged to be creative by appropriate observers, and it can

also be regarded as the process by which something so judged is produced (s. 1001).

Efter genomförd testning bedöms berättelserna av experter. Experterna behöver inte försvara sina skattningar, och de enda instruktioner som ges är att de ska utgå från sin egen subjektiva uppfattning om kreativitet, att de inte får interagera med varandra under skattningen, samt att skattningen av verken, som sker på en skala mellan 1 till 7, ska ske i jämförelse med de andra berättelserna.

CAT är en ateoretisk metod och utgår inte från någon specifik definition av kreativitet. Den mäter den faktiska produkten utifrån experters bedömningar. De som förespråkar användningen av metoden menar att validiteten i testet är dess stora fördel; att det mäter exakt det som det säger sig mäta: nämligen vad experter inom fältet bedömer vara kreativt. Vad som kan räknas som en expert är, enligt Amabile, den som är bekant med en domän eller ett ämne (Amabile, 1982). Hon menar vidare att antal experter kan sträcka sig i antal mellan 2- 40 personer (Amabile, 1996). Kaufman, Lee, Baer, & Lee (2006) fann att en god reliabilitet kan uppnås redan vid 5 experter. Interbedömarreliabilitet har i flera studier visat sig ligga mellan 0,70 till 0,90 (Amabile, 1982; Amabile, 1996).

Mätning av kreativa fritidsaktiviteter. I studien användes också en version av CBI, Cognitive Behavior Inventory (short form) av Dollinger (2011), omarbetad för att passa åldersgruppen (se Bilaga 1). CBI är från början utarbetad för vuxna och ber dem ange hur ofta de har utövat en viss aktivitet under sina tonår och sin vuxentid. För studiens syfte översattes formuläret och anpassades sedan för barn i mellanstadieåldern. Detta resulterade i en självskattningsskala innehållandes 25 frågor där deltagaren uppmanas fylla i hur ofta han eller hon bedrivit olika kreativa aktiviteter under de senaste tre åren, företrädesvis på sin fritid. Om testpersonen också kan räkna med skoluppgifter anges detta i frågan.

Mätning av klassrumsklimat. Här användes ett formulär utvecklat av Hoff och Lemark (2012), utifrån åtta aspekter som stärker elevernas förmåga till kreativitet i klassrummet. Detta formulär finns i en version för lärare, *Min lärarstil*, och en för elever, *Hur det är i mitt klassrum*, varav den för elever har använts i denna studie. Formuläret innefattar 46 påståenden som eleverna får skatta förekomsten av på en skala med sex alternativ. Påståendena baseras på de sju första av Hoff och Lemarks (2012) domäner. Den resterande domänen, en stabil kunskapsgrund, är något

som främst lärarna kan ta ställning till, varför den endast tas upp i lärarformuläret.

Procedur

Eleverna testades i helklass under en lektion på ca 50 minuter. Testen och skattningsskalorna delades ut vid samma tillfälle, hopsatta till ett häfte där skattningsskalor och test blandades, i samma ordning i samtliga häften. Eleverna ombads att flytta isär bänkarna för att inte influeras av varandra. De tog mellan 15 och 50 minuter på sig att genomföra testen och det kunde observeras att majoriteten färdigställde sina svar på ca 20 minuter. Frågor från eleverna angående testen besvarades med upprepande av instruktion eller en uppmaning att göra som de själv ville, såvida det inte gällde svåra ord eller instruktioner, vilka förklarades närmare vid behov. Testningarna genomfördes vid tre tillfällen under februari och mars, 2013.

TCT-DP rättades enligt manual. Författarna bedömde först varje test var för sig och sedan gemensamt. Det lades vikt vid enhetlighet mellan bedömningarna, och de jämfördes med varandra. Samma procedur upprepades sedan en gång till.

I Consensual Assessment Technique användes fem experter med erfarenhet av antingen barns och ungdomars skrivande, kreativt skrivande, kreativitet eller samtliga områden, till exempel lärare. Experterna rekryterades genom tidigare kontakt med författarna och de bjöds in till att studera verken under avslappnade former med tillgång till förtäring. Experterna fick varsitt formulär för bedömning av verken. De påbörjade och avslutade bedömningen i olika ordning för att undvika att exempelvis nyhetens behag eller trötthet skulle påverka bedömningen av de första eller sista verken i ordningen. För att understryka jämförelseaspekten betonades i instruktionen vikten av att dela ut minst en 1:a respektive 7:a. Experterna fick även instruktionen att bedöma berättelserna utifrån kriteriet *personligt gillande* för att påvisa för experterna att kreativitet och personligt gillande inte behöver vara samma sak. Bedömningen tog cirka en timme.

Etiska aspekter

Författarna bedömer att denna studie inte innefattar några etiska betänkligheter. Analys av materialet har skett på gruppnivå. Deltagarna har varit anonyma men angett kön, klass, skola samt hemspråk på materialet. När, i vissa klasser, blanketterna om föräldrars godkännande inte kommit in i tid, har elevens initialer angetts på framsidan av testmaterialet, varpå ansvarig lärare kontaktade författarna i efterhand för att berätta vilka som fått föräldrars godkännande eller inte.

Test utförda av elever som inte lämnat in blanketten med godkännande förstördes.

Statistisk analys

Analys av data skedde i SPSS 20.0 medelst korrelationsanalys, regressionsanalys, oberoende t-test samt Cronbach's alpha.

Vid missad fråga på formulär för klassrumsklimat ersattes värdet med medelvärdet på aktuell delskala. Om fler än två frågor var missade eller på annat sätt felaktigt ifyllda på samma delskala, togs deltagaren bort. I de fall eleven kryssat i två svarsalternativ på en fråga användes medelvärdet av dessa. Vid analys av missade frågor på formulär för klassrumsklimat gjordes en bedömning att dessa var slumpmässiga, och ingen togs bort av denna anledning.

Vad gäller formuläret för fritidsaktiviteter räknades de fall där eleven missat fylla i ett svarsalternativ som något eleven aldrig gjort och eleven erhöll på dessa frågor 1 poäng, vilket är det svarsalternativ som fylls i om deltagaren aldrig utövat den aktuella fritidsaktiviteten.

Resultat

Inledningsvis redogörs för genomgången reliabilitetstestning. Därefter redovisas deskriptiv statistik (Tabell 1), totalt och uppdelade efter kön, på samtliga mått i studien. Därefter följer statistiska analyser av hypoteser och frågeställningar.

Bedömning av reliabilitet

Efter genomförd reliabilitetstestning togs fem items bort från formuläret för klassrumsklimat, vilken gav Cronbach's alpha 0,93. Reliabilitetstestning på formulär för fritidsaktiviteter gav Cronbach's alpha på 0,89. För CAT genomfördes test av interbedömarreliabilitet med hjälp av intraclass correlation, vilket gav Cronbach's alpha på 0,87.

Deskriptiv statistik

Tabell 1

Deskriptiv statistik för alla variabler totalt och uppdelade efter kön

Variabel	Totalt (n=106)		Flickor (n=53)		Pojkar (n=52)		Okänt (n=1)	
	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)
Klassrumsklimat	183,71	(25,43)	179,51	(25,73)	187,25	(24,39)	223	(-)
Fritidsaktiviteter	45,84	(11,97)	52,02	(12,13)	39,53	(8,04)	46	(-)
Berättelse	17,06	(6,47)	18,92	(7,21)	15,27	(5,06)	11	(-)
TCT-DP	17,92	(8,74)	18,95	(9,04)	16,93	(8,46)	14	(-)

I tabell 1 kan man utläsa att flickor har ett högre medelvärde på båda kreativitetstesten samt formuläret om fritidsaktiviteter, och att pojkars medelvärde på klassrumsklimat är något större än flickornas.

Statistisk analys av hypoteser och frågeställningar

Nedan finns en korrelationsmatris (Tabell 2) med studiens samtliga mått som utforskar frågeställningen om vilket samband som finns mellan de olika kreativitetstesten. Tabeller följer som redovisar resultat från multipla regressionsanalyser uppdelade efter studiens två hypoteser

(Tabell 3 och 4). Sist redovisas frågeställning av könsskillnader genom ett stycke med resultat från oberoende T-test, samt korrelationsmatriser (Tabell 5 och 6) och regressionsanalyser (Tabell 7 och 8) uppdelade efter kön.

Tabell 2

Korrelationsmatris för samtliga mått

Mått	1	2	3	4
1. Klassrumsklimat	—			
2. Fritidsaktiviteter	-0,077	—		
3. Berättelse	0,109	0,375**	—	
4. TCT-DP	0,035	0,163	0,301**	—

Notering. ** $p < 0,01$

Tabell 2 visar ett signifikant samband mellan fritidsaktiviteter och berättelsetestet, samt ett signifikant samband mellan TCT-DP och berättelsetestet.

Tabell 3

Multipel regressionsanalys av verbal kreativitet

	SE B	B	Sig.
Klassrumsklimat	0,023	0,138	$p < 0,130$
Fritidsaktiviteter	0,049	0,386	$p < 0,001$
R^2		0,16	
F		9,774	
Sig.		$p < 0,001$	

Tabell 3 visar ett signifikant prediktivt samband mellan prediktorer och verbal kreativitet, som förklarade 16 % av variationen. Fritidsaktiviteter, $\beta = 0,386$, var den enda enskilt signifikanta prediktorn.

Tabell 4

Multipel regressionsanalys av icke-verbal kreativitet

	<i>SE B</i>	β	Sig.
Klassrumsklimat	0,033	0,048	p < 0,626
Fritidsaktiviteter	0,071	0,166	p < 0,091
R ²		0,029	
F		1,521	
Sig.		p < 0,223	

Tabell 4 visar inget signifikant prediktivt samband mellan prediktorsvariablerna och icke-verbal kreativitet. Tendens till signifikans fanns för fritidsaktiviteter, $\beta = 0,166$, som signifikant enskild prediktor.

Ett oberoende t-test genomfördes för att jämföra skillnader på samtliga mått mellan pojkar och flickor. Ingen signifikant skillnad fanns mellan pojkar (M=187,25, SD=24,39) och flickor (M=179,51, SD=25,73) på upplevt klassrumsklimat, $t(103)=-1,58$, $p=0,12$. Signifikant skillnad fanns mellan pojkar (M=39,54, SD=8,04) och flickor (M=52,02, SD=12,13) på fritidsaktiviteter, $t(90,5)=6,22$, $p=0,001$. Ingen signifikant skillnad fanns mellan pojkar (M=16,93, SD=8,46) och flickor (M=18,95, SD=9,04) på icke-verbal kreativitet, $t(103)=1,18$, $p=0,24$. Signifikant skillnad fanns mellan pojkar (M=15,27, SD=5,06) och flickor (M=18,92, SD=7,21) på verbal kreativitet, $t(93,3)=3,01$, $p=0,003$.

Tabell 5

Korrelationsmatris för samtliga mått, flickor

Mått	1	2	3	4
1. Klassrumsklimat	—			
2. Fritidsaktiviteter	-0,052	—		
3. Berättelse	0,076	0,398**	—	
4. TCT-DP	0,075	0,056	0,339**	—

Notering. ** $p < 0,01$

Tabell 5 visar signifikanta korrelationer mellan berättelsetestet och fritidsaktiviteter, och mellan TCT-DP och berättelsetestet.

Tabell 6

Korrelationsmatris för samtliga mått, pojkar

Mått	1	2	3	4
1. Klassrumsklimat	—			
2. Fritidsaktiviteter	0,091	—		
3. Berättelse	0,338*	0,020	—	
4. TCT-DP	0,045	0,232	0,191	—

Notering. * $p < 0,05$

Tabell 6 visar ett signifikant samband mellan verbal kreativitet och klassrumsklimat.

Tabell 7

Multipel regressionsanalys av verbal kreativitet

	Flickor			Pojkar		
	<i>SE B</i>	β	Sig.	<i>SE B</i>	β	Sig.
Klassrumsklimat	0,036	0,097	p < 0,457	0,028	0,339	p < 0,015
Fritidsaktiviteter	0,077	0,403	p < 0,003	0,085	-0,011	p < 0,937
R ²		0,168			0,114	
F		5,036			3,160	
Sig.		p < 0,01			p < 0,051	

Tabell 7 visar ett signifikant prediktivt samband mellan de båda prediktorsvariablerna och verbal kreativitet hos flickor som predicerade 16,8 % av variationen, dock var fritidsaktiviteter, $\beta = 0,403$, den enda enskilt signifikanta prediktorn. Tabell 7 visar också ett prediktivt samband på gränsen till signifikant hos pojkar, som predicerade 11,4 % av variationen på verbal kreativitet. Hos pojkar var klassrumsklimat, $\beta = 0,339$, den enda signifikanta prediktorn.

Tabell 8

Multipel regressionsanalys av icke-verbal kreativitet

	Flickor			Pojkar		
	<i>SE B</i>	β	Sig.	<i>SE B</i>	β	Sig.
Klassrumsklimat	0,050	0,078	p < 0,582	0,048	0,024	p < 0,865
Fritidsaktiviteter	0,105	0,060	p < 0,671	0,147	0,230	p < 0,106
R ²		0,009			0,054	
F		0,233			1,410	
Sig.		p < 0,793			p < 0,254	

Tabell 8 visar att klassrumsklimat och fritidsaktiviteter tillsammans predicerar 0,9 % av variationen på icke-verbal kreativitet för flickor, resultaten var dock inte signifikanta. De två prediktorsvariablerna predicerade 5,4 % av icke-verbal kreativitet för pojkar, men inte heller där var något av resultaten signifikanta.

Diskussion

Resultatdiskussion

Relationen mellan prediktorsvariablerna och verbal kreativitet

Hypotes I fick delvis stöd av resultatet. Ett samband fanns mellan fritidsaktiviteter och verbal kreativitet, och tillsammans förklarade fritidsaktiviteter och klassrumsklimat 16 % av variationen på verbal kreativitet, men endast fritidsaktiviteter var en signifikant prediktor.

Till skillnad från en studie av Dollinger, Dollinger och Centeno (2005) framkom i denna studie ett signifikant samband mellan självrapporterade fritidsaktiviteter och verbal kreativitet. Forrester och Hui (2007) fann att beteende hos lärare som motiverade kunskapsinhämtning predicerade verbal kreativ potential. Då deras studie innehåller en rad faktorer som begränsar generaliserbarheten är det svårt att uttala sig om huruvida det finns någon skillnad på vad som kan predicera verbal kreativitet mätt som en produkt och verbal kreativ potential. En annan betydande skillnad är även hur ett kreativt klassrumsklimat mättes, där det är okänt hur mycket de olika instrumenten överensstämmer med varandra. Resultatet från den här studien tyder dock på att klassrumsklimatet spelar viss roll för hur stor andel av verbal kreativitet man kan förklara.

Relationen mellan prediktorsvariablerna och icke-verbal kreativitet

Resultatet i denna studie fann inget samband mellan självrapporterade fritidsaktiviteter och icke-verbal kreativitet. Hypotes II fick inget stöd av resultatet.

Resultatet skiljde sig därmed från en studie av Dollinger, Dollinger och Centeno (2005), där det fanns ett samband mellan icke-verbal kreativitet, som mätt med TCT-DP, och icke-verbal kreativitet, dock skiljde sig studierna åt på så vis att denna studie bedömde TCT-DP efter manual och Dollinger et al. (2005) bedömde bilderna med CAT. Vid en annan studie fann Dollinger (2007) också att fritidsaktiviteter hade ett signifikant samband med icke-verbal kreativitet på TCT-DP bedömd med CAT.

Till skillnad från resultatet i den här studien fann Forrester och Hui (2007) att vissa aspekter av ett kreativt klassrumsklimat, såsom beteende hos lärare som motiverade kunskapsinhämtning och att läraren uppmuntrade till självutvärdering hos eleven, kunde predicera en figural kreativ potential. Även här skiljer sig mätmetoder av ett kreativt klassrumsklimat åt. Att båda testen dock säger sig mäta någon form av icke-verbal (figural eller

annan) potential gör skillnaden i resultat noterbar.

Könsskillnader

Resultatet visade signifikanta skillnader mellan flickor och pojkar på kreativa fritidsaktiviteter, där flickor hade ett högre resultat, samt på verbal kreativitet där flickor också presterade bättre.

Att flickor presterade högre på ett verbalt kreativitetstest stämmer överens med resultatet från en studie på 16-åriga elever i Kina, där flickor presterade signifikant bättre än pojkar på ett verbalt berättelsetest likt det som använts i denna uppsats, också bedömt med CAT (Niu & Liu, 2009). Däremot fann Kaufman, Baer och Gentile (2004) inga könsskillnader i verbal kreativitet bedömd med CAT i en studie hos åttondeklassare i USA där eleverna fick skriva dikter, korta berättelser och personliga narrativ. Till skillnad från resultaten i den här studien fann Dollinger (2007) i en studie på 422 universitetsstudenter i USA inga könsskillnader på kreativa fritidsaktiviteter.

Att inga könsskillnader fanns på TCT-DP stämmer överens med en studie av Urban (2005). Inte heller He och Wong (2011) finner några könsskillnader med TCT-DP när de studerat 985 skolbarn i Kina, i åldern 9 till 15 år. Men de menar vidare att en analys av könsskillnader även bör innehålla analys av varianser, och finner i sin undersökning att män har signifikant högre varians än kvinnor vad gäller resultat på TCT-DP.

I en studie från 1979 fann Katz och Poag att män uppvisade ett bättre resultat på kreativa test när de instruerades att vara kreativa, och att kvinnor med samma instruktion presterade sämre. Denna forskning skiljer sig från resultatet i denna studie, där signifikanta könsskillnader fanns just på det test som innehåller uppmaningen att vara kreativ, men då till fördel för kvinnor.

Utan kontrollgrupper är det svårt att dra slutsatser om vilken faktor det var som fällde avgörandet, och det väcker frågan huruvida de skillnader som fanns på verbal kreativitet verkligen är en reell skillnad på kreativitet mellan könen, eller om de snarare är beroende av könsroller och, i förlängningen, den kulturella kontext vari dessa könsroller skapas, samt om vilken påverkan instruktioner och andra faktorer ger för olika typer av personer och personligheter.

Skillnader fanns även i vilken av de båda prediktorsvariablerna det var som predicerade verbal kreativitet. För pojkar var klassrumsklimat den enda enskilt signifikanta prediktorn, medan det för flickor var fritidsaktiviteter som var den enda enskilt signifikanta prediktorn.

Samband mellan kreativitetstest

I likhet med andra studier fanns ett samband mellan TCT-DP och det verbala kreativitetstestet. Dollinger, Urban och James (2004) lät försökspersoner utföra TCT-DP samt skriva en berättelse utifrån en tvetydig bild från Murrays projektiva Thematic Apperception Test (TAT). Berättelsen bedömdes med Consensual Assessment Technique. Dollinger et al. (2004) fann att TCT-DP och deras verbala, berättelsebaserade test korrelerade med 0,29. Detta stämmer väl överens med den korrelation som denna studie påvisar mellan TCT-DP och det verbala kreativitetstestet; denna ligger på 0,3.

Samman tagen resultatdiskussion

Resultaten tyder alltså på att både klassrumsklimat och fritidsaktiviteter predicerar kreativitet, men bara verbal sådan, samt att det är olika för flickor och pojkar.

Så varför kunde bara ett av kreativitetstesten prediceras? Om kreativitet tolkas som något domänspecifikt är det möjligt att prediktorsvariablerna endast påverkade en av de två kreativa uppgifterna. Att det trots detta fanns ett signifikant samband mellan de båda kreativitetstesten kan förklaras i enlighet med Kaufman och Baers (2005) hierarkiska modell, APT. Enligt den skulle kreativa individer dela förutsättningar på de lägre nivåerna, till exempel grundläggande intellektuell förmåga och motivation, men skilja sig i högre kunskapsnivå mellan olika domäner, till exempel verbal och icke-verbal. Där skulle den högre nivån eventuellt vara mer påverkad av yttre faktorer såsom ett kreativt klassrumsklimat eller det man gör på fritiden.

Detta leder till frågan om det skulle vara svårare att påverka icke-verbal kreativitet än verbal kreativitet. Eftersom domängeneralitet kontra domänspecificitet fortfarande är en brännande fråga inom kreativitetsforskningen finns det än så länge få studier som undersöker vilka faktorer som påverkar olika domäner av kreativitet. Men domänerna verbal och icke-verbal är inte den enda skillnaden mellan de två testen, och det kan även finnas andra förklaringar till varför prediktorerna endast påverkade det ena testet. Det verbala testet kan exempelvis sägas vara ett rent produkttest, medan det icke-verbala har som syfte att på ett mer övergripande sätt konceptualisera kreativitet. Som Urban (2005) skriver kan TCT-DP även vara värdefullt i identifieringen av potentiellt kreativa individer, det vill säga individer som äger en förmåga att producera något kreativt men av olika anledningar inte gjort det. Utifrån en sådan tanke är det

enligt APT möjligt att förstå en kreativ potential som en grundläggande förmåga för personen och en del av den första nivån i den hierarkiska modellen, vilket eventuellt skulle motsvara vad det icke-verbala testet skulle mäta, medan ett test av en kreativ produkt blir påverkat av både klassrumsklimat som fritidsaktiviteter då det på ett annat sätt är beroende av kunskap som kan tränas upp och påverkas i de senare nivåerna. En reviewartikel av de Jesus, Rus, Lens och Imaginario (2013) finner till exempel ett tydligt samband mellan inre motivation och just den kreativitet som mäts med hjälp av produkter. Just motivation har beskrivits som en medierande variabel mellan kontext och kreativitet (Hennessey, 2010), varför det är möjligt att resultatet på det verbala testet är en följd av kontextens påverkan på motivationen.

Detta förklarar emellertid inte de könsskillnader som fanns. Är pojkar mer känsliga för kontexten än flickor? Och finns det något i de fritidsaktiviteter flickor gör som speciellt utvecklar deras verbala förmåga? Även på detta område finns få studier som utforskar om olika faktorer gör flickor/kvinnor och pojkar/män kreativa. Något som ytterligare grumlar bilden för vad könsskillnaderna betyder är att flickor presterade signifikant högre än pojkar på verbal kreativitet, vilket kan innebära att klassrumsklimat, som också är den enda signifikanta prediktorn för pojkar, istället främst påverkar personer med låg kreativitet, som skulle kunna vara mer känsliga för den kontext de befinner sig i.

Metoddiskussion

Deltagare

Att skolorna skiljde sig åt vad gäller såväl den åldersmässiga som geografiska aspekten kan diskuteras, men eventuell problematik som kan komma av detta kan delvis antas ha undvikits eftersom studien jämförde individerna med sig själva. Dock kan det diskuteras om deltagarna borde anses representativa för sjätte- och sjundeklassare i Sverige, och ett större antal skolor och orter vore önskvärt.

Mätinstrument

Studien operationaliserar kreativitetsbegreppet till ett verbalt produkttest samt ett icke-verbalt processtest för att täcka in flera aspekter av kreativitet. Som diskuterats i resultatdelen fann författarna samband mellan det verbala kreativitetstestet och klassrumsklimat respektive mellan det verbala kreativitetstestet och fritidsaktiviteter, men inte mellan det icke-verbala

kreativitetstestet och de variablerna. I och med detta understryks vikten av att ha med ett språkligt, skolliknande test.

TCT-DP. Testet bedömdes enligt de kriterier och den mall som utarbetats av Jellen och Urban (1986). För att författarna, vid bedömningens början, bristande erfarenhet av detta inte skulle influera bedömningarna bedömdes samtliga test ytterligare en gång. Detta stärker validiteten hos testet. Vidare baserades den sammanlagda poängen på överenskommelser mellan de två bedömarna, då bedömningen diskuterades ytterligare en gång. Det lades stor vikt vid att inte i alltför stor utsträckning hänfälla åt kompromisser, då att än en gång reflektera och tvingas formulera grunderna för sin bedömning genererar mer genomtänkta bedömningar.

Berättelsetestet. Testet är i sig inte tidigare utprövat och konstruerades av författarna inför studiens genomförande. Det har följaktligen ingen egen validitet, men blir valitt i och med den metod som använts för att bedöma testet: Consensual Assessment Technique, vilken äger validitet om den utförs av två eller flera experter på ämnet. I denna metods natur ligger också att den kan appliceras på alla test eller bedömningar där en kreativ produkt skapats och därmed äger även berättelsetestet en god validitet (Hennessey, Amabile, & Mueller, 2011; Kaufman, Lee, Baer, & Lee, 2006). I denna studie bedömdes berättelsen av fem experter med skilda men överlappande expertisområden, och bedöms därför äga liknande validitet som övriga studier gjorde med CAT.

Hur det är i mitt klassrum. Vad gäller frågeformuläret om klassrumsklimat har i flera fall kommentarer eller frågetecken lagts till av deltagarna, vilket visar att alla kanske inte har förstått vad som efterfrågats fullt ut. Möjligen gäller detta också fler deltagare än de som har visat det med ord eller symboler. Ett flertal deltagare har även kryssat mellan rutor eller i mer än en ruta, vilket fått lösas genom statistiska beräkningar av författarna i möjligaste mån. Detta hade kunnat vara problematiskt i förhållande till den inre validiteten; om deltagarna inte fullt ut förstått de frågor de svarat på, har frågeformuläret då mätt de variabler det avser mäta? I den statistiska reliabilitetstestningen uppmättes dock Cronbach's alpha på 0,93, vilket pekar på motsatsen. Kanske kan detta bero på att författarna uppmanade eleverna att ställa frågor om de stötte på ord eller meningar de inte förstod, och kan därmed anses ha förebyggt denna felkälla i stor

utsträckning. Alltså får det antas att de elever som kryssat i flera rutor eller mellan rutor velat uttrycka att det kan vara på olika sätt i olika situationer, eller helt enkelt inte kunnat bestämma sig för ett alternativ.

Med detta formulär medföljer också den trovärdighetsproblematik som uppkommer vid användandet av en självskattningsskala; risken finns att det hos deltagarna finns en önskan att tillfredsställa forskarna, eller för den delen, uttrycka sitt missnöje över skolan genom att trycka extra på de negativa alternativen (Shaughnessy, Zechmeister & Zechmeister, 2012).

Fritidsaktiviteter. Vad gäller detta frågeformulär kan begreppsvaliditeten diskuteras, då formuläret de facto mäter frekvens och summa nedlagd tid på dessa aktiviteter, utan att egentligen kunna uttala sig om hur kreativa dessa aktiviteter är. Resultatet på frågeformuläret kan också bli skevt om deltagaren ägnar sig åt endast en, eller några få, kreativa aktiviteter men i stor utsträckning, då skalan slutar vid svarsalternativet “fem gånger under de senaste tre åren”. En högt kreativ deltagare som fokuserar sitt skapande på någon enstaka aktivitet och lägger ned mycket tid på denna, uppvisar i frågeformuläret samma profil som en deltagare som bedrivit några enstaka aktiviteter just fem gånger under de senaste åren. Att formuläret inte strävar efter att mäta kreativitet, utan frekvens av kreativa fritidsaktiviteter, står oemotsagt, men mäts denna frekvens endast till en viss gräns?

Emellertid kommer författarna med användandet av denna självskattningsskala åt en annan aspekt av kreativiteten än kreativa produkter; nämligen det kreativa skapandet. Dessutom lämnas skolkontexten för att ge inblick i elevernas tillvaro när de inte är just elever. Fördelarna med att använda ett formulär som *Fritidsaktiviteter* är således flera.

Vidare är även detta formulär en självskattningsskala, vilket således introducerar de problem som medföljer en sådan skala, såsom ett positivt responsbias eller social önskvärdhet (Shaughnessy, Zechmeister & Zechmeister, 2012). Detta framförallt då deltagarna är medvetna om att studien behandlar barns kreativitet och kreativitet är, om än inte ett odelat positivt begrepp, så ett positivt laddat sådant. Därför kan det antas att det är önskvärt att svara något högre än den egentliga frekvensen, framförallt om det ingår i barnets självbild att vara kreativ.

En annan aspekt av formuläret värd att diskutera var den signifikanta skillnad som uppmättes mellan flickor och pojkar, en skillnad som inte finns rapporterad i andra studier som använder sig av en omodifierad skala. Det är därför möjligt att modifieringarna orsakade en

snedfördelning till fördel för flickor, trots att författarna vid modifieringen diskuterade, och försökte förekomma, att den ursprungliga skalan verkade innehålla fler traditionellt kvinnliga aktiviteter genom att lägga till frågor om aktiviteter som ses som mer traditionellt manliga. Det är dock oklart vad resultatet skulle bli om samma testning genomfördes med det ursprungliga testet, varför det är svårt att bedöma resultatet. Kanske skulle snedfördelningen ha blivit ännu större. Att en skala om fritidsaktiviteter är utprovad i en kulturell kontext innebär inte att den är valid i en annan, och fler undersökningar krävs för att säga huruvida flickor i aktuell åldersgrupp i Sverige faktiskt utför fler kreativa fritidsaktiviteter än pojkar eller om testet bör modifieras ytterligare.

Mätinstrumentens validitet. Reaktivitet på studiens syfte, något som Shadish, Cook och Campbell (2002) pekar ut som ett validitetshot, kan inte ses som problematiskt i testsituationerna. Eleverna informerades om att studien rörde kreativitet och uppmanades att göra en av uppgifterna “så ovanlig och speciell du kan”. Denna instruktion kan ha väckt elevernas kreativitet och genererat en högre kreativ produkt än vad som skulle ha skett om forskarna inte beskrivit studiens syfte eller givit en uppmanande instruktion. Det finns fördelar såväl som nackdelar med denna reaktivitet. En fördel kan vara att forskarna får ta del av elevernas kreativitet i större utsträckning såsom den är då de själva känner en inre motivation (Hennessey, 2010), eftersom det i instruktionen till testet betonas att det inte finns något rätt eller fel och ordet “test” eller “prov” undveks. Det kan också finnas nackdelar med detta; då studien behandlar kreativitet i en klassrumskontext och eleverna i en sådan ofta får en uppmaning som väcker yttre motivation, exempelvis att en uppgift leder till högre betyg eller att bli färdig fort och gå ut på rast, är likheterna mellan studien och en skoluppgift begränsade.

Vidare inkluderar Urban (2005) i sin definition av kreativitet även risktagande. Denna variabel riskerar att falla bort då eleverna uppmanas att skriva så “ovanligt och speciellt” de kan, då det inte längre innebär någon risk att vara kreativ eftersom de uppmanas till det, vilket det i viss mån skulle göra vid en ordinär skoluppgift. Begränsar i sådant fall instruktionen testet till att visa på en aspekt av kreativitetsbegreppet?

Då det inte förekom någon kontrollgrupp som inte fick ta del av någon beskrivning av syftet med studien och instruktionen med uppmaningen att vara kreativ, är det inte möjligt att uttala sig om huruvida resultaten skulle ha sett annorlunda ut med andra instruktioner. Forskning har dock gjorts på detta; Harrington (1975) fann att en instruktion som inkluderade en uppmaning

till deltagarna att vara kreativa vid lösningen av ett test i divergent tänkande genererade fler kreativa lösningar än en kontrollgrupp med en neutral instruktion till uppgiften. Även i andra studier har liknande fynd påträffats (Runco & Okuda, 1991; Chand & Runco, 1992).

Vad som kan slås fast angående instruktionen till testen är dock att samtliga elever fick samma instruktion, skriftlig såväl som muntlig, och frågor från eleverna angående denna har besvarats neutralt och enhetligt.

Val av mätinstrument. Författarna använde sig av flera kreativitetstest i studien. Dessa visade sig korrelera måttligt, vilket understryker vikten av att använda flera test som mäter olika aspekter, men har en gemensam nämnare i kreativitet. Vid mätning av kreativitet resonerar flera forskare (Cramond, 1994; Cropley, 2000) att så många olika aspekter som möjligt bör mätas, för att få en rättvis bild av den kreativa förmågan.

Procedur

Vad gäller studiens validitet under datainsamlingen finns flera möjliga felkällor. Elevernas motivation är en. Även om eleverna ombads att flytta isär sina bänkar finns risken att de tittat på och influerats av varandras alster och svar på frågorna. Testen distribuerades också till de olika klasserna vid skilda tidpunkter; något som kan påverka elevernas energinivå och därmed också motivation med följd att de inte presterar i linje med sin egentliga kreativitet.

Kausalitet

Studien bygger på regressionsanalyser och variansanalyser, och kan således uttala sig om prediktioner och samvariationer, men inte om kausalitet. Inga slutsatser kan alltså dras om kausalitetsförhållandet mellan klassrumsklimatet och kreativiteten hos individerna, eftersom det inte gjorts någon manipulation före kreativitetsmätningen (Shadish et al., 2002). Ingen slutsats kan heller dras om vilken variabel som förekom först, vilket Shadish et al. (2002) menar är ett hot mot den interna validiteten.

Avslutande diskussion

Implikationer

Forskarna fann att kreativt klassrumsklimat predicerar verbal, eller skolrelaterad, kreativitet för

pojkar och att kreativa fritidsaktiviteter predicerar detsamma för flickor. Om det är det faktum att uppgiften är språklig, eller att den liknar en skoluppgift, framgår inte av studien men det intressanta i resultatet kvarstår. Kan detta betyda att klassrumskontexten spelar större roll för pojkars kreativa utveckling? Är det faktum att de drar större nytta av den en indikation på att klassrummet i större utsträckning är anpassat för pojkars kreativitet och att flickor finner sin kreativa stimulans på annat håll; nämligen på fritiden? Eller är helt enkelt formuläret för fritidsaktiviteter utformat så det passar flickors aktiviteter bättre?

Kanske handlar dessa resultat inte om just pojkar och flickor, utan om grupper av lågt respektive högt kreativa individer. I sådant fall är det intressant att de med lägre kreativitet drar störst nytta av klassrummets klimat, och detta är på ett sätt hoppfullt. Det indikerar att skolan lyckas få med dem som inte är särskilt kreativa, vilket de kanske är för att de av olika skäl inte uppmuntras på fritiden. Dock är det självklart olyckligt att individer med högre kreativitet inte upplever klassrumsklimatet som kreativt och således fångas upp och blir stimulerade. Detta är något skolan och samhället skulle kunna dra nytta av att uppmärksamma då högt kreativa individer med ytterligare stöd och uppmuntran skulle kunna höjas till en ännu högre nivå och med sina kreativa förmågor göra skillnad i samhället.

På ett samhälleligt plan skulle denna studies resultat kunna vara en indikation på att läroplanens är mål viktiga, och troligtvis uppfylls de till en viss grad, men kanske krävs det tydligare riktlinjer för att skolledare och lärare ska veta hur de kan få med alla. Högt kreativa individer eller flickor, mer forskning krävs för att specificera detta, riskerar att få för lite uppmärksamhet i dagens klassrum, och skolan och samhället går därmed miste om en viktig potential till de nya idéer, de innovationer och det entreprenörskap som det läggs så stor vikt vid idag. Inte heller bör den potentiella kulturella utveckling som kan missas genom att underlåta att uppmuntra dessa individer förbises.

Får inte flickor komma till sin fulla rätt i klassrummet är detta extra allvarligt med tanke på den tradition av anpassning till det manliga könet som fortfarande råder i skolan och samhället. Även i detta fall är förändringar på det samhälleliga planet av största vikt då missförhållandena är strukturella och svåra att som individ ensamt ta ansvar för. Detta är dock viktig forskning för lärare att känna till, inte minst så att de kan uppmärksamma och stötta de elever som riskerar att inte uppmärksammas tillräckligt i klassrummet och uppmuntra de som inte får komma till sin rätt.

Förslag till framtida forskning

Att studien använde sig av två kreativitetstest som både mätte olika domäner av kreativitet samtidigt som de inte heller mätte samma av Rhodes fyra P visade sig vara både en tillgång och en begränsning. En tillgång i det att många grundläggande frågor om kreativitetens natur aktualiserades, så som könets betydelse, domängeneralitet kontra domänspecificitet och produkt kontra potential, men en begränsning i vad denna studie kan uttala sig om vad gäller dess ursprungliga hypoteser och frågeställning. För att lättare utröna den omedelbara kontextens påverkan bör studier genomföras på samma elever men i olika klassrumskontexter, förslagsvis också utifrån uppgifter de gör naturligt i skolan, och utifrån flera olika kreativa domäner. Härifrån är steget inte långt till en longitudinell studie. Hur påverkas exempelvis samma elever i olika åldrar av olika lärare, skolor samt nivå och tempo på inläringen?

Även frågan om vilken påverkan en kontext, så som ett klassrumsklimat, får longitudinellt för elever är utanför ramen för denna uppsats, men är kanske det mest intressanta när man diskuterar vikten av en kreativ skolmiljö. Är klassrumsklimat någonting som endast påverkar elevens kreativitet när hen befinner sig i den kreativa kontexten, eller blir eleven en i allmänhet mer kreativ individ även fortsättningsvis?

Referenser

- Amabile, T. M. (1982). Social psychology of creativity: A consensual assessment technique. *Journal of Personality & Social Psychology*, 43(5), 997-1013. doi:10.1037/0022-3514.43.5.997
- Amabile, T. M. (1989). *Growing up creative: nurturing a lifetime of creativity*. New York: Crown Publishers, Inc.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: update to the social psychology of creativity*. Oxford: Westview.
- Amabile, T. M. (1997). Motivating creativity in organizations: on doing what you love and loving what you do. *California Management Review*, 40, 39-58. Hämtad den 8 maj, 2013 från <http://www.jstor.org/stable/41165921>
- Ambrose, D. (2006). Large-scale contextual influences on creativity: evolving academic disciplines and global value systems. *Creativity Research Journal*, 18(1), 75-85. doi:10.1207/s15326934crj1801_9
- Baer, J. (1994). Divergent thinking is not a general trait: A multi-domain training experiment. *Creativity Research Journal*, 7, 35-46. doi:10.1080/10400419409534507
- Baer, J. (2010). Is creativity domain specific?. I J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg (Red.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (s. 321-341). New York: Cambridge University Press.
- Baer, J. (2012). Domain specificity and the limits of creativity theory. *The Journal of Creative Behavior*, 46(1), 16-29. doi:10.1002/jocb.002
- Baer, J., & McKool, S. S. (2009). Assessing creativity using the Consensual Assessment Technique. I C. S. Schreiner (Red.) *Handbook of Research on Assessment Technologies, Methods, and Applications in Higher Education* (s. 65-77). doi:10.4018/978-1-60566-667-9
- Baer, J., & Kaufman, J. C. (2008). Gender differences in creativity. *Journal of Creative Behavior*, 42(2), 75-105. doi:10.1002/j.2162-6057.2008.tb01289.x
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 41(3), 586-598. doi:10.1037/0022-3514.41.3.586
- Beghetto, R. A. (2006). Creative self-efficacy: correlates in middle and secondary students.

- Creativity Research Journal*, 18(4), 447-457. doi:10.1207/s15326934crj1804_4
- Beghetto, R. A. (2010). Creativity in the classroom. I J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg (Red.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (s. 447-463). New York: Cambridge University Press.
- Chand, I., & Runco, M. A. (1992). Problem finding skills as components in the creative process. *Personality and Individual Differences*, 14, 155-162. doi:10.1016/0191-8869(93)90185-6
- Cheung, P. C., & Lau, S. (2010). Gender differences in the creativity of Hong Kong school children: comparison by using the new electronic Wallach-Kogan creativity tests. *Creativity Research Journal*, 22(2), 194-199. doi:10.1080/10400419.2010.481522
- Cheung, P. C., Lau, S., Chan, D. W., & Wu, W. Y. H. (2004). Creative potential of school children in Hong Kong: norms of the Wallach-Kogan creativity tests and their implications. *Creativity Research Journal*, 16, 69-78. doi:10.1207/s15326934crj1601_7
- Cramond, B. (1994). We can trust creativity tests. *Educational Leadership*, 52(2), 70-71. Hämtad 12 Maj, 2013, från <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct94/vol52/num02/We-Can-Trust-Creativity-Tests.aspx>
- Cropley, A. J. (2000). Defining and measuring creativity: are creativity tests worth using? *Roepers Review*, 23(2), 72-79. doi:10.1080/02783190009554069
- Dawson, V. L., D'Andrea, T., Affinito, R., & Westby, E. L. (1999). Predicting creative behavior: A reexamination of the divergence between traditional and teacher-defined concepts of creativity. *Creativity Research Journal*, 12, 57-66. doi:10.1207/s15326934crj1201_7
- Dollinger, S. J. (2007). Creativity and conservatism. *Personality and individual differences*, 43(5), 1025-1035. doi:10.1016/j.paid.2007.02.023
- Dollinger, S. J. (2011). "Standardized minds" or individuality? Admission tests and creativity revisited. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 5(4), 329-341. doi:10.1037/a0023659
- Dollinger, S. J., Dollinger, S. M. C., & Centeno, L. (2005). Identity and creativity. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 5(4), 315-339. doi:10.1207/s1532706xid0504_2
- Dollinger, S. J., Urban, K. K., & James, T. A. (2004). Creativity and openness: further validation of two creative product measures. *Creativity Research Journal*, 16(1), 35-47. doi:10.1207/s15326934crj1601_4

- Csikszentmihalyi, M. (1996) *Flow : den optimala upplevelsens psykologi*. (G. Grip, Övers.). Stockholm: Natur och kultur (Originalarbete publicerat 1996).
- de Jesus, S. N., Rus, C. L., Lens, W., & Imaginario, S. (2013). Intrinsic motivation and creativity related to product: a meta-analysis of the studies published Between 1990-2010. *Creativity Research Journal*, 25(1), 80-84. doi:10.1080/10400419.2013.752235
- Fairweather, E., & Cramond, B. (2010). Infusing creative and critical thinking into the curriculum together. I R. A. Beghetto, & J. C. Kaufman (Red.), *Nurturing Creativity in the Classroom* (s. 113-141). New York: Cambridge University Press.
- Feist, G. J. (1998). A meta-analysis of personality in scientific and artistic creativity. *Personality and Social Psychology Review*, 2, 290-309. doi:10.1207/s15327957pspr0204_5
- Feldman, D. H., & Benjamin, A. C. (2006). Creativity and education: an American retrospective. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 319–336. doi:10.1080/03057640600865819
- Forrester, V. & Hui, A. (2007). Creativity in the Hong Kong classroom: What is the contextual practice? *Thinking Skills and Creativity*, 2(1), 30-38. doi:10.1016/j.tsc.2006.10.003
- Glăveanu, V. P. (2013). Rewriting the language of creativity: the five A's framework. *Review of General Psychology*, 17(1), 69–81. doi:10.1037/a0029528
- Harrington, D. M. (1975). Effects of explicit instructions to “be creative” on the psychological meaning of divergent thinking test scores. *Journal of Personality*, 43(3), 434–454. doi:10.1111/j.1467-6494.1975.tb00715.x
- He, W., & Wong, W. (2011). Gender differences in creative thinking revisited: findings from analysis of variability. *Personality & Individual Differences*, 51(7), 807-811. doi:10.1016/J.Paid.2011.06.027
- Hennessey, B. A. (2010). Intrinsic motivation and creativity in the classroom: have we come full circle? I R. A. Beghetto, & J. C. Kaufman (Red.), *Nurturing Creativity in the Classroom* (s. 329-361). New York: Cambridge University Press.
- Hennessey, B. A., & Amabile, T. M. (2010). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 61, 569–598. doi:10.1146/annurev.psych.093008.100416
- Hennessey, B. A., Amabile, T. M., & Mueller, J. S. (2011). Consensual Assessment. I M. A. Runco & S. R. Pritzker (Red.) *Encyclopedia Of Creativity* (s. 253-260). Amsterdam: Elsevier.
- Hoff, E., & Lemark, E. (2012). Critical creative moments in Swedish classrooms. I R. Jabocs

- (Red.) *Creative engagements with children: International perspectives and contexts* (s. 33-43). Oxford: Inter-disciplinary Press.
- Ingersoll, R. M. (2003). *Who controls teachers' work? Power and accountability in America's schools*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Jellen, H., & Urban, K. K. (1986). The TCT-DP (Test for Creative Thinking – Drawing Production): an instrument that can be applied to most age and ability groups. *Creative Child and Adult Quarterly*, 11(3), 138-155.
- Kampylis, P. G., & Valtanen, J. (2010). Redefining creativity-analyzing definitions, collocations, and consequences. *Journal of Creative Behavior*, 44(3), 191-214. doi:10.1002/j.2162-6057.2010.tb01333.x
- Katz, A. N., & Poag, J. R. (1979). Sex differences in instructions to “be creative” on divergent and nondivergent test scores. *Journal of Personality*, 47(3), 518-530. doi:10.1111/j.1467-6494.1979.tb00630.x
- Kaufman, J. C. (2012). Counting the muses: development of the Kaufman Domains of Creativity Scale (K-DOCS). *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(4), 298-308. doi:10.1037/a0029751
- Kaufman, J. C., & Baer, J. (2005). The Amusement Park Theory of creativity. I J. C. Kaufman, & J. Baer (Red.), *Creativity across domains: Faces of the muse* (s. 321-328). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2007). Toward a broader conception of creativity: a case for “mini-c” creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1(2), 73–79. doi:10.1146/annurev.psych.093008.100416
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: the four c model of creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1-12. doi:10.1002/j.2162-6057.2010.tb01333.x
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2010). Creativity in the classroom coda: twenty key points and other insights. I R. A. Beghetto, & J. C. Kaufman (Red.), *Nurturing Creativity in the Classroom* (s. 415-418). New York: Cambridge University Press.
- Kaufman, J. C., Baer, J., & Gentile, C. A. (2004). Differences in gender and ethnicity as measured by ratings of three writing tasks. *Journal of Creative Behavior*, 38(1), 56-69. doi:10.1002/j.2162-6057.2004.tb01231.x
- Kaufman, J. C., Lee, J., Baer, J., & Lee, S., (2006). Captions, consistency, creativity, and the

- consensual assessment technique: new evidence of reliability. *Thinking Skills and Creativity*, 2(2), 96–106. doi:10.1016/j.tsc.2007.04.002
- Kim, K. H. (2006). Can we trust creativity tests? A review of the Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT). *Creativity Research Journal*, 18(1), 3-14.
doi:10.1207/s15326934crj1801_2
- Kim, K. H. (2011). The APA 2009 division 10 debate: are the Torrance Tests of Creative Thinking still relevant in the 21st century? *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 5(4), 302-308. doi:10.1037/a0021917
- Klausen, S. H. (2010). The notion of creativity revisited: a philosophical perspective on creativity research. *Creativity Research Journal*, 22(4), 347-360.
doi:10.1080/10400419.2010.523390
- Kozbelt, A., Beghetto, R. A., & Runco, M. A. (2010). Theories of creativity. I J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg (Red.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (s. 20-47), New York: Cambridge University Press.
- Miller, G. F., & Tal, I. R. (2007). Schizotypy versus openness and intelligence as predictors of creativity. *Schizophrenia Research*, 93(1), 317-324. doi:10.1016/j.schres.2007.02.007
- Nusbaum, E. C., & Silvia, P. J. (2011). Are intelligence and creativity really so different? Fluid intelligence, executive processes, and strategy use in divergent thinking. *Intelligence*, 39(1), 36-45. doi:10.1016/j.intell.2010.11.002
- Nickerson, R. S. (2010). How to discourage creative thinking in the classroom. I R. A. Beghetto, & J. C. Kaufman (Red.), *Nurturing Creativity in the Classroom* (s. 1-5). New York: Cambridge University Press.
- Niu, W. H., & Liu, D. (2009). Enhancing creativity: a comparison between effects of an indicative instruction "to be creative" and more elaborate heuristic instruction on Chinese student creativity. *Psychology of aesthetics, creativity, and the arts*, 3(2), 93-98.
doi:10.1037/a0028420
- Piffer, D. (2012). Can creativity be measured? An attempt to clarify the notion of creativity and general directions for future research. *Thinking Skills and Creativity*, 7, 258–264.
doi:10.1016/j.tsc.2012.04.009
- Plucker, J. A. (1998). Beware of simple conclusions: the case for content generality of creativity. *Creativity Research Journal*, 11(2), 179-182. doi:10.1207/s15326934crj1102_8

- Plucker, J. A., & Makel, M. C. (2010). Assessment of creativity. I J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg (Red.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (s. 48-73), New York: Cambridge University Press.
- Probst, T. M., Stewart, S. M., Gruys, M. L. & Tierney, B. W. (2007). Productivity, counterproductivity and creativity: the ups and downs of job insecurity. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, 80(3), 479-497.
doi:10.1348/096317906X159103
- Reuter, M., Panskepp, J., Schnabel, N., Kellerhoff, N., Kempel, P., & Hennig, J. (2005). Personality and biological markers of creativity. *European Journal of Personality*, 19(2), 83-95. doi:10.1002/per.534
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*, 42(7), 305–310. Hämtad 25 april, 2013, från <http://www.jstor.org/stable/20342603>
- Richards, R. (2007). Everyday creativity: our hidden potential. I R. Richards (Red.), *Everyday creativity and new views of human nature: Psychological, social and spiritual perspectives* (s. 25-53). Washington, DC: American Psychological Association.
- Rogers, C. (1954). Toward a theory of creativity. *ETC: A Review of General Semantics*, 11, 250-258.
- Runco, M. A. (1996). Personal creativity: definition and developmental issues. *New Directions in Child Development*, 72, 3-30. doi:10.1002/j.2162-6057.2010.tb01333.x
- Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657-687.
doi:10.1146/annurev.psych.55.090902.141502
- Runco, M. A. (2008). Creativity and education. *New Horizons in Education*, 56(1), 107–115.
Hämtad 8 maj, 2013 från
<http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ832901>
- Runco, M. A., & Albert, R. S. (2010). Creativity research: a historical view. I J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg (Red.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (s. 3-19), New York: Cambridge University Press.
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96. doi:10.1080/10400419.2012.650092
- Runco, M. A., & Okuda, S. M. (1991). The instructional enhancement of the flexibility and originality scores of divergent thinking tests. *Applied Cognitive Psychology*, 5(5), 435–

441. doi:10.1002/acp.2350050505

Seo, H-A., Lee, E. A., & Kim, K. H. (2005). Korean science teachers' understanding of creativity in gifted education. *Journal of Secondary Gifted Education*, 16(2-3), 98-105.

doi:10.4219/jsge-2005-476

Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Shaughnessy, J. J., Zechmeister, E. B., & Zechmeister, J. S. (2012). *Research methods in psychology*. New York: McGraw-Hill.

Simonton, D. K., (1990). History, chemistry, psychology, and genius: an intellectual autobiography of historiometry. I M. A. Runco & R. S. Albert (Red.), *Theories of creativity* (s. 92–115). Newbury Park, CA: Sage.

Skiba, T., Tan M., Sternberg R. J., & Grigorenko, E. L. (2010). Roads not taken, new roads to take: looking for creativity in the classroom. I R. A. Beghetto, & J. C. Kaufman (Red.), *Nurturing Creativity in the Classroom* (s. 252-269). New York: Cambridge University Press.

Skolverket (2011). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (SKOLFS 2010:37). Hämtad 10 April, 2013 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>

Smith, J. K., & Smith, L. F. (2010). Educational creativity. I J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg (Red.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (s. 250-264). New York: Cambridge University Press.

Soh, K-C. (2000). Indexing creativity fostering teacher behavior: a preliminary validation study. *The Journal of Creative Behavior*, 34(2), 118–134. doi:10.1002/j.2162-6057.2000.tb01205.x

Statistiska centralbyrån (SCB) (2012). *Befolkningens utbildning*. (Sveriges officiella statistik)

Sternberg, R. J. (2005). The domain generality versus domain specificity debate: how should it be posed? I J. C. Kaufman, & J. Baer (Red.), *Creativity across domains: Faces of the muse* (s. 299-312). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.

Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: prospects and paradigms. I R. J. Sternberg (Red.), *Handbook of Creativity* (s. 3-15). Cambridge: Cambridge University Press.

- Stoltzfus, G., Nibbelink, B. L., Vredenburg, D., & Thyrum, E. (2011). Gender, gender role, and creativity. *Social Behavior and Personality, 39*(3), 425-432.
doi:10.2224/sbp.2011.39.3.425
- Utbildningsdepartementet (2011). Skollag (2010:800). Hämtad 9 april, 2013, från
<http://rkrattsdb.gov.se/SFSdoc/10/100800.PDF>
- Urban, K. K. (2005). Assessing creativity: the Test for Creative Thinking - Drawing Production (TCT-DP) *International Education Journal, 6*(2), 272-280. Hämtad 8 maj, 2013, från
<http://openjournals.library.usyd.edu.au/index.php/IEJ/article/view/6795/7435>
- Vong, K-I. (2008). Developing creativity and promoting social harmony: the relationship between government, school and parents' perceptions of children's creativity in Macao-SAR in China. *Early Years: An International Research Journal, 28*(2), 149-158.
doi:10.1080/09575140802065599
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen* (K. Öberg Lindsten, Övers.). Göteborg: Bokförlaget Daidalos. (Originalarbete publicerat 1930).
- Westby, E. L., & Dawson, V. L. (1995). Creativity: asset or burden in the classroom? *Creativity Research Journal, 8*(1), 1-10. doi:10.1207/s15326934crj0801_1
- Wolfradt, U., & Pretz, J. E. (2001). Individual differences in creativity: personality, story writing, and hobbies. *European Journal of Personality, 15*(4), 297-310. doi:10.1002/per.409

Bilagor

Bilaga 1: *Fritidsaktiviteter*

Fritidsaktiviteter

Kryssa i det alternativ som stämmer bäst för dig:

	Har aldrig gjort det	Har gjort det en eller två gånger	Har gjort det 3-5 gånger	Har gjort det fler än fem gånger
1) Målat en egen tavla eller teckning (inte som skoluppgift)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
2) Hittat på och gjort egna gratulationskort	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
3) Hittat på och lagat en egen maträtt eller bakverk (inte som skoluppgift)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
4) Gjort eget påsk- eller julpynt (inte som skoluppgift)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
5) Skrivit egna dikter (inte som skoluppgift)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
6) Skrivit en egen teaterpjäs eller ett eget filmmanus (inte som skoluppgift)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
7) Gjort en egen leksak eller gosedjur (inte som skoluppgift)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
8) Gjort ett eget sällskapsspel eller liknande (inte som skoluppgift)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
9) Hittat på och gjort ett eget datorspel eller datorprogram	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
10) Ritat serier	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
11) Hittat på och gjort ett eget föremål av t ex läder, trä, plast eller glas (inte som skoluppgift)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
12) Hittat på och gjort ett klädesplagg själv (inte som skoluppgift)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
13) Spelat in ett eget radioprogram	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
14) Hittat på och gjort en egen dans (inte som skoluppgift)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
15) Hittat på en egen sång eller sångtext (inte som skoluppgift) *	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
16) Skrivit en berättelse (inte som skoluppgift)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
17) Planerat och hållit ett eget tal (inte som skoluppgift)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
18) Tillverkat smycken (inte som skoluppgift)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

	Har aldrig gjort det	Har gjort det en eller två gånger	Har gjort det 3-5 gånger	Har gjort det fler än fem gånger
19) Hjälpt till att måla bakgrundskulisser till en teater (inte som skoluppgift)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
20) Hittat på och gjort en maskeraddräkt själv	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
21) Gjort en egen tidning (inte som skoluppgift)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
22) Gjort egna collage (inte som skoluppgift)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
23) Fotograferat eller redigerat bilder av konstnärliga skäl	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
24) Hittat på en egen idrottsgren eller lek med regler	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
25) Annan aktivitet där du skapar något själv som är av betydelse för dig själv Vad? _____	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

Bilaga 2: Hur det är i mitt klassrum

Hur det är i mitt klassrum

Hur är det och hur arbetar ni i ert klassrum?

	Stämmer nästan aldrig	Stämmer sällan	Stämmer ganska sällan	Stämmer ganska ofta	Stämmer ofta	Stämmer nästan alltid
1. Jag känner mig trygg i den här klassen	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
2. Vi får berätta vad vi tycker för varandra på lektionerna	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
3. Lärarna ger beröm till elever som gör en uppgift på ett ovanligt (annat) sätt	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
4. Lärarna är noga med att vi ska ha funderat tillräckligt länge på våra idéer själva innan de säger vad de tycker	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
5. På lektionerna ställer lärarna frågor så att vi måste tänka mer själva	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
6. Lärarna säger att vi ska kontrollera vårt arbete själva istället för att vänta på att de gör det	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
7. Lärarna tar elevförslag på allvar och vill diskutera dem med oss	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
8. Lärarna vill att vi elever använder det vi har lärt oss på olika sätt	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
9. Om vi elever kör fast och tappar lusten stöttar lärarna oss så vi kämpar mer	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
10. Vi pratar inte illa om varandra i vår klass	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
11. Vi får gärna arbeta i grupp i klassen	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
12. Vi leker och busar mycket i den här klassen	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
13. När vi elever föreslår något ger lärarna oss frågor för att vi ska tänka ytterligare lite till	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
14. Man blir inte skrattad åt eller retad i vår klass	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
15. Lärarna ber oss att fundera på vad vi är bra och dåliga på i skolan	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
16. Det skojas och skämtas på ett kul sätt i den här klassen	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
17. När vi elever använder det vi har lärt oss på nya sätt tycker lärarna det är bra	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>

s. 1

	Stämmer nästan aldrig	Stämmer sällan	Stämmer ganska sällan	Stämmer ganska ofta	Stämmer ofta	Stämmer nästan alltid
18. Jag vet att jag inte ska ge upp när det är svårt, bara kämpa ännu mer	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
19. Vi får ofta frågor av lärarna som vi ska försöka hitta svaren på själva	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
20. Det mesta skolarbetet vi gör i klassen känns bra och nyttigt (användbart)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
21. Det finns en hel del elever i vår klass som inte gillar varandra	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
22. Det finns många glada personer i den här klassen	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
23. Lärarna säger att vi ska tänka på många olika lösningar på problem	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
24. Vi får veta att vi ska kontrollera vårt skolarbete innan lärarna gör det	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
25. Våra lärare säger inte nej direkt till våra förslag	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
26. Lärarna ger beröm om vi gör saker på egna nya sätt	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
27. Det gör inget om man misslyckas i vår klass, bara man försöker igen	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
28. De flesta eleverna i klassen tycker det ger mycket att arbeta med skolarbetet	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
29. Lärarna säger att vi elever ska säga vad vi tycker om varandras arbeten	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
30. När det blir bråk kan vi lösa det snabbt i vår klass	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
31. Lärarna säger inget om vårt arbete förrän vi har arbetat med det länge själva	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
32. Lärarna säger att vi ska ta oss tid att tänka på olika sätt	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
33. Det förekommer en hel del bråk i denna klass	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
34. Lärarna lyssnar på våra förslag, även på de dåliga	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>

	Stämmer nästan aldrig	Stämmer sällan	Stämmer ganska sällan	Stämmer ganska ofta	Stämmer ofta	Stämmer nästan alltid
35. Lärarna har inget emot att vi gör på ett annat sätt än det som de har visat oss	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
36. Lärarna säger att vi måste kämpa mer när skolarbetet är svårt	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
37. De flesta i klassen anstränger sig för att göra så bra de kan i skolarbetet	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
38. Lärarna säger att vi ska samarbeta på ett bra sätt i klassen	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
39. Jag vågar komma med egna idéer i klassen för jag vet att andra lyssnar	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
40. Lärarna säger att eleverna ska göra saker på andra sätt även om det tar längre tid	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
41. Lärarna tycker det är OK om vi gör andra saker än det lärarna har sagt	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
42. Vi får gärna visa vårt arbete för varandra innan vi lämnar in det till lärarna	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
43. Lärarna lyssnar tålmodigt när eleverna ställer frågor även på sådana som kan låta dumma	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
44. Lärarna ger extrauppgifter till elever som vill arbeta mer än de andra i ett ämne	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
45. Lärarna säger att vi ska hitta andra sätt att lösa problem på om vi kör fast	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
46. Lärarna ger beröm om en elev gör något ovanligt	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>

Tack så väldigt mycket för hjälpen!

Bilaga 3: Brev till föräldrar



LUNDS
UNIVERSITET

Institutionen för psykologi
Eva Hoff
Universitetslärare

2013-02-12

Barns kreativitet i skolan

Vi, Eva Hoff (forskare), Anna Claesson och Emil Svensson (psykologstuderande) är intresserade av vilka faktorer som påverkar barns kreativitet. Just nu genomför vi en studie där vi vill få en bild av elevers tankar om klimatet i klassrummet, samt hur detta kan hänga ihop med deras kreativitet och kreativa aktiviteter.

Vi kommer under februari och mars 2013 att be elever svara på ett frågeformulär om deras upplevelser av klassrumsklimatet samt ett om deras fritidsaktiviteter. Vi kommer också att be eleverna göra en teckning och en skrivuppgift för att kunna bedöma klassens kreativa nivå (inga individbedömningar kan göras på detta vis - endast på klassen som grupp). Detta kommer att ta ca 45 minuter.

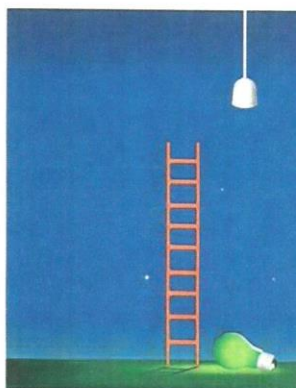
Informationen som vi samlar in kommer att analyseras och rapporteras i en psykologexamensuppsats, men också i en kort sammanfattning som intresserade föräldrar och lärare kommer att få ta del av. Barnen kommer att vara anonyma i rapporteringen, varken namn eller skola kommer att nämnas.

Vi frågar nu dig med barn på [redacted] skolan om ditt barn får delta i studien. Barnet kommer själv att få bestämma om hon/han vill delta och hon/han får avbryta sin medverkan när hon/han vill. Om du har frågor om studien kontakta Eva Hoff (telefon: 046-2228767 eller e-mail eva.hoff@psychology.lu.se)

Med vänliga hälsningar
Eva Hoff, Anna Claesson och Emil Svensson

Postadress Box 21 213, SE-221 00 LUND Telefon 046 - 222 87 67 (vxl 222 00 00) E-post eva.hoff@psychology.lu.se
Besöksadress Paradisgatan 5 HUS P Telefax 046 - 222 42 09 Internet www.psychology.lu.se

Bilaga 4: *Berättelsetest*



Gör en kort berättelse utifrån bilden. Gör den så ovanlig och speciell du kan.
