



LUNDS UNIVERSITET

Musikhögskolan i Malmö

EXAMENSARBETE

Vårterminen 2014

Läraryrkesutbildningen i musik

Marcus Gunnarsson

”Jag är den första som gör det på det sättet jag gör det på”

En kvalitativ forskningsstudie om kreativitet i musikundervisningen

Handledare: Stefan Östersjö

Examinator: Sven Kristersson

Abstract

Title: *"I'm the first to do this the way I do it": A qualitative study of creativity in music education in the Swedish primary and secondary school.*

In today's school, creativity is a popular word. The Swedish music curriculum emphasises the importance of enabling students to develop their musical creativity. But what is musical creativity? The school's policy documents provide no clear guidance on how the notion of musical creativity should be understood and teachers are left with their own interpretations of the concept. The purpose of this study is to seek some answers on what comprises musical creativity in the educational context and what methods are used by teachers in enhancing the student's creative skills. The study is based on interviews made with three music teachers in the Swedish primary and secondary school. Previous research on creativity is reviewed and forms the basis for the discussion of the results. The notion of two varying viewpoints on creativity, a historical (big C) and a new (little C), is important when it comes to studying musical creativity in the school context. The results of the study shows that most often, creativity in education is about little C creativity. The study also shows that creativity is a way of thinking – a wish to progress by making creative and critical judgements. In the closing section of the study i present my opinions on the notion of musical creativity and how music education could be more creative, based on the outcome of the study and the previous research.

Keywords: Creativity, music education, primary and secondary school, curriculum, music curriculum

Sammanfattning

Titel: ”Jag är den första som gör det på det sättet jag gör det på”: En kvalitativ forskningsstudie om kreativitet i musikundervisningen.

I skolan är kreativitet idag ett av honnörsorden och i kursplanen i musik betonas betydelsen av att undervisningen ska ge eleverna möjligheten att utveckla sin musikaliska kreativitet. Men vad är musikalisk kreativitet? Styrdokumenten ger ingen tydlig vägledning hur begreppet ska tolkas, utan lärare och utbildare är lämnade åt sina egna tolkningar. Syftet med denna rapport är att genom intervjuer med tre verksamma musklärare söka svar på vad som kan menas med musikalisk kreativitet i grundskolans musikundervisning och hur man i den arbetar för att främja elevernas kreativa förmågor. Tidigare forskning kring kreativitetsbegreppet behandlas och utgör underlag för resultat- och diskussionskapitlen. Teorierna kring begreppets uppdelning i två riktningar, vad man kan kalla en *liten* och en *stor kreativitet*, visar sig vara av stor vikt för studerandet av kreativitet i skolan. Min studie visar att kreativitet i undervisningen mycket lite handlar om att skapa något som *ingen* tidigare har sett, och oftare om att skapa något som är nytt för individen i fråga. Studien visar även att kreativitet handlar om ett tankesätt, en drift och en vilja att föra sin utveckling framåt genom att man fattar kreativa och granskade beslut utifrån det man redan vet. I sammanfattningen lägger jag utifrån studien och den tidigare forskningen fram mina egna uppfattningar om ämnet musikalisk kreativitet och på vilka sätt man som musklärare kan göra musikundervisningen mer kreativ.

Sökord: Kreativitet, musikundervisning, grundskola, läroplan, kursplan i musik

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Teoretisk bakgrund och tidigare forskning	3
2.1 Kreativitet – en översikt.....	3
2.1.1 Den kreativa processen	5
2.1.2 Originalitet	6
2.1.3 Alla kan vara kreativa	6
2.1.4 Fantasi och lek	7
2.1.5 Inre och yttre motivation.....	8
2.2 Kreativitet i skolan	9
2.2.1 Vad säger styrdokumentet?.....	9
2.2.2 Kreativitet med litet k.....	11
2.2.3 Skolan och utbildningens inverkan på barns kreativitet och skapande förmåga.....	12
2.3 Musikalisk kreativitet	15
2.3.1 Musiklärares och styrdokumentens definition av musikalisk kreativitet	16
2.3.2 Flera olika typer av musikalisk kreativitet	17
2.3.3 Teknikens utveckling och digitala verktygs påverkan på musikundervisningen.....	18
2.3.4 Lärarens kunskaper och förhållningssätt.....	19
3. Syfte och forskningsfrågor.....	21
4. Metod	22
4.1 Urval	22
4.2 Informanterna.....	23
4.2.1 Emma	23
4.2.2 Tommy	23
4.2.3 Anders	23
4.3 Genomförande.....	24
4.3.1 Analys.....	24
4.3.2 Etik.....	25
4.3.3 Tillförlitlighet och validitet	25
5. Resultat.....	27
5.1 Musikalisk kreativitet i undervisningen	27

5.1.1 Det egna skapandet.....	27
5.1.2 Instrument och digitala verktyg i musikundervisningen.....	30
5.1.3 Kreativt tänkande, musikalisk utveckling och flöde.....	33
5.1.4 Det personliga uttrycket.....	36
5.1.5 Den gemensamma processen.....	36
5.1.6 Resultat	37
5.2 Förutsättningar för kreativitet i undervisningen	38
5.2.1 Motivation och ramar	38
5.2.2 Modet att våga och att tillåtas göra fel.....	39
5.2.3 Tidsbrist	41
5.2.4 Bedömning	42
5.2.5 Pretentioner och prestationskrav	43
5.2.6 Kreativitet och kunskap.....	45
5.2.7 Lärarens förhållningssätt.....	45
6. Resultatdiskussion.....	48
6.1 Musikalisk kreativitet i undervisningen	48
6.2 Förutsättningar för kreativitet i undervisningen	54
7. Sammanfattning och förslag till vidare forskning	56
7.1 Sammanfattning.....	56
7.2 Vidare forskning.....	58
8. Referenser.....	60
9. Bilagor.....	62

1. Inledning

Någon gång under mitt första år på Musikhögskolan började jag läsa en bok som förändrade mig. Keith Johnstone lyckades i förordet till sin bok *Impro* (2007) sätta ord på tankar kring skolan och undervisning som jag själv burit på ett tag. Där beskriver han hur utbildningen han fått i grundskola och vidare studier i efterhand framstod som destruktiv och direkt hämmande för kreativitet och spontanitet. I strävan att göra rätt och genom att hela tiden bli bedömd händer något med vår förmåga att tänka självständigt, handla på impuls och våga göra saker annorlunda. Johnstone talar om hur hans första tankar och ingivelser aldrig kändes bra nog – de var alltid tvungna att revideras och anpassas för att passa den givna formen. Rädslan för att misslyckas gjorde det tillslut svårt att företa sig någonting överhuvudtaget (Johnstone, 2007, s. 17). Genom sina upplevelser och i sina studier av regissörsyrket kom han fram till att ju mer han lärde sig om hur man *borde* göra, desto mindre intressant blev resultatet.

Det där förordet slog an en sträng hos mig. Jag befann mig på Musikhögskolan som student, en institution där man ständigt jämförde sig med andra och ifrågasatte sin egen förmåga. Det fanns alltid någon som var bättre än man själv. Efter att ha börjat studera musik på heltid några år tidigare upplevde jag nu musiken som mindre glädjefylld och mer som ett krav. Jag kände mig utbytbar och vilsen musikaliskt. Vad var mitt uttryck? Vad var jag bra på? Ibland kände jag att jag på grund av rådande förhållanden lade min tid på att öva på saker som jag egentligen inte var så intresserad av. Dessutom hade jag nästan helt slutat att skriva musik själv – något som jag tidigare hade gjort sedan jag lärde mig mitt första gitarrackord. Det var som att ju mer jag lärde mig, desto mindre benägen blev jag att skapa något musikaliskt själv.

Efter att ha läst det inledande kapitlet i Johnstones bok började jag ifrågasätta hur kreativ min utbildning på Musikhögskolan egentligen var – en plats som ju måste betraktas, i alla fall i gemene mans ögon, som en kreativ miljö. Jag insåg att problemet låg i skolans struktur, grundskola som universitet, och hur den under lång tid hade format mig. Min upplevelse är att mycket fokus ligger på att kopiera och studera vad andra har gjort och mindre på att gräva i sig själv, utforska sitt eget uttryck och tillåta sig själv att vara spontan.

Mina nya insikter ledde till att jag tvingade mig själv att göra musikaliska utflykter som jag inte hade vågat innan, bland annat började jag medverka i fria improvisationsstunder tillsammans med en studiekamrat efter skoltid – något som jag garanterat hade tackat nej till innan. Det var ju såklart fantastiskt!

Insikterna fick mig att tänka kring begreppet musikalisk kreativitet och om man verkligen är kreativ bara för att man sysslar med musik: ”*Du är så kreativ, Marcus!*” Det har jag fått höra mer än en gång och alltför ofta i samband med att jag undervisar i ett så kallat *kreativt* ämne. Tillslut rynkade jag lite på näsan när detta nämndes, antagligen för att jag inte kände mig lika kreativ som jag gjort innan, men mest för att personer så okritiskt drog en koppling mellan musikalitet och kreativitet.

Så vad innebär det att vara *kreativ*? Och kanske framförallt – vad räknas som musikalisk kreativitet och hur kommer det till uttryck i skolans musikundervisning? Detta är frågor som denna forskningsrapport kommer att söka svar på.

2. Teoretisk bakgrund och tidigare forskning

Kreativitet är ett komplicerat begrepp och min upplevelse är att många människor bär på egna föreställningar, tankar och ibland myter om fenomenet kreativitet utan att ha formulerat det i ord. Vanligt är att man drar ett likhetstecken mellan *skapande* och kreativitet, speciellt när det, som i den här rapporten, handlar om kreativitet i en konstnärlig kontext. Vad man får tänka på är att *skapande* per definition inte behöver vara kreativt – och att det samma även kan gälla för det omvända. Något kan ju skapas, till exempel krukor som massproduceras ur en och samma form, utan att för den delen vara *nyskapande*¹. Min studie avser i första hand att undersöka musikalisk *kreativitet* som begrepp – inte musikaliskt *skapande*. Däremot räknar jag med att många paralleller kommer att dras mellan de två i min egen studie då de i många fall berör varandra, samt att stöta på likhetstecknet mellan dem i litteraturen.

För att kunna ge en klarare bild av vad som bor i begreppet musikalisk kreativitet vill jag börja i ett vidare perspektiv och ta min utgångspunkt i kreativitet som generellt begrepp. I följande avsnitt kommer jag att redogöra för tankar om och definitioner av kreativitet, dess förutsättningar samt andra begrepp inom samma område som kan vara bra att reda ut inför min egen undersökning.

2.1 Kreativitet – en översikt

Den framstående kreativitetsforskaren och psykologiprofessorn Mihaly Csikszentmihalyi menar att kreativitet innebär att tillföra något nytt till den kontext man befinner sig i. För att stärka att det som har skapats är nytt, och då ska kunna räknas som något kreativt, måste det accepteras av en medlem i samma kontext som är kvalificerad att göra en sådan bedömning genom att vara expert inom området (Odena & Welch, 2012, s. 11). Den egna upplevelsen av att ha skapat något nytt är enligt denna uppfattning inte nog – någon annan måste validera att det faktiskt är originellt. Csikszentmihalyi och flera andra forskare menar att den kreativa förmågan inte är generell utan kopplad till det ämnesområde där individen verkar (Han & Marvin 2002, s. 98). Ett exempel kan vara en låtskrivare som har utvecklat kreativa förmågor genom sin kunskap i musik, kreativa förmågor som hen inte kan applicera i andra områden än det där de är relevanta.

¹ I Nationalencyklopedin förklaras begreppet kreativitet som ”förmåga till nyskapande, till frigörelse från etablerade perspektiv”. Källa: www.ne.se/kreativitet

En av den moderna kreativitetsforskningens pionjärer, J.P. Guilford, menar att kreativitet, som i hans mening är en form av förmåga till problemlösning, ska anses vara en intelligens som man kan ha mer eller mindre av. Det som främst kännetecknar ett kreativt sinne enligt Guilford är förmågan till *divergent* tänkande (Sterberg & Grigorenko, s. 310). Guilford myntade begreppen *konvergenta* och *divergenta* tankeprocesser under ett anförande om kreativitet som blev startskottet för den moderna kreativitetsforskningen (Barrett, s. 51, 2012). Divergent tänkande handlar om förmågan till ett spontant, fritt flödande tänkande där målet är att generera så många idéer som möjligt under en kort period eller att hitta flera, ofta ovanliga, lösningar på samma problem (Jauk, Benedek & Neubauer, 2012, Hennessey & Amabile, 2010). Konvergent tänkande kan förklaras som dess motsats: ett mer disciplinerat, ofta regelstyrt och logiskt sätt att tänka, där det handlar om att resonera sig fram till *en* möjlig, genomförbar lösning (Hennessey & Amabile, 2010).

Psykoanalytikern Ernst Kris talar om *primära* och *sekundära* tankeprocesser som ett annat motsatsbegrepp. De primära tankeprocesserna är mer associativa och sker ofta i ett drömmande tillstånd, som i dagdrömmar och i fantasin, medan de sekundära är av logisk och verklighetsbaserad natur. Forskning visar på att personer som anses vara kreativa har lättare att röra sig mellan dessa två tillstånd än andra (Jauk, Benedek & Neubauer, 2012).

Howard Gardner, pedagog och utvecklingspsykolog, är liksom Guilford känd för sina teorier om intelligens och dess mångfald – han anser bland annat att musikalitet ska förstås som en form av mänsklig intelligens. Intelligens kan inte bara mätas på *ett* sätt, och i synnerhet inte på det sätt som intelligens traditionellt mäts på – IQ-testet. Gardners definition av intelligens är ”förmågan att lösa problem i en given kontext” (Robinson, 2011, s. 118). Gardners och Guilfords tankar är snarlika – skillnaden är att Gardner sätter ett likhetstecken mellan intelligens och kreativitet medan Guilford menar att kreativitet är en av många intelligenser.

Ken Robinson är en av de mer kända och aktiva förespråkarna av kreativitet och vikten av dess uppmuntrande i skolan. Hans definition av kreativitet är ”processen av att ha originella idéer som har ett värde” (Robinson, 2011, s. 151). Han menar att det finns tre nyckelord när det gäller kreativitet: *process*, *originalitet* och *värde*.

2.1.1 Den kreativa processen

Den kreativa processen består enligt Robinson (2011) av olika stadier där det första stadiet är frambringandet eller skapandet av en idé. Början på en kreativ process innefattar utforskande och experimenterande – att pröva sig fram med hjälp av, och utgång i, sina tidigare erfarenheter, färdigheter och kunskaper inom området. Det innefattar ofta att man tänjer på och kritiskt granskar sin kunskap för att se hur man kan göra något annorlunda av det man redan kan. Processen innebär att man *gör* någonting med ett uttrycksmedel man behärskar på något sätt. Det räcker inte att vara kreativ i tanken – det måste också *ut* på något sätt, om det så är genom ett instrument, röst, kropp eller skrift. Uttryckssättet och idéerna som formas är starkt länkade till varandra (Robinson, 2011, s. 153). Att vara kreativ betyder inte heller att man gör någonting helt utan förutsättningar, tvärtom sker kreativa processer ofta inom en given mall. Ramar behöver alltså inte vara fel för den kreativa processen – mer ofta än sällan är det en förutsättning för nyskapande. Vad som däremot är skadligt för kreativitet är att skynda på processen och tro att man ska komma fram till det slutgiltiga resultatet med en gång. Det är just därför som det oftast är en process det handlar om – att mejsla fram något nytt kan ta tid och vägen kan vara kantad av nya och förkastade idéer. Blockerande och förödande för kreativitet är också att få en kritisk bedömning alltför tidigt i processen (Robinson, 2011).

De ratade eller omarbetade idéerna är enligt Robinson (2011) en del av utvärderingsstadiet i den kreativa processen. Självklart kan det hända att idéen eller resultatet inte behöver gå igenom denna process och inte behöver någon större omarbetning, men det vanliga i en kreativ process är att idéen faktiskt behöver stötas, blötas och omarbetas.

För att vara kreativ måste man våga testa och våga misslyckas – våga ha ”fel” (Robinson, 2011). Som Thomas Edison en gång sade när hans uppfinning av glödlampan krävde några mindre lyckade försök: ”Jag har inte misslyckats. Jag har bara uppfunnit 10.000 sätt att *inte* göra en glödlampa på”². Att skapa något nytt innebär att man säkert kommer göra många ”fel” på vägen.

Det sista steget i den kreativa processen är att förfina och på de sätt man förmår förbättra idéen tills den når sin slutgiltiga form (Robinson, 2011).

2 Källa och andra inspirerande citat av Thomas Edison: http://www.goodreads.com/author/quotes/3091287.Thomas_Edison

2.1.2 Originalitet

Vad innebär det att vara originell? Behöver det vara något helt nytt som *ingen* tidigare har tagit del av? Nej, enligt Robinson så räcker det att det är originellt och nytt för personen i fråga. Han menar att det blir svårt att jobba med kreativitet som lärare om det enda sättet att vara kreativ för barnen är att vara *historiskt* kreativ, det vill säga, att man åstadkommer något som är nytt för mänskligheten (Robinson, 2011). För att någon gång kunna producera tankar, idéer eller saker som är helt nya för mänskligheten så måste man börja småskaligt med sig själv.

2.1.3 Alla kan vara kreativa

Robinson menar att det finns två typer av kreativitet – den *generella* och den *personliga*. Den generella innebär att *alla* har *förmågan* att tänka i nya banor, även om man inte har lärt sig det eller är speciellt bra på att göra det. Denna färdighet går genom olika tekniker att öva upp. Det är en myt att bara vissa människor är kreativa, en myt som dock är en vanlig föreställning hos många, speciellt hos dem som inte anser sig vara kreativa själva. I själva verket föds alla med kreativa förmågor, det gäller bara att veta hur man ska utveckla dem. Det är även en myt att den kreativa förmågan är förbehållen personer som verkar inom vad som anses vara ”kreativa” områden, som till exempel konst, musik och dans (Robinson, 2009). Även Robinson talar om förmågan till divergent tänkande som en viktig förmåga när det gäller att tänka i nya banor och lösa problem. Denna förmåga kan appliceras på livets alla områden (Robinson, 2011).

Den personliga kreativiteten handlar om att hitta sitt uttrycksmedel och det man är bra på för att kunna utnyttja sin fulla kreativa potential. Många tror inte att de är kreativa av den anledningen att de inte har hittat det som de *brinner* för. Detta ska inte förväxlas med det man är *bra* på. Man kan ha hittat något man är bra på och som man sedan bygger sitt liv på, men för att nå sin fulla kreativa potential så måste man enligt Robinson (2011) brinna för och ha en glädje i det man gör. Robinson ger som ett exempel på detta en konsertpianist som bytte bana i livet när hon var i fyrtioårsåldern. Hon kom från en musikalisk familj där man tidigt såg hennes talang för pianot. Hon studerade till konsertpianist men insåg tillslut att hon inte tyckte att det var kul egentligen – hon var bara väldigt bra på det. Sagt och gjort så bytte hon bana och satsade istället på litteratur vilket var hennes egentliga stora intresse.

Kreativitet handlar enligt Robinson (2011) också om att behärska verktyget som man uttrycker sig igenom. Någon som har lärt sig spela piano kommer kunna uttrycka sig bättre och mer kreativt på pianot än någon som inte har lärt sig att spela piano. Robinson poängterar dock att, bara för att man är tekniskt duktig inom och behärskar ett område, betyder det inte automatiskt att man är kreativ. Det finns enligt Robinson många duktiga och välutbildade musiker som inte är speciellt kreativa eller originella. Återigen är det viktigt med intresse och passion för det man gör – men det kan också ha med att inlärningsprocessen inte har varit glädjefyllt eller lämnat utrymme åt kreativitet. Det viktiga är att finna en bra balans mellan färdigheter och en förmåga att tänka i nya banor (Robinson, 2011).

2.1.4 Fantasi och lek

För att kunna vara kreativ krävs det en förmåga som är unik för oss människor – fantasi. Robinson säger att ”kreativitet på ett sätt kan ses som tillämpad fantasi” (Robinson, 2011, s. 142). Att ha fantasi är *inte* detsamma som att vara kreativ. Som nämnts tidigare innefattar kreativitet enligt Robinson (2011) någon form av handling – att något händer, att någon utför något. Fantasins kan istället ses som platsen där kreativiteten tar sitt avstamp.

Fantasi innebär förmågan att kunna föreställa sig saker bortom nuet. I fantasin kan man återvända till och återuppleva gamla minnen, föreställa sig framtiden och förvränga nuet på alla möjliga sätt om man så vill. Det är bara fantasin som sätter gränser för vilka bilder vi kan frambringa inuti våra egna huvuden. Fantasins är ett effektivt och snabbt sätt att nå bortom verkligheten och försätta sig i situationer man inte annars skulle hamna i. Att kunna fantisera och föreställa sig nya, annorlunda sätt att göra saker på är vitalt för den kreativa processen enligt Robinson (2011).

Violinisten och författaren Stephen Nachmanovitch (1990) beskriver vad han anser är lekens betydelse för kreativitet: ”Improvisation, komposition, författarskap, måleri, teater, uppfinnande, alla skapande handlingar är lek. Den är kreativitetens startpunkt i det mänskliga växandets cykel och en av de stora primära livsfunktionerna. Utan leken är inläring och utveckling omöjliga” (Nachmanovitch, 1990, s. 47).

Det är igenom leken som man kan frigöra sig själv från gamla tankebanor och restriktioner: ”En lekande varelse är lättare anpassbar till föränderliga omständigheter. Leken som fri improvisation skärper vår förmåga att hantera en föränderlig värld” (ibid, s. 49). Leken är upptäckarglädje och experimentlusta vars självändamål är leken i sig. Många vuxna

har tappat kontakten med sitt inre lekande barn på grund av en rädsla att inte tas på allvar som får dem att anpassa sig till samhällets stela konventioner. Det är av avgörande vikt att hitta tillbaka till det barnet för att nå sin fulla kreativa potential: ”Det är i lekandet och enbart lekandet som barnet eller den vuxne kan vara kreativ och använda hela sin personlighet, och det är enbart genom att vara kreativ som individen kan hitta självet” (Nachmanovitch, 1990, s. 55).

Nachmanovitch menar att kreativitet blomstrar som mest när den sker inom givna ramar och regler:

[...] många regler och begränsningar är gudagivna, genom att de är inneboende, inte i stilar och sociala konventioner, utan i konstmediet i sig: ljudlagar, färgspektra, gravitation och rörelse. Sådana naturlagar blir varje konststarts grundvalar, oföränderliga, oavsett kulturella skillnader och epoker (Nachmanovitch, 1990, s. 85).

Han menar att alla medel för skapande har en begränsning i sig, vilket är nödvändigt, annars hade möjligheterna blivit överväldigande för det kreativa skapandet: ”Om man har alla färger tillgängliga blir friheten understom nästan för stor” (ibid, s. 86). Man kan begränsa sig genom att själv sätta upp regler man ska förhålla sig till i sitt skapande, till exempel att man i en musikalisk improvisation bestämmer sig för att jobba inom ett visst tonomfång och med en viss rytmik.

2.1.5 Inre och yttre motivation

Förmågan att våga misslyckas är viktig i den kreativa processen, likaså att man har ett intresse för området man verkar i (Robinson, 2011). Att ha ett intresse som motivation kan man kalla för en *inre motivationskälla*. Det centrala är just att motivationen kommer inifrån, att man väljer att engagera sig i och göra saker utifrån att man finner dem intressanta, utmanande eller tillfredsställande. Motsatsen är en *yttre* motivation där man istället motiveras av belöning eller straff, order från auktoriteter, konkurrens eller grupptryck. I skolans värld är det vanligen betygen och uppgifter från lärarna som står för elevernas motivation – inte det egna intresset eller tillfredsställelsen av att ha lärt sig något nytt (Levin, 2008).

Den rådande uppfattningen bland forskare är att den inre motivationskällan förstärker kreativitet, men dock råder det delade meningar huruvida den yttre är skadlig för kreativitet

eller inte – det finns forskning som visar på att även den yttre kan förstärka kreativitet (Levin, 2008).

2.2 Kreativitet i skolan

Enligt Robinson är ett väl utvecklat kreativt tänkande direkt avgörande för vår egen framtid och hur vi tacklar de utmaningar som vårt allt ombytligare samhälle i framtiden kommer bära med sig. Skolan spelar en avgörande roll – det är här vi får den utbildning som ska utgöra grunden i våra fortsatta liv (Robinson, 2011). Hur ser kreativitet ut i skolvärlden? I följande avsnitt redogör jag för vad skolans styrdokument säger om kreativitet samt tankar om på vilket sätt skolan påverkar kreativiteten hos barn och ungdomar.

2.2.1 Vad säger styrdokumentet?

Jag bygger i det följande på de tre senaste kursplanerna som har legat till grund för undervisningen i svensk skola: Lgr80, Lpo94 och Lgr11. Den som är aktuell och som tillämpas i skolan nu är den senaste, Lgr11, men de tidigare två är intressanta ur historisk synpunkt. I Lgr80 förekommer till exempel inte ordet kreativitet över huvudtaget, men under *Riktlinjer för arbetet* nämns skapande: ”Fri och skapande verksamhet, sång, musik, dramatik, arbete med bild, sagor och korta samlingsstudier stimulerar fantasi och känsla” (Lgr80, s. 25). Man kan anta att det fria skapandet ska tolkas som kreativ verksamhet – trots att ordet inte nämns – i enlighet med det vanliga likhetstecknet som dras mellan skapande och kreativitet som jag nämner i inledningen av teorikapitlet.

I Lpo94 har ordet *kreativ* letat sig in i en mening under *Skolans mål* i grundskolan där det står att eleven ska ha ”utvecklat sin förmåga till kreativt skapande och fått ett ökat intresse för att ta del av samhällets kulturutbud” (Lpo94, s. 11). Innebörden är ungefär den samma som i Lgr80, men nu står det *kreativt* skapande istället för skapande verksamhet, vilket stödjer min tolkning av stycket i Lgr80 som riktig.

I Lgr11 nämns kreativitet både under avsnitten *Skolans mål* och under *Skolans uppdrag*:

Skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta och utveckla kunskaper och värden. Skolan ska i samarbete med hemmen främja elevers allsidiga personliga

utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare (Lgr11, i.s.).

Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola kan [...] lösa problem och omsätta idéer i handling på ett kreativt sätt (Lgr11, i.s.).

Det hör alltså nu till skolans uppdrag att att den ska främja kreativitet och människors möjlighet att utvecklas till kreativa människor. Nu står det inte längre i samma mening som skapande, vilket kan tolkas som att synen har gått från att se kreativitet som skapande i ämnen som bild och musik, till att innebära något annat. Skapande nämns i två stycken under *Skolans uppdrag*:

Eleverna ska få uppleva olika uttryck för kunskaper. De ska få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar. Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form ska vara inslag i skolans verksamhet. En harmonisk utveckling och bildningsgång omfattar möjligheter att pröva, utforska, tillägna sig och gestalta olika kunskaper och erfarenheter. Förmåga till eget skapande hör till det som eleverna ska tillägna sig (Lgr11, i.s.).

Skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet. Särskilt under de tidiga skolåren har leken stor betydelse för att eleverna ska tillägna sig kunskaper. Skolan ska sträva efter att erbjuda alla elever daglig fysisk aktivitet inom ramen för hela skoldagen (Lgr11, i.s.).

Intressant här är att leken nämns i samma mening som skapande, och att det anses vara väsentligt för lärandet. En jämförelse med de två tidigare läroplanerna visar att exakt samma mening finns med i Lpo94.

Det är uppenbart att kreativitet nu är ett av ledorden i skolan och är något som man bör arbeta med. Skapandet, utforskandet, experimenterandet ska också ges utrymme. Vad kreativitet *är* framgår dock inte av kursplanen. Däremot verkar begreppen skapande och kreativitet fortfarande vara synonyma med varandra – precis som i föregående läroplaner.

Vad som är mest intressant för min studie är att se vad kursplanen i musik har att säga om kreativitet. Ordet återfinns under ämnets syftedel:

Undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utveckla en musikalisk lyhördhet som gör det möjligt att i samarbete med andra skapa, bearbeta och framföra musik i olika former.

Undervisningen ska ge eleverna både möjlighet att utveckla en tilltro till sin förmåga att sjunga och spela och ett intresse för att utveckla sin musikaliska kreativitet (Grundskolans kursplan i musik, *i.s.*).

Här talar man om kreativitet som *musikalisk* kreativitet. Benämningen preciseras inte närmare men behandlas längre fram i det här kapitlet under avsnittet *Musikalisk kreativitet*. Begreppet nämns bara i syftedelen och står inte med under *Centralt innehåll* eller under kunskapskraven. Däremot nämns musikskapande som en del av det centrala innehållet från årskurs 1, och är ett kunskapskrav från årskurs 6:

Eleven kan, utifrån egna musikaliska idéer, skapa musik genom att med hjälp av röst, instrument eller digitala verktyg utgå från några enkla musikaliska mönster och former och pröva hur dessa kan sättas samman till en i vissa delar fungerande komposition (Grundskolans kursplan i musik, *i.s.*).

Det verkar även här som att det musikaliska skapandet och musikalisk kreativitet kan tolkas som ett och samma fenomen. Finns det en distinktion mellan de två begreppen får den i läroplan och kursplan anses vara oklar och otydlig. Oklart är också hur musikalisk kreativitet definieras i läroplanen.

2.2.2 Kreativitet med litet k

Mihaly Csikszentmihalyis mening är att något nytt måste tillföras och på ett sätt förändra det område inom vilket personen verkar för att det ska anses vara kreativt. Något som ingen har sett, hört eller tänkt innan – vad man kan kalla en exceptionell kreativitet (Levin, 2008). Enligt den definitionen av kreativitet så är det väldigt få av eleverna i skolan som kan anses vara kreativa, fast undantag säkert förekommer (till exempel underbarn som Mozart och Picasso). Det blir också svårt att tala om en kreativ undervisning om *det* är vår måttstock.

Odena och Welch (2012) tar upp problematiken och belyser att det bör finnas två typer av sätt att se på kreativitet: *big C creativity*, även kallad *traditional creativity* eller *old creativity*, och *new creativity* eller *little C creativity* (Levin, 2008). Den förstnämnda, big C, är den typ av kreativitet som står beskriven ovan. Den tillskrivs personer som har bidragit med betydelsefulla verk eller idéer som har blivit erkända av andra personer inom samma område. Hit hör till exempel framgångsrika kompositörer, konstnärer och vetenskapsmän. Att jämföra

och bedöma skolungdomars kreativitet utifrån dessa kriterier är inte rimligt och det är här det blir problem. Här bör man istället tillämpa en syn på kreativitet som grundar sig i fantasifullt tänkande, som i kontrast till den traditionella kreativiteten med ”stort K” ibland kallas för little C creativity (Odena & Welch, 2012, Levin, 2008). Denna nyare syn på kreativitet definieras av Odena och Welch så här: ”Creativity is defined as imagination successfully manifested in any valued pursuit”³ (Odena & Welch, 2012, s. 30). Det är en inte alldeles lätt mening att översätta till svenska, men jag tolkar det som att innebörden av little C är att ha en fantasi som framgångsrikt kan ta ens egen eller gemensamma processer framåt. Man kan se det som en nedtonad variant av big C – ett litet k istället för ett stort K. I den mindre räcker det att den abstrakta eller konkreta produkten är ny för individen i fråga, utmejslad utifrån kunskap och erfarenheter denne besitter och erkänns i det område där denne är verksam – i skolans fall klassrummet (Levin, 2008). Cecilia Levin, forskare i personlighets- och socialpsykologi vid Lunds universitet, sammanfattar det komplicerade kreativitetsbegreppet med att det handlar om ”nyskapande, att hitta nya lösningar eller perspektiv på redan existerande fenomen eller problem, eller att skapa helt nya ting med nya användningsområden” (Levin, 2008, s. 57). Hon fortsätter med att konstatera att kreativitet också omfattar ”förmågan att acceptera nya idéer, att vara flexibel och öppen för förändring” (ibid, s. 57).

2.2.3 Skolan och utbildningens inverkan på barns kreativitet och skapande förmåga

I Robinsons bok *The Element* (2009) talar författaren med konstnären Faith Ringgold som delvis förklarar sin starkt utvecklade kreativa förmåga med att hon på grund av sjukdom ofta var borta från skolan när hon var liten. Hon säger att hon inte blev indoktrinerad och formad i samma mall som de andra barnen, vilket lät henne behålla sitt kreativa sinne. Hon menar att samhället och skolan oundvikligen bryter ner våra kreativa förmågor i takt med att vi lär oss att bli bedömda i alla situationer, vad som är rätt och fel, snyggt eller fult (Robinson, 2009).

Enligt Pamela Burnard, docent i pedagogik och författare, börjar många barn skolan och musikundervisningen med uppfattningen om sig själva att de är kreativa – de flesta är vana vid att kombinera bekanta idéer till nya idéer i form av spontana sånger (Burnard, 2012). I takt med att eleverna går igenom de första stadierna i skolan så ändras denna uppfattning hos många och de skiftar föreställningen om den kreativa förmågan som en självklarhet för alla

3 Kreativitet kan definieras som fantasi som manifesteras i någon form av meningsfullt företag.

till att vara något som är förbehållet vissa med speciella förmågor. Elevernas uppfattning om sig själva och tilltro till sin egen förmåga som kreatörer, musikskapare och improvisatörer minskar fortare jämfört med deras tilltro till sig själva i andra ämnen. Denna misstro på sin egen förmåga kan leda till att man tappar intresset och motivationen för musikämnet, likaså att man inte är lika villig att komma med nya idéer själv i övrigt. I takt med att eleverna lär sig hur den lärande miljön i skolan ser ut, där det ofta är läraren som bestämmer vad och hur saker ska göras och där saker ska klaras av på en viss tid med de medel som finns tillhanda, desto stelare och rutinartade blir moment som komposition och improvisation i grupp (Burnard, 2012).

Även Nachmanovitch (1990) talar om skolans inverkan på barns kreativitet. Han tar upp ett exempel där en fyraårig flicka han kände brukade rita ”speciellt livfulla, fantasifulla träd” (ibid, s. 113) som han fann fängslande och intressanta. De var målade med ett barns djärvhet, självförtroende och detaljrikedom. När barnet hade gått sitt första skolår så målade dock barnet likadana träd som alla andra barn ritade, så kallade ”slickepinne-träd”: en grön massa utan detaljer med en brun pinne som stam.

Skolan ska nära barns kreativitet, men den kan också förstöra den och alltför ofta gör den det. Under idealiska förhållanden finns skolor för att bevara och återskapa vetande och konst, för att ge barnen verktyg som de kan skapa sin framtid med. I sämsta fall producerar de likformiga, mediamedvetna vuxna för att förse marknaden med arbetare, med driftsledare och med konsumenter (Nachmanovitch, 1990, s. 114).

Enligt Nachmanovitch (1990) konformerar skolan barnen med sin kunskapssyn där barnen ska fyllas på med kunskap, nerifrån och upp, som en pyramid. Alltför sällan utgår man ifrån barnets erfarenheter och intressen. Nachmanovitch menar att man oftast misstar utbildning för bildning. Engelskans ord för bildning, *educate*, kan härledas till ordet *educera* som betyder att ”dra ut eller väcka något som ligger latent” (Nachmanovitch, 1990, s. 115). Bildning handlar således inte om att ”proppa en passiv person full av förutfattade meningar” (ibid, s. 115), utan snarare om att forma denne. Skolan präglas inte av variation och mångfald utan det är ofta *en* viss typ av kunskap och intelligens som premieras (Nachmanovitch, 1990).

Robinson (2011) är inne på samma sak och menar att det inom skolan fokuseras för mycket på de teoretiska och akademiska ämnena, medan de mer praktiska ämnena som musik, bild och dans alltid hamnar längst ner i hierarkin, och ses snarare som

fritidssysselsättningar och något som kan bortprioriteras. Han menar att skolan är förlegad i sin struktur och är inte tillräckligt uppdaterad för att möta det moderna samhället (Robinson, 2011).

Nachmanovitch (1990) menar att man måste tillägna sig vissa färdigheter för att kunna uttrycka sig kreativt, men att fokuset på teknik och professionalitet inte får ta överhanden. Alltför ofta koncentrerar man sig mer på själva produkten än på processen och det personliga uttrycket går förlorat: ”Vi har alla någon gång gjort erfarenheten att höra ett fantastiskt effektivt framförande av en konsert, vid vilket detta mystiska någonting har saknats” (ibid, s. 117). Det är just detta *någonting* som blir svårt att bedöma i skolan. Enligt Nachmanovitch är det lättare att bedöma och värdera teknisk färdighet än skaparkraft och känslomässigt innehåll, och att samhället därför premierar virtuoser över originella kreatörer (Nachmanovitch, 1990, s. 117).

Levin (2008) har gjort en undersökning på elever i den svenska skolan som sökte ta reda på vad den prestations- och betygsorienterade inriktningen i skolan har för inverkan på elevernas förmåga att vara kreativa. I bakgrundsdelen i sin studie hänvisar hon till forskning som visar på att skolan ger upphov till stress och oro hos många barn på grund av jämförelse med andra, prov, tidspress och konkurrens. Dessa faktorer har också negativ inverkan på kreativitet, vilket kan leda till att barn hämmas när det kommer till viktiga faktorer i den kreativa processen som vilja att utforska, risktagande och sökandet efter det som är originellt (Levin, 2008). I Levins studie lät hon två olika testgrupper av barn göra kollage – i den ena utan yttre motivation och i den andra med motivationen vem som kunde göra bäst kollage, utformat som en tävling. Hennes studie visade inte på en avsevärd skillnad mellan de två olika grupperna även om hon kunde konstatera ett samband mellan låg kreativitet och en hög stressnivå i den tävlingsinriktade gruppen.

Att Levin efter sin övertygande bakgrundsdelen själv inte kunde påvisa ett större samband mellan skolans struktur och ett hämmande av elevers förmåga till nyskapande och risktagande får anses vara förvånande. Eftersom det är en misstanke jag själv har, och en av anledningarna till att jag gjort min egen studie, finner jag resultatet en aning nedslående. Dock genomfördes Levins undersökning bara vid *ett* tillfälle och med ett begränsat antal elever – en annan grupp elever, eller samma grupp vid ett annat tillfälle, hade kanske gett ett annat resultat. Mer omfattande studier krävs för att dra en klarare slutsats om undersökningens betydelse.

2.3 Musikalisk kreativitet

I kursplanen för musik på grundskolan står det att elever ska ges möjlighet att utveckla sin egen musikaliska kreativitet. Men vad är musikalisk kreativitet för något och hur definieras den i skolan? I följande avsnitt ämnar jag redogöra för tankar och forskning som finns kring musikalisk kreativitet och musikalisk kreativitet i musikundervisningen.

Enligt Webster (2002) finns det tre olika sätt på vilka människor tar del av musik: genom *lyssnande* (som är det vanligaste), *komposition* (det minst vanliga) och *utförande* av musik. Framförandet kan man dela upp i två olika kategorier: reproduktion av musik som är skapad av någon annan och musik som skapas i nuet, vilket man vanligtvis kallar för improvisation. En bra musikundervisning är enligt Webster sådan att alla dessa moment finns med.

Det är enligt Webster vanligt att inom musikområdet missta musikalitet⁴ och musikaliska framsteg (vara duktig på ett instrument, läsa noter etc.) för kreativitet, men att de två inte ska likställas på det sättet. Webster förklarar musikalisk kreativitet som: ”the engagement of the mind in the active, structured process of thinking in sound for the purpose of producing some product that is new for the creator” (Webster, 2002, s. 11). Han förklarar denna definition med att det är förmågan att tänka självständigt och ta estetiska beslut inom de tre områdena lyssning, komposition och utförande som är avgörande för hur musikaliskt kreativ man är. En förmåga att kunna ”tänka i ljud”, att höra musikaliska möjligheter och ta beslut utifrån dem. En kompositör behöver exempelvis förmågan att kunna föreställa sig olika kombinationer av ljud, en framförande musiker behöver ha en avsikt med sitt spel. Dessa beslut ska i undervisningen komma från eleverna själva, inte dikteras av en lärare (Webster, 2002).

Webster förespråkar att man bör använda termen *kreativt tänkande* istället för kreativitet eftersom begreppet ofta misstolkas och används fel (som i exemplet ovan där goda kunskaper i notläsning eller på ett instrument misstas för musikalisk kreativitet). Kreativt tänkande inom musik är inte heller något som är reserverat för människor som anses vara genier och som skapar musik med hjälp av någon form av extraordinär eller gudomlig inspiration, vilket har varit en traditionell och vanlig syn på kreativitet och konst (Burnard, 2012, Webster, 2002). Kreativt tänkande är något som alla är kapabla till och som finns på olika nivåer – från det lilla barnets spontana sånger till alster signerade av de största kreativa personligheterna inom musik (Webster, 2002).

4 Begreppet *musikalitet* är vitt och en definition hade säkert krävt en avhandling i sig, men allmänt kan man betrakta det som en talang eller en fallenhet för musik.

Webster poängterar att det kreativa tänkandet bör resultera i någon form av produkt, och liksom Robinson (2011) menar han att kreativitet handlar om att *göra* – någonting måste ut. Det kan till exempel vara kompositioner, framförandet av skriven eller improviserad musik eller skriftliga eller muntliga musikanalyser.

Den musikaliska kreativa processen innehåller enligt Webster en blandning av divergent och konvergent tänkande. Det divergenta tänkandet behövs främst i början av processen där fantasin flödar fritt och nya idéer föds, omarbetas, förkastas, accepteras eller går igenom ännu en förvandling. Det kan handla om melodier eller en ackordföljd som testas, leks eller fantiseras fram som sedan kanske realiseras genom ett instrument av någon sort (gitarr, dator, röst, etc.) eller gestaltas i musikalisk notation. Dessa idéer kan när som helst under processen omarbetas igen eller adderas till andra idéer – det divergenta tänkandet är ständigt närvarande i processen. Det konvergenta tänkandet behövs till det mer analytiska arbetet i den kreativa processen där estetiska beslut tas och idéerna sätts ihop till en helhet.

Att utveckla förmågan till kreativt tänkande hos elever i musikämnet är musiklärarens främsta och största uppgift enligt Webster. Det är vanligt att fokus ligger på att reproducera och framföra musik skrivna av andra i musikundervisningen, men läroplaner och kursplaner poängterar att eleverna också ska utveckla kreativa förmågor genom att ta del av och utveckla sin kunskap om processerna bakom musikskapande (Webster, 2002).

2.3.1 Musiklärarens och styrdokumentens definition av musikalisk kreativitet

Trots att det bedrivits mycket forskning om kreativitet så är forskningen kring vad *musikalisk* kreativitet innebär fortfarande ett relativt outforskat område. Ett av skälen till detta tros vara att skapandet av musikaliska och kreativa skeenden är en komplicerad process som beror på en rad faktorer, som till exempel personliga musikaliska erfarenheter, kontexten de sker i och vilka estetiska värderingar som gäller inom kontexten (Odena & Welch, 2012, Burnard, 2012). Skolans styrdokument slår fast att kreativa förmågor, i form av främst komposition och improvisation, är något som skolan ska arbeta med, men det betyder inte att det finns en gemensam uppfattning om vad detta innebär – begreppets komplexitet problematiseras inte i styrdokumentet⁵. Studier visar att lärare inom estetiska ämnen ofta har egna definitioner av kreativitet och hur man arbetar med kreativa moment i undervisningen, samt att lärare ofta har

⁵ Odena och Welch refererar till de engelska styrdokumentet. Kapitel 2.1.1 i denna rapport visar att även styrdokumentet i den svenska skolan tar upp vikten av att de kreativa förmågorna främjas.

svårt att definiera vad det innebär att vara musikalisk kreativ (Odena & Welch, 2012, Burnard 2012).

Burnard (2012) tar upp det faktum att engelska musiklärare förväntas utveckla sina elevers kreativitet genom musikundervisningen, samtidigt som de kreativa aspekterna av elevens arbete inte är någonting som formellt behöver *bedömas*. Färdigheter som ska bedömas är istället ofta av rent spelteknisk natur. Hon tycker också att det finns en motsägelse i skolans rop på mer kreativitet i utbildningen och allt smalare styrdokument med krav på mer mätbara kunskaper. Burnard poängterar vikten av att skapa konsensus kring begreppet kreativitet i läroplanen om kreativitet ska kunna bli en meningsfull del av skolans verksamhet. En samstämmig framställning av vad som bor i begreppet musikalisk kreativitet behöver finnas i kursplanen för musik i ett första steg att ta sig an utmaningen kring bedömning (Burnard, 2012). Ett problem med bedömning och kreativitet är att det rör sig om personliga och kontextuella estetiska värden som baseras på vad som anses vara snyggt eller fult, bra eller dåligt. Det blir högst subjektivt och därför svårt att bedöma. Musiklärarens egna musikaliska referenser styr ofta hur musikundervisningen utformas (Burnard, 2012).

Fredriksson (2005) har i sitt examensarbete intervjuat och observerat lärare som undervisar i estetisk verksamhet och ensemble med syftet att ta reda på deras syn på begreppet kreativitet. Resultatet av studien visar bland annat att kreativitet kan vara att tolka någon annans musik och att man bara genom att spela den har gjort en tolkning.

Fredriksson drar slutsatsen av sin studie att ett vanligt synsätt på kreativitet inom musikundervisningen är att det kreativa musicerandet kommer efter ”en tillräcklig utveckling av hantverkskunnandet” (Fredriksson, 2005, s. 45). Enligt detta synsätt behöver man ett visst mått av färdigheter och kunskaper – det kreativa kommer sedan av sig självt.

2.3.2 Flera olika typer av musikalisk kreativitet

Burnard (2012) menar att vi måste vidga vyerna kring vad som betraktas som musikalisk kreativitet. Historiskt sett är det komposition, exemplifierat av ”de stora mästarna” som Beethoven och Mozart, som har setts som definitionen av begreppet, men idag, inte minst tack vare den tekniska utvecklingen, finns det otaliga sätt för musiker att vara kreativa på (allt billigare digital utrustning, datorer, sequenserprogram, sampling, DJ:ing, mixning, video m.m.). På grund av begreppets komplexa natur bör man enligt Burnard ge upp försöken på att försöka definiera *en* musikalisk kreativitet och istället se att det finns flera sorters kreativitet

beroende på var och hur det musikaliska skeendet uppstår (Burnard, 2012). Elevers verk i skolan bedöms av lärare utifrån *en* sorts kriterier, ofta baserad på en västerländsk, traditionell syn på vad som anses vara musikalisk kreativitet. Dessa värden lever förvisso kvar i vissa delar av musikbranschen, men många gånger krockar denna syn med hur musikbranschen idag faktiskt ser ut (till exempel hur producenter jobbar kreativt i studion) och elevernas eget musiklyssnande och musikskapande på sin fritid. Undervisningen och elevernas sätt att interagera med musik utanför den står ofta en bra bit ifrån varandra. Skolan och samhället måste enligt Burnard anpassa och bredda sin syn på musikalisk kreativitet och inse att den beror på sammanhanget den utförs i, tid och plats. Burnard ställer sig frågan om man inte istället ska se det som att det finns flera olika musikaliska kreativiteter som kan vara mer eller mindre representerade i det sammanhang eller område där musiken skapas och som man kan gå in och ut ur. Genom att ge upp försöken att definiera *en* musikalisk kreativitet kan man hjälpa skolan och verkligheten att närma sig varandra. Dessa multipla musikaliska kreativiteter skulle enligt Burnard bestå av *individuell kreativitet*, där det som skapas kommer från *en* person som har ett egenansvar för resultatet av den kreativa processen, olika former av *kollaborativa kreativiteter* där ansvaret för det som skapas är delat och utförs i mindre eller större sammanslutningar och där internet och digitala medier har öppnat nya dörrar för vad musikskapande samarbete kan innebära, *empatisk kreativitet* som innebär förmågan att leva sig in hos andra i ett musikaliskt skeende, *interkulturell kreativitet* som bygger på kulturella överenskommelser men där något nytt tillförs traditionen, *kreativitet i musikaliskt framförande* som är förmågan till improvisation och interpretation, samt *symbolisk kreativitet* som innebär förmågan att ge producerade saker ett symboliskt värde i en kultur eller subkultur (Burnard, 2012). Den ena kreativiteten utesluter inte den andra, flera av dessa kan observeras samtidigt. Att spela och improvisera tillsammans i en jazzensemble borde exempelvis innefatta empatiska, framförande och kollaborativa kreativa förmågor och skeenden. Burnard (2012) säger också att det i och med denna breddade och varierade syn på musikalisk kreativitet kanske blir lättare för musklärare att bedöma kreativitet i skolan vilket skulle leda till en större inkludering av och större fokusering på kreativa moment.

2.3.3 Teknikens utveckling och digitala verktygs påverkan på musikundervisningen

Rock- och popbandstraditionen med fokus på de traditionella rock- och popinstrumenten är rådande i dagens musikundervisning, men de senaste årens teknikutveckling och utseendet på

dagens musikbransch har gjort att förutsättningarna för musicerande idag ser annorlunda ut (Burnard, 2012). Möjligheterna att göra musik på andra sätt än de traditionella, och för de musiker med dåliga instrumentkunskaper, är idag helt andra än vad de var förr. Så vad kan detta innebära för musikundervisningen?

Som nämndes i föregående kapitel (2.3.2) förespråkar Burnard en breddning av vad som räknas som kreativt i musik, men Burnard vill även att man implementerar breddningen av begreppet i undervisningen vad gäller kompositionella och improvisatoriska moment. Inom populärmusik ligger betoningen på kollaborativa och kollektiva sätt att skapa musik (till skillnad från den klassiska musikens ”skapande geni”) vilket även blir det naturliga sättet att skapa musik i klassrummet – genom interaktion. Burnard tycker att samtida musikaliska fenomen, ofta interaktiva av naturen, som sampling, DJ:ing, mixning och datorbaserat låtskrivande är minst lika viktiga och giltiga som komposition, arrangering och improvisation. Musklärare behöver klargöra, arbeta med och främja nya sätt att skapa musik i klassrummet (Burnard, 2012, s. 22).

Att interagera genom internet är idag naturligt för de flesta av dagens elever och de är vana att göra detta genom digitala medier på sidor som till exempel *YouTube*. Möjligheterna för kollaborativa, musikaliska skeenden med människor som inte befinner sig i ens direkta närhet är otaliga och är något som kan utnyttjas i musikundervisningen genom att till exempel jobba med kompositionsprojekt med skolor i andra länder (Burnard, 2012).

2.3.4 Lärarens kunskaper och förhållningssätt

Det är vanligt att musklärare lägger fokus på de mer traditionella undervisningsformerna i musik med fokus på att lära sig traditionella instrument och med tydliga, strukturerade uppgifter i musikanalys och musikhistoria där man fortfarande studerar de stora kompositörerna (Odena & Welch, 2012). Anledningen till detta kan vara att det är svårt att veta hur man ska undervisa i kreativa moment och att denna typ av uppgifter blir mindre abstrakta och mer konkreta. Odena och Welch hänvisar till studier som visar att musklärare behöver praktiska kunskaper inom komposition och improvisation, och även olika musikstilar, för att fullt ut kunna engagera sig i elevernas skapandeprocess, samt till studier som visar att lärare som själva sysslar med komposition och improvisation på sin fritid har en större benägenhet att implementera momenten i sin undervisning (Odena & Welch, 2012).

Burnard (2012) efterlyser mer samarbete mellan skolorna och ”verkligheten”. Hon menar att en kreativ läroprocess inte bara behöver innefatta en lärare och en student utan kan innefatta verksamma personer inom konstnärliga yrken såsom konstnärer, musiker och producenter, andra lärare på skolan eller personer från näringslivet. Med internets hjälp behöver inte avstånd vara ett hinder för att starta upp denna typ av sammanslutningar. Lär miljön kan då också bli mer dynamisk och förstås utifrån ett sociokulturellt perspektiv, där eleven blir lärare och lärare ibland blir elev. Burnard menar också att man som musiklärare, genom att låta eleven själv välja vad som ska komponeras, hur uppgiften ska se ut och kanske själv få definiera kreativitet, kan få en större förståelse för hur kreativitet ser ut ur ett elevperspektiv och vad som motiverar just den eleven (Burnard, 2012).

I Lance Nielsens (2013) studie om lärande och komposition med digitala verktyg hittar jag ytterligare stöd för det Burnard och Odena och Welch nämner i styckena ovan. Nielsen menar att många lärare känner att de har otillräckliga kunskaper när det gäller deras färdigheter att vägleda och bedöma elevers kompositioner och arrangemang. Vidare forskning skulle behövas för att undersöka sambandet mellan lärarens färdigheter i komposition och elevernas utveckling inom ämnet (Nielsen, 2013, Odena & Welch, 2012).

Nielsen menar liksom Burnard att internet kan ge möjlighet för elever att interagera med, och få feed-back av verksamma låtskrivare och producenter. Hans studie visar också på att lärare ibland drar sig för att använda teknologi för att de helt enkelt inte har lärt sig den, men att detta bara utgör ett tillfälle för eleverna att tillfälligt ta lärarrollen (Nielsen, 2013).

3. Syfte och forskningsfrågor

Varken läroplanen eller kursplanen i musik ger någon tydlig vägledning om hur begreppet kreativitet ska tolkas, annat än att det innefattar förmågan till eget skapande. Jag är intresserad av hur en förståelse av begreppet tar konkret form i musikundervisningen och hur läroplanens uppmaning att ge eleverna möjlighet ”att utveckla sin musikaliska kreativitet” tillämpas i praktiken i grundskolan. Syftet med min studie är att tydligare avgränsa begreppet kreativitet i musikundervisningen i gränssnittet mellan teori och praktisk tillämpning.

Studien söker besvara följande forskningsfråga:

- **Läroplanen föreskriver att musikundervisningen ska uppmuntra och främja elevernas musikaliska kreativitet men hur definieras detta begrepp i praktiken i skolan?**

Utifrån teorierna att det i skolan och undervisningen främst handlar om vad man kan kalla en *liten kreativitet*, och definitionerna av denna (Odena & Welch, 2012, Levin, 2008), har även följande två forskningsfrågor formulerats:

- **Vilka moment kan man arbeta med i musikundervisningen där elever ges möjlighet att utveckla sin kreativitet?**
- **Vilka förutsättningar och hinder finns i skolans miljö som kan påverka skapandet av en kreativ lärsituation?**

4. Metod

I min studie har jag valt att samla in data genom att intervjua tre verksamma musiklärare. Undersökningen är *kvalitativt* inriktad vilket innebär att forskningen som bedrivs söker ta reda på vad det finns för uppfattningar, tankar och erfarenheter kring ett visst fenomen. Till skillnad från *kvantitativ forskning*, som ofta innefattar insamling av lätt mätbara data som kan göras om till statistik, så syftar den kvalitativa forskningen till att skaffa djupare kunskaper i ett ämne genom tolkning av utsagor och av observationer av människors handlingar (Patel & Davidsson, 1994). Metoden kändes som den mest lämpliga för min del eftersom jag söker ingående svar kring ett komplext begrepp. En kvantitativ studie hade krävt många deltagare och väl utformade, standardiserade frågor för att kunna nå fram till svar på forskningsfrågorna.

Intervjuerna i studien är *halvstrukturerade* och har en *låg standardisering*. Detta innebär att frågorna i intervjun inte ställs i en viss ordning och har öppna formuleringar där intervjuobjektet lämnas utrymme att svara och där svaret inte kan räknas ut på förhand (Patel & Davidsson, 1994). Mitt mål har varit att intervjun i så hög grad som möjligt ska likna ett vanligt samtal för att på så sätt skapa en avslappnande miljö som kan öppna upp för intressanta samtal i ämnet. Eftersom att försöka förklara hur kreativa skeenden uppstår och vad som bor i begreppet musikalisk kreativitet är komplicerat har jag baserat samtalen på frågor och ämnen relaterade till kreativitet som jag tror är viktiga att diskutera för att komma åt svar på forskningsfrågorna (se bilaga i kap. 9). De tre intervjuerna behandlade var för sig ämnena olika mycket beroende på vad som uppkom under samtalen.

4.1 Urval

Det enda kriteriet jag hade vid val av informanter var att de alla skulle vara verksamma som musiklärare på grundskolan, i övrigt ville jag inte styra urvalet på något sätt. Kravet på grundskola grundar sig i att jag tror att det händer mest med barns och ungdomars uppfattningar om sig själva och sin kreativitet här, med andra ord att grundskoletiden utgör ett viktigt stadium i deras skolliv. För ett enhetligare resultat och för analysens skull var det viktigt att samtliga informanter hade ungefär samma typ av arbetsförhållanden. Min bedömning är att min studie hade blivit mindre tillförlitlig ifall jag haft med en lärare som

undervisar årskurs 2 i musik och en lärare som undervisar i ensemble på gymnasiet i samma undersökning. Utfallet av intervjuerna hade blivit svåranalyserat och informationen för spretig.

Jag frågade personer i mitt kontaktnät efter kandidater vilket genererade ett antal namn som jag tog kontakt med via mail. De som svarade och ville vara med var också de som togs med i studien.

4.2 Informanterna

Här följer en kort beskrivning av informanternas musikaliska bakgrund, utbildning och arbete. Minst en av informanterna ville vara anonym i studien så jag har därför valt att fingera alla informanternas namn. De presenteras här i den ordning som de intervjuades. Gemensamt är att de alla arbetar på skolor i samma stad, fast i skilda områden.

4.2.1 Emma

Emma är utbildad musiklejare på musikhögskola med inriktning mot körsång och har varit verksam musiklejare i cirka ett år när studien genomförs. Hon jobbar på en F-9-skola där hon undervisar årskurserna 3-9 i musik. Emma har sjungit i kör sedan hon var barn och har studerat solosång vid kommunala musikskolan följt av musik som inriktning på gymnasiet.

4.2.2 Tommy

Tommy är utbildad instrumental- och klasslärare i musik på musikhögskola med klassisk gitarr som huvudinstrument. Tommy jobbade efter examen på kommunala musikskolan i några år men är sedan 1997 anställd på en 6-9-skola där han undervisar årskurserna 6-9 i musik. Tommy började spela blockflöjt på kulturskolan vid 7 års ålder och gick efter några år över till klassisk gitarr och elgitarr.

4.2.3 Anders

Anders är utbildad 1-7-lärare i svenska och SO med musik som tillval. Sedan sin examen 2003 har Anders jobbat på en F-9 skola där han undervisar årskurserna 2-9 i musik. Han har

även kompletterat sin utbildning med 120 högskolepoäng i musikstudier för att få full behörighet som musiklärare. Anders började som liten i kommunala musikskolan och tog främst lektioner i trummor och senare även i piano. Anders är och har varit aktiv trummis i en rad olika rock- och popband och spelar in musik i sin hemmastudio.

4.3 Genomförande

Efter att den ursprungliga kontakten med informanterna hade tagits via mail genomfördes forskningsintervjuerna. Den första intervjun genomfördes med Emma hemma hos mig, den andra genomfördes med Tommy på hans arbetsplats och den sista genomfördes med Anders hemma hos mig. Kraven på plats från min sida var att det skulle vara smidigt för informanten att ta sig till den, samt att den skulle vara relativt fri från störande bakgrundsljud för inspelningens skull. Samtalen spelades in med två olika inspelningskällor för att säkerställa att inget tekniskt problem skulle leda till att data gick förlorade. Ljudinspelning av intervjun valdes för att samtalsflödet inte skulle störas av anteckningar (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 195), samt för studiens tillförlitlighet (se kap. 4.3.3).

När intervjuerna hade genomförts lyssnade jag först igenom dem i sin helhet och transkriberade sedan materialet med hjälp av två olika transkriberingsprogram. Intervjuerna var cirka en timme i längd och genererade mellan 8-10 sidor transkriberat material. Under transkriberingen har jag kontinuerligt fört anteckningar över tankar som dykt upp kring materialet vilket Patel & Davidsson rekommenderar att man gör inför den slutgiltiga analysen (Patel & Davidsson, 1994).

4.3.1 Analys

Efter transkriberingen läste jag först igenom intervjuerna några gånger innan de analyserades och kodades av. Utifrån vad informanterna talade om i intervjuerna utkristalliserade sig vissa övergripande teman där passager och viktiga citat i intervjuerna som rörde dessa teman färgkodades och fördes in som anteckningar i mitt ordbehandlingsprogram på datorn. Efter detta analyserade jag och kodade av det transkriberade materialet ytterligare en gång, utan färgkodning, och gjorde nya anteckningar för hand. Jag jämförde sedan de två för att hitta slutgiltiga teman och skrev utifrån dessa resultatdelen i denna studie.

4.3.2 Etik

Studien har skett i enlighet med Vetenskapsrådets (2002) fyra huvudkrav för individskydd: *informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.*

Samtliga informanter har fått läsa den transkriberade intervjun och getts möjligheten att ändra något om de känt att de blivit missförstådda eller om det är något resonemang som de inte känner igen eller som de vill utveckla. Samtliga gav sitt godkännande utan att några ändringar behövde göras. Något enstaka resonemang har fått kompletteras i efterhand av informanten då det inte tydligt framgått vad som har menats. I något fall har jag även bett informanten komplettera intervjun då jag ansett att vi missat att samtala kring ett visst fenomen som jag ansett vara viktigt för studien.

Informanterna informerades vid den första kontakten via mail att studien skulle behandla kreativitet i musikämnet. De som tackade ja fick inför intervjun ett dokument med frågorna som samtalet skulle kretsa kring (se bilaga i kap. 9) samt övergripande forskningsfrågor. Jag valde att göra detta för att informanterna skulle få en chans att förbereda sig och tänka igenom sina formuleringar då ämnena som behandlas är ganska stora och kan vara besvärliga att förklara.

De transkriberade intervjuerna kommer inte att publiceras och kommer inte att kunna användas som data i någon annan studie än denna.

4.3.3 Tillförlitlighet och validitet

En undersöknings tillförlitlighet beror till stor del på utförarens erfarenheter och kunskap inom intervjuteknik, då det är lätt för den oerfarne att göra felbedömningar vid tolkning av informantens svar (Patel & Davidsson, 1994). Är man som jag ingen erfaren forskare så kan man försöka undvika feltolkningar under intervjun genom att dokumentera den i form av en inspelning, vilket jag har gjort. Då har jag kunnat lyssna på passager flera gånger för att säkerställa att jag gjort en korrekt tolkning av vad som har sagts (Patel & Davidsson, 1994).

Vid transkriberingen ville jag formulera om informanternas svar till ett mer formellt skriftspråk, men ändå behålla deras talspråk och röst i så stor utsträckning som möjligt, främst för att underlätta inför analys och resultatdel i rapporten. Upprepningar, ord som till exempel ”typ” och ”såhär” och ”mm” har till stor del plockats bort. Pauser har angetts där de har känts nödvändiga för resonemanget, skratt har angetts när jag har tyckt att texten kräver det för

sammanhangets skull (Kvale & Brinkmann, 2009). Här är två exempel på detta från mina transkriptioner:

Intervjuare: Hur väl togs dina talanger om hand när du själv gick i skolan?

Emma: I och med att jag håller på med musik så har jag ju någonstans blivit uppluckad, blivit sedd och någon har uppmärksammat min talang. Uppmuntrat mig och gett mig det erkännandet. Beviset sitter här (**skratt**). (Utdrag ur intervjun med Emma).

Intervjuare: Musikämnet betraktas ju vanligen, vågar jag påstå, som ett kreativt ämne, men vad säger du, hur kreativ är musikundervisningen?

Anders: Möjligheten att göra det kreativt är jättestor. (**Paus**). Man hoppas ju att den är kreativ. (Utdrag ur intervjun med Anders).

Trots att jag efter genomförd intervju och genomlysning visste ungefär vilka passager som var intressanta så har jag valt att transkribera hela intervjun. Möjligheten fanns att jag missat viktiga resonemang och jag ville därför ha med allt inför analysen.

Studiens tillförlitlighet och validitet hade kunnat bli större genom att låta någon annan transkribera och analysera resultatet, där man sedan hade gjort en jämförelse mellan de olika versionerna (Patel & Davidsson, 1994), men den tiden har helt enkelt inte funnits för denna studie. Detta tillvägagångssätt lämnar jag till en eventuell framtida studie – med större tidsramar och omfattning.

5. Resultat

I följande kapitel redovisas resultatet av undersökningen. Utifrån mina forskningsfrågor och vad som kom upp under intervjuerna så kommer detta kapitel att delas in i följande kategorier med underrubriker: *Musikalisk kreativitet i undervisningen* och *Förutsättningar för kreativitet i undervisningen*.

5.1 Musikalisk kreativitet i undervisningen

I avsnittet redogör jag för resultatet av vad de tillfrågade lärarna har för syn på vad musikalisk kreativitet är, hur den tar sig uttryck hos eleverna i deras undervisning och hur lärarna arbetar med det.

5.1.1 Det egna skapandet

Emma säger att ”kreativitet är skapande, inom estetiska ämnen men även inom andra ämnen”. Det kreativa skapandet är alltså inget förbehållet musik och konst, men när hon preciserar musikaliskt skapande så menar hon att det består av dels ett ”strukturerat” skapande, när man bestämmer sig för att sätta sig ner och skriva ny musik, och skapandet i stunden – improvisation. Improvisation sker enligt Emma oftast utifrån vad man har lärt sig innan och inom vissa bestämda ramar, det är sällan man improviserar helt fritt eftersom man sällan, som Emma säger, är ”ett blankt blad”. Emma poängterar att för henne så är kreativitet *främst* förknippat med förmågan att kunna skapa i stunden – ”det kreativa sker i situationen” som hon säger vid ett tillfälle. Emma berättar att de har jobbat lite med skapande i hennes undervisning med varierande resultat. I de äldre årskurserna har de haft ett moment där de har skrivit låtar i grupp och där det egentligen bara var i grupperna i nionde klass som det blev ett bra resultat:

Niorna kom fram till resultat fortare än de andra, åttorna gick det okej med, men sjuorna – nej. Den bästa gruppen där fick ihop en ackordruna. Alla spelade instrument och det fanns en bra grund. Men det fanns ingen text och ingen början eller slut, de bara körde på. Niorna däremot hade genretypiska låtar flera av dem.

Improvisation är svårt att få in i undervisningen enligt Emma. Hon ger som exempel när hon hade ett moment där eleverna skulle improvisera över en ackordrunda med hjälp av *bluesskalan*. Hon kallar denna typ av improvisation för ”styrd improvisation” – improvisation som sker på någon annans, exempelvis en lärares, ingivelse och med vissa ramar och regler. Detta moment fungerade inte så väl tyckte Emma, eftersom det var svårt för eleverna att förstå vad det gick ut på när de ombads spela på vissa utvalda tangenter på pianot och rytmisera själva. Emma talar hellre om en annan typ av improvisation, en som styrs av leken och glädjen:

I leken kan man vara hur kreativ som helst, som när man var barn. Kan man få fram leken igen då kommer nog kreativiteten lätt fram också. [...] På jobbet improviserar jag oftast när jag känner mig lekfull. Då är jag glad och lätt i sinnet. Man har lätt att skratta och det sker ett samspel med barnen. Man snappar upp saker som eleverna gör och spelar på det, kommer på något i stunden. Då är det jättekul. Det är för mig att vara kreativ. [...] Leken och lekfullheten är viktig. Att inte vara vuxen.

Tommy har också skapandet som sitt spontana svar på frågan om vad kreativitet är. Han börjar genast att jämföra svaret med sin egen undervisning och säger att det är svårt att hitta bra verktyg för att jobba med momentet låtskrivning i undervisningen:

Jag har inte hittat någon bra nyckel till det. Det blir aldrig bra, faktiskt. Jag tror att det beror på att de har spelat för lite, att de nästan kan för lite. Eller så ger jag dem fel ingångar till att skriva låtar. Det blir aldrig något mer än en ackordföljd av det, som i och för sig kan vara schysst, men det är svårt att komma vidare och få det till att bli en hel låt.

Tommy antyder här att det kan finnas ett samband mellan elevernas musikaliska kunskapsnivå i ämnet och deras förmåga till skapande i form av låtskrivning. Han fortsätter om skapande och dess förutsättningar:

De måste veta hur man tar lite ackord, vilka byggklossar de har att röra sig med. [...] Så då har jag gett dem alla ackorden i C-dur och sagt att de här ackorden har ett släktskap, man kan blanda dem nästan som man vill och det kommer låta ganska schysst. Sedan har jag försökt få dem att komma på en melodisnutt eller en fras över ackorden, men det är jättesvårt. Och jag har svårt att få dem att förstå vad jag menar. [...] De som är duktiga fixar det, men de som har svårt för musik i övrigt lyckas inte, för det kräver något slags mod – att man provar någonting eller att man bara öppnar munnen. Jag tror att man får börja med det tidigare i så fall på något

sätt. [...] det är svårt att hinna med om man ska ha för ögonen att allting ska landa i det egna skapandet.

Tommy talar här om vikten av att *våga*, att våga experimentera och våga ljuda för att ett skapande ska kunna uppstå, och att man kanske bör börja tidigare med detta för att ingjuta mod.

Han talar även om att det inte hinns med att grunda utbildningen i elevers egna skapande och kreativitet. För eleverna i Tommys undervisning, speciellt i de lägre årskurserna där kunskapen är låg, kan det istället vara kreativt att lära sig att spela ett instrument och musicera:

De här eleverna [...] som inte kan så mycket av praktiskt musicerande, där är det nog kreativt att *reproducera*. Det tror jag. Iallafall om man läser de utvärderingar jag gör så tycker de att det är roligt att *spela*. Sedan behöver det inte vara kreativt för det, men jag tror ändå att det i deras värld kan vara ganska kreativt att göra något med händerna – att sjunga och spela är i sig kreativt, även om det reproducerar något som redan finns.

Tommy ger här en antydning om att det beror på vems perspektivet är som avgör hur kreativ handlingen är.

Anders talar också om skapande, men tycker inte nödvändigtvis att det behöver handla om att skriva en ny låt, utan menar, liksom Tommy, att man skapar musik och är kreativ också bara genom att spela och reproducera någon annans musik:

I det centrala innehållet i kursplanen så står det att det egna skapandet ska vara med, men det behöver inte vara att skriva en låt – det kan vara att spela en cover. Man kan ju aldrig återskapa exakt vad någon har gjort. När du gör det så *blir* det något eget av det.

Anders menar att alltid när man gör något musikaliskt, exempelvis spelar en låt eller ett instrument, så blir det unikt och eget genom att det är en unik individ som utför handlingen. Hur mycket man än försöker låta som någon annan så kan man aldrig komma ifrån sig själv:

Har du lärt dig 500 låtar så har du antagligen skapat väldigt mycket musik på vägen. Det är som när eleverna säger att det inte låter som på skiva. Nej, varför skulle det vara intressant att det ska låta som på skiva – *detta är ju ni!* Ni gör det på ert sätt och då skapar ni något nytt utifrån det som någon annan har gjort. Alltid när du skapar något nytt så gör du det utifrån något annat. Utifrån det du bär med dig själv, och det du bär med dig har du fått genom vad någon annan har

gjort. Att skriva en egen låt är en förlängning på att spela en cover. Om man tänker långt tillbaka i tiden, så kan en låt som lärts ut genom muntlig tradition sedan många hundra år idag låta som en ny låt. Det är fortfarande en cover, men personers erfarenheter har lagts in på vägen.

Man kan enligt Anders inte bara skapa något nytt taget ur luften, utan det är alltid gammal kunskap som utvecklas till ny kunskap.

För Anders är att reproducera en viktig grund för att kunna uttrycka sig bättre i det egna skapandet:

[...] att återskapa exakt vad någon annan gör handlar mer om att skaffa sig verktyg som man sedan kan använda i sin egen kreativitet.

Jag frågar Anders om det då är så att man inte behöver komponera för att skapa musik. Han svarar:

Nej, och vad är komponerande egentligen? Är det komponerande att sätta ihop C, Am, F, G som finns i tusen låtar? Har du komponerat någonting då när du satte ihop de fyra ackorden med varandra och det lät fint? Ja, känner du att du har komponerat då och gör det på ett sätt där *du* har en känsla att du har gjort det – då har du gjort det. Du är inte den *första* som gör det, men du är den första som gör det på det sättet du gör det på.

Under en annan del av intervjun återvänder Anders till samma tema och problematiserar kring vad en egen låt egentligen är:

[...] vad är en egen låt? Vad är musik? Ibland har man försökt introducera notvärden genom att låta dem rita egna notvärden som de sedan får sätta upp på tavlan – sen spelar man det och ser hur det låter. Då har vi ju gjort något *eget*. Vi tillsammans har gjort en egen låt.

5.1.2 Instrument och digitala verktyg i musikundervisningen

Jag frågade lärarna i studien ifall de tyckte att man var tvungen att kunna spela ett instrument för att vara musikaliskt kreativ.

Emma tycker inte att man behöver det och ger ett exempel på ett tillfälle när hon lät sina elever göra ett *stomp*, det vill säga att eleverna använde vardagliga ting som till exempel element och nycklar för att skapa musik. Detta var enligt Emma väldigt lyckat då de elever som var svagare på instrument lyste upp, släppte på sin ängslighet kring sin egen prestation

och visade kreativa sidor som Emma inte hade sett tidigare. Allt skedde under lekfulla former men där eleverna tog det seriöst och ville visa upp ett bra resultat. Detta, menar Emma, visar på att man inte behöver kunna spela ett traditionellt instrument för att vara musikaliskt kreativ. Hon ger ett exempel på personer som uttrycker sig med hjälp av kroppen:

De som var mest musikaliska på Musikhögskolan i min mening var de som läste rytmik. De hade musiken överallt. De hade musiken i kroppen, ut i fingerspetsarna. Utan att ha några instrument så skapade de *allt*. De skapade rum fysiskt. Deras kropp var deras instrument.

På frågan om hon använder digitala verktyg i sin undervisning svarar hon att hon inte gör det, främst för att hon inte har tillgång på grund av ekonomi och dålig tillgång till datorer för eleverna:

[...] det känns trist och lite hämmande. Då hade man kunnat möta de som motoriskt inte har så bra möjlighet att bli bra på ett instrument. Eller de som inte vill öva. Herregud, de har ju bara 40 minuters musik i veckan! De som inte vill mer än så hade kanske behövt andra verktyg att jobba med.

Tommy tycker inte heller att förmågan att kunna spela ett instrument avgör om någon är musikaliskt kreativ eller inte men att det är ett *medel* vilket igenom man kan uttrycka sin musikaliska kreativitet:

Det landar väl tillslut i en definition om vad musik är, man kan ju göra det hur stort som helst. Men nej, jag tror inte man behöver kunna spela ett instrument. Men på något sätt måste man ju ha något sorts verktyg för att få ut det man har i huvudet. Om det så är en dator, sång eller ett instrument, så måste det ju komma ut någonstans. [...] Det kanske är lättare att vara kreativ och *våga* om man känner att man har en kunskap i ryggen.

Tommy berättar även att han upplever det som att det finns förväntningar från elever som börjar i musikundervisningen att de ska spela på *riktiga* instrument.

Vad gäller digitala verktyg minns Tommy att han någon gång försökte introducera datorn och ett inköpt sequenserprogram⁶, där man jobbar med samplingsar och loopar, i sin undervisning, men att han inte riktigt såg det kreativa med det:

⁶ Mjukvaruprogram till datorn som är skrivet för att skapa och spela in musik, exempelvis Cubase, Logic, ProTools m.fl.

Där tyckte jag allt var alldeles för färdigt – allt lät jättebra. Det kanske är kreativt på nåt sätt, att man klipper och klistrar takter, men jag kände mig inte tillfreds själv. Om målsättningen var att det skulle vara kreativt, att *de* skulle skapa något, så blev det inte så tyckte jag.

Han säger att han inte vet hur han ska bedöma resultatet:

Sen är jag ju bunden till att jag nånstans ska göra en bedömning. Och jag vet inte hur jag ska bedöma det när det är så färdigt och bra.

Tommy hänvisar till vad han har att förhålla sig till i betygskriterier och kursplaner, samt att det är en fråga om tid:

Det är ju så otroligt lite tid. Om man ser till de kriterier jag har att förhålla mig till, så är ju det ett *annat* musicerande. De ska kunna spela ett ackordinstrument, trummor, bas och då tolkar jag det precis som jag tror att alla gör: att man spelar på *instrument*, inte in i datorn eller på ett MIDI-keyboard med de ljud som finns där. [...] ...mycket av tiden går åt åt att sitta och öva på instrumenten... De kan ju inte spela liksom.

Tommy poängterar att han har dålig koll på datorns möjligheter och att hans egen ingång till musik alltid har varit att spela instrument.

Anders talar också om instrument som ett medel och menar samtidigt att vi måste vidga vyerna för vad det innebär att spela instrument idag:

Musiken har väl kommit ifrån det här med instrument på något sätt, om vi nu pratar om instrument som traditionella instrument. Det finns många andra verktyg nu. [...] Om det är digitala verktyg, något traditionellt instrument, att våga använda sin röst eller om det är att dansa, så har du en liten bank av kunskap. Ju större den banken är desto mer kan du göra. [...] Det finns de som skapar hur mycket fantastisk musik som helst med hjälp av datorer, där datorn har varit en ingång istället för det traditionella instrumentet och där man efteråt har lärt sig lite om ackord osv. Så det finns alla möjligheter att använda det idag. Definitionerna vad det är att spela ett instrument har börjat röra på sig.

Samtidigt säger Anders att det i skolan och kursplanen är fokus på att spela (traditionella) instrument och det måste man som lärare förhålla sig till och följa, men att det inte är något problem för honom eftersom han själv kommer ifrån en instrumentbakgrund och eleverna

tycker oftast att det är väldigt roligt att spela instrument. Men han vill ändå problematisera vad som står i kursplanen om ackordinstrument och digitala verktyg:

Du ska ha jobbat med det (digitala verktyg), inte kunna det, enligt det centrala innehållet. Däremot behöver du kunna spela ett ackordinstrument med flyt. Du kan inte byta ut det. Jag kommer själv från bakgrunden att spela instrument är grejen, men om man tittar på hur det ser ut idag så kan man ifrågasätta det.

Anders säger att det ändå är svårt att hitta ett bra sätt att jobba med digitala verktyg på. Han har bättre tillgång än vad Emma och Tommy har, med bland annat fem datorer och ljudkort och ett studiorum men säger att: ”Det är inte så lätt att få den i arbete. Jag är allergisk mot att jag, eller en elev, ska sitta och göra grejer och de andra tittar på”. Till hösten ska dock alla elever på skolan få varsin iPad och Anders hyser stora förhoppningar till att kunna använda dem i musikundervisningen.

5.1.3 Kreativt tänkande, musikalisk utveckling och flöde

En annan aspekt av kreativitet är att det handlar om ett sätt att tänka, ett kreativt tänkande.

Emma förklarar det kreativa tänkandet som att man ”tänker lite utanför en given ram som man kan ha satt upp för sig själv eller som någon annan har satt upp. En norm som man tänker lite runt, lite utanför”. Hon fortsätter att resonera kring kreativitet:

Kreativitet kan vara i små beståndsdelar – att man tänker nytt och är flexibel. Det kan dels vara ett skapande av estetiska saker, som bild och musik, men det kan också vara i fantasin, i leken. I samspel mellan människor.

Emma talar om att man tänker nytt och får följdfrågan ifall det räcker att det är nytt för personen i fråga eller om det måste vara något som ingen tänkt innan för att det ska anses vara ett kreativt tänkande. Hon svarar:

Det är personligt. Kreativitet kan föra en situation vidare, det är att hitta en lösning på något. Och det sker ofta i samspel med andra. Det behöver inte vara att tänka helt nytt, snarare annorlunda.

Om hur det kreativa tänkandet kan se ut inom musik säger hon att ”en musikalisk idé kan komma muntligen, den behöver inte ljuda genom ett instrument”. Hon konkretiserar med ett exempel:

Det kan vara att man i en ensemble t. ex. diskuterar fram en form – det är att vara kreativ i en musikalisk process. Samspelet som sker när man kommunicerar i en ensemble kring en låt. Det är väl att vara kreativ i stunden att hela tiden ha det där *samspelet*.

Emma ser den musikaliska utvecklingen i sig som en kreativ process och hon talar ofta under vårt samtal om att denna process sker ihop med andra människor, i ett samspel. Hon säger att ”eleven i processen gör små vinster för sig själv varje lektion”.

Tommy talar om kreativitet som att tänka självständigt och att ta välgrundade musikaliska beslut:

För mig är kreativitet i den kontexten, i läroplanen, att man tänker självständigt på något sätt. [...] Det kan också vara att man vet vart man är på väg, hur man tacklar problem längs vägen. Jag försöker jobba mycket med ungarna på det sättet att de själva får känna vilken nivå de ligger på när de spelar en låt. Jag frågar dem under lektionen hur de har tagit sig an låten, vilka ackord de kanske har skippat. Att de är kreativa på det sättet med sin inläring, att de inte bara spelar precis som jag säger till dem, utan att de tar beslut utifrån alternativ som jag ger dem. [...] Det handlar om att ge dem ett ansvar. Det går inte bara att komma hit och göra som läraren säger, jag kan visa men du måste själv ta ställning till hur du ska lära dig en viss sak.

Tommy ställer sig efter detta resonemang frågan, precis som Emma, om inte kreativitet i själva verket kan likställas med musikalisk utveckling:

Kan inte kreativitet vara *utveckling*? Att det nästan är samma sak. Om en elev kommer till mig och inte riktigt vet hur han ska ta sig an en låt han ska spela... Vi pratar om reproduktion, de är jättenöjda om det låter hyfsat likt originalet. Men resans gång kan ju ha varit kreativ, just att man har fått tänka och ta ställning. Man har inte gjort något nytt, men det är nytt för den personen. Processen har varit kreativ.

Precis som Emma och Anders har talat om innan så kommer Tommy fram till att det handlar om att göra framsteg som är nya för personen i fråga. Han talar också återigen om att reproducera, och att resan fram till resultatet är en kreativ process som aldrig ser likadan ut från person till person.

Anders är inne på samma spår med det kreativa tänkandet som de andra två, men han använder sig av lite andra termer. Han talar om kreativitet som en form av problemlösning, men använder främst termen ”att lösa upp knutar” och att kreativitet handlar om att röra sig framåt: ”Kreativitet är när det händer grejer, att det inte står still”. Han beskriver en ”knutlösande” process när han talar om sin egen musikaliska kreativitet:

När jag musicerar, spelar in, producerar eller komponerar så handlar det ofta om att få fram ett resultat som man ofta har i huvudet men som kanske inte alltid kommer ut på det sätt man tänkt sig. Det blir då ett kreativt arbete att nå fram, ibland till den ursprungliga bilden men ofta till något annat. Du löser kanske knuten men stöter på en ny knut... Så jobbar man vidare! Ofta kanske en låt med vers och refräng kan skrivas ganska snabbt men sen fastnar man i till exempel text, stick, arrangemang osv. Då kan jag gå och tänka på det i dagar och har svårt att släppa det innan jag är nöjd. För mig är det en kreativ process. Kanske mer kreativt än den "lätta" inledande delen av processen.

Anders använder ordet *flöde* flera gånger under vårt samtal när han talar om den kreativa processen som tar sig framåt. Han talar om flöde som en motpunkt till prestationskrav vilket är kreativitetens största motståndare enligt Anders. Jag ber om honom ge ett förslag på en situation i skolan där man kan skönja flödet i en musikalisk situation. Anders ger ett exempel på en grupp elever som jobbar tillsammans i en ensemble:

Förra lektionen kanske de har bråkade för att de inte kom överens om hur de skulle göra. Även fast vi hade bestämt vem som skulle spela vad, så var de inte nöjda med det eller kunde inte bestämma sig för vilken låt de ville spela. Denna lektion kanske de kommer fram till en låt de vill spela, de vet vem som ska göra vad. På slutet av lektionen kanske de kallar på mig och vill visa upp för att de är jättenöjda. De kanske knappt kan spela låten men de känner att de har gjort något, att det har *hänt* grejer på vägen. De har hittat ett flöde. Det kanske är borta nästa lektion, men de befann sig i det i tio minuter under denna lektionen. Det är deras egen upplevelse som räknas.

Citatet ovan fångar och sammanfattar många aspekter av vad Anders anser vara musikalisk kreativitet. Flödet är något som löser upp knutar på vägen fram i en kreativ process där det händer saker, i detta fall i form av en ensemble som ska lära sig att kommunicera och spela tillsammans genom att reproducera en låt.

5.1.4 Det personliga uttrycket

Tommy och Anders talar båda om vikten av det personliga uttrycket. Anders säger till exempel att ”kreativitet handlar om att det kommer från en själv på något sätt”.

Anders säger även om kreativitet att ”det behöver inte vara att det ska visas upp för någon annan, utan det kan vara att det stillar ditt eget behov”.

Under samtalet med Tommy berättar han att han inte betraktar sig som musikaliskt kreativ eftersom han själv inte tycker att det är kul att spela längre, det är något han aldrig gör längre om det inte är i undervisningssammanhang. Vi talar istället om hans intresse för fotografering, något han brinner för och utövar oftare än musik och där kommer han in på det personliga uttrycket:

Det finns fotografer som tar bilder där man känner att *det här har jag ju sett så många gånger innan*. Att den här stilen kunde vem som helst ha gjort. Men ibland så ser man något som är väldigt personligt och *det* tycker jag är en del av att vara kreativ. Att få fram *sig själv*. Eller göra ett litet avtryck där man ser saker från ett annat håll. Det kanske kan gälla musik också.

Med citatet antyder Tommy att något kreativt är något som ingen annan har sett innan, något som bryter mot det man vet eller har sett eller hört ”så många gånger innan”.

Tommy tar även upp det komplexa i att som musklärare bedöma det personliga uttrycket:

[...] i det här yrket så måste man *bedöma* allt också. En elev, han stod och sjöng någon slags punklåt och jag visste inte hur jag skulle bedöma det, det var jäkligt svårt. Han hade ett fantastiskt personligt uttryck, men det var ingen timing och inget av det här som man har i kriterierna om musikalisk säkerhet. Fast sen börjar man tänka på det här med säkerhet, och det *han* gjorde gjorde han ju med säkerhet. Det hade låtit konstigt om jag hade försökt göra samma sak. [...] Det finns inget facit till det här. Det finns om man jämför det med kriterierna, men själva upplevelsen, vad vi *tycker*, det är något väldigt subjektivt.

5.1.5 Den gemensamma processen

Som nämnts tidigare så säger Emma att den kreativa processen oftast sker tillsammans med andra. Anders är inne på samma spår då han säger att ”kreativitet kan ske i sammanhang med någon annan”. Han talar om vikten av att fler personer är inblandade i den kreativa processen än bara den enskilde individen:

[...] kreativitet och de där knutarna kan ofta må bra av samarbete eller åhörare, vi pratade ju lite om vad som händer när man spelar upp sina låtar för någon. Att få tips och idéer från någon annan kan frigöra det kreativa och vara ett led på vägen. Det är sällan man är helt ensam i sitt skapande även om det stundtals kan vara så. Samarbete och kommunikation är alltså en viktig del för att på något sätt ge näring till det kreativa.

5.1.6 Resultat

Är det viktigt att det blir ett resultat av den kreativa processen, en färdig produkt som går lätt för en musklärare att bedöma?

Emma säger att man som lärare jobbar formativt och därför ska se till elevens process och inte resultatet. Däremot så tror hon att det spelar stor roll för eleverna, att det är viktigare för dem att det blir ett resultat för de har svårt att se sin egen process och utveckling:

Det är jättesvårt att förklara för den eleven som sitter och håller på att bryta ihop att *det här är din process fram, det är det här du lär dig på. Att spela fel är en del av den*. Det är lite svårt – de vill ju lyckas.

Hon berättar att när de jobbar med låtprojekt i undervisningen så poängterar hon för eleverna att hon bedömer processen och inte resultatet, eftersom man kan bli nervös när det ska spelas upp eller att det visar sig att man inte har de musikaliska förutsättningarna.

Anders tycker inte att det behöver bli en färdig produkt av en kreativ process. Han säger att den kreativa processen kan se ut på många olika sätt – ibland blir det ett resultat, ibland inte. Han jämför med sin egen kreativitet:

Om man tänker rent musikaliskt så kan det vara att jag sitter själv i min studio och spelar, spelar in, och gör grejer. Ibland hittar man ett flöde där det händer grejer. Man slänger kanske 90 procent av det dagen efter, men där har varit ett flöde. Det är inte säkert att det leder fram till en produkt eller ett färdigt resultat.

Han talar återigen om att det måste hända något i en kreativ process:

Det måste hända något under tiden du gör det, men det behöver inte vara bestående. Men det händer ju någonting som gör att du bär det med dig efteråt. Om du har suttit och spelat gitarr och

haft det fint en timme så bär du ju med dig det i många timmar efteråt. För att du har mått bra den timmen.

Anders talar sedan om att det blir en konflikt i skolan där allt ska tas in till bedömning:

Men det blir ett problem i skolan när det kommer till bedömning. Det räcker tyvärr inte att du kommer till mig och säger: "Men jag lovar, jag hade det jätteskönt igår när jag satt och spelade gitarr hemma!".

5.2 Förutsättningar för kreativitet i undervisningen

Några faktorer har redan nämnts, men detta avsnitt avser att vidare redogöra för vad lärarna i studien anser att förutsättningarna är för att kreativitet ska kunna frodas, eller vad som kan hindra kreativitet i undervisningen och hur man kan jobba för att främja kreativitet.

5.2.1 Motivation och ramar

Emma talar om två typer av motivation när det gäller kreativitet. En motivation som hon kallar för pålagd, "att uppmaningen kommer från någon annan", och en som kommer inifrån. Det är viktigt att det finns tydliga ramar när det kommer till den pålagda motivationen. Hon tar som exempel hennes egen musikaliska kreativitet, i samtal om hur skolan, i detta fall Musikhögskolan, ibland "lägger på" kreativa moment:

Det kan lätt bli låst om ramarna är för... Om det är givna ramar och de är för lösa kan det vara lite svårt när det blir påtvingat. [...] *Skapa åt mig!* Då blir förväntningarna att det måste bli någonting jättebra. Så kan jag känna då, när det kommer utifrån på det sättet.

Hon antyder att denna pålagda motivation kan verka hämmande för kreativiteten. Med tydligare ramar, att man vet vad som förväntas, så kan man dock motverka det.

När jag och Tommy samtalar om hans egen kreativa process så talar han om den egna motivationen och drivkraftens betydelse. Tommy tar också upp aspekten att det kan vara att bra att ha förmågan att kunna se långsiktigt i processen:

Jag har nog ett bra tålamod och kan se målet långt borta, jag vet att det är en lång väg att vandra. Jag måste ha en enorm hunger, nästan en sjuklig drift och motivation, och det har jag inte alls för

musik längre. [...] Jag kan planera ett foto långt i förväg. Det är ett långsiktigt arbete, ungefär som när jag satt och övade in en knölig Bach-fuga. Det låter jättedåligt i tre veckor men sen blir det plötsligt något helt annat.

Tommy talar även om att det måste finnas ramverk och att man känner till vad som ryms inom dem för att kunna vara kreativ. Annars vet man inte vad det är för nytt man tillför, då kan det likaväl vara slumpen och alla kan ha tur någon gång:

[...] om det nu är kreativt att komma med något nytt, om det ska bära och inte bara vara tur, så måste det ändå bygga på någonting. Jag kan inte mycket om konst, men jag får ändå för mig att när man ser vissa konstnärers verk så kan man lätt tänka att *det där kunde jag också ha gjort...* Nej, jag skulle kunna gjort *en* sådan, men jag skulle inte kunna göra trettio med samma uttryck. Det tror jag beror på att de dels har gjort det många gånger, men främst på att de har ett annat djup att stå på. De har kunskaper och tekniker som inte jag har.

Han frågar sig också om man kanske inte måste ha kommit en bit kunskapsmässigt för att medvetet börja tänka kring sitt kreativa uttryck och vilja tänja på gränserna: ”Man måste veta hur man bryter mot reglerna och man måste ha lite ramar att fightas emot”.

5.2.2 Modet att våga och att tillåtas göra fel

För att vara kreativ måste man våga tycker Emma. Emma säger om sin egen kreativa förmåga och sin roll som lärare att ”jag vågar släppa loss, jag vågar improvisera inför mina elever. Där är jag kreativ.” Hon talar här om den improvisation som har sitt ursprung i leken och glädjen.

Anders säger att det viktigaste för att man ska kunna hitta det kreativa flödet är att man ”vågar prova och vågar misslyckas”, men också att man har ett *intresse* för det man gör, en tro på den egna förmågan och en *vilja* att göra något:

Det här *flödet måste* komma. Du kan ju ha jättemycket kunskap men ändå ha något som hela tiden pressar mot ditt huvud, som säger att du är dålig eller att du måste göra på ett visst sätt. Och då blir det ju inte bra ändå – då kommer det inte ut. Jag tror att det allra viktigaste är att från början få en tilltro på sig själv och en *vilja*. Viljan är jätteviktig. Motivationen och inspirationen likaså. Att man känner en *lust* inför att göra någonting.

I tidigare citat (kap. 5.1.1 samt 5.1.2) talar även Tommy om vikten av att våga. Detta verkar vara centralt för alla tre lärare i studien. Jag frågade samtliga hur de jobbar för att skapa ett tillåtande klimat i klassrummet där eleverna känner att de kan prova saker utan rädsla för att göra ”fel”. Tommy svarar att det är ett långsiktigt arbete som man måste börja med tidigt:

Det är ju ett jättelångt arbete med det, man får börja redan när de kommer som små så att de har ett tillåtande klimat i klassrummet. Jag säger till dem att de måste prova, och för att det ska bli rätt så måste det bli fel ibland. Men det är en annan typ av fel om jag säger att de ska ta ett C-dur och de tar fel toner. Det är inget personligt i det.

Tommy talar vidare om att det däremot är mer problematiskt att ha tilltro till sin egen sångröst och att våga ljuda med den:

Sång är mycket jobbigare tycker nästan alla elever, för det kan låta ”roligare” så att säga. Det är på något sätt mer självutlämnande att sjunga. Man rör på munnen och bara det kan kännas konstigt inför andra, man vet inte vad som kommer ploppa ut.

Han fortsätter med hur man kan göra det mindre jobbigt för eleverna med sången:

Man får arbeta på många fronter. Först och främst tror jag att man får säga till att alla ska sjunga, det är inget konstigt. Man får säga till dem att *alla* kan bli bättre på det här. Man får skapa en stämning av frimodighet, men också av seriositet. [...] Man får hela tiden vara konsekvent och säga att man inte får skratta åt sin kompis när den försöker. Min erfarenhet är att det inte brukar bli så konstigt till slut.

Man måste enligt Tommy ta det steg för steg och bygga upp elevernas mod att våga ljuda. De måste även känna sig bekväma med uppgiften för att våga:

Om man spelar en ackordföljd och ber dem improvisera över fem toner, pentaskalan, så är det många som inte vågar. Och det kan man ju inte säga något om. Jag hade ju inte själv känt mig speciellt bekväm om någon sa till mig nu att jag ska hoppa höjd inför en massa folk. Så man får ta det i små, små steg. Bygga upp ett förtroende och förklara att det inte är så farligt, det kommer bli bra.

Emma som bara har varit i tjänst ett år har inte haft samma möjlighet som Tommy att jobba långsiktigt med att skapa ett tillåtande klimat i klassrummet. Hon svarar att ”det är viktigt att man ger eleverna verktyg, att de känner att de behärskar uppgiften och att de förstår *varför* man gör något”. Hon säger också att det inte är en alldeles lätt fråga att svara på, men under en tidigare del av intervjun har Emma talat om hur hon gör för att skapa ett mer avslappnat klimat för sina elever när de ska spela upp låtar de har jobbat med. Hon berättar att hon testat olika varianter och funnit att den där de känt sig mest bekväma är när de får spela upp i samma miljö som där den kreativa processen ägde rum – där kände de sig mest *trygga*.

Anders problematiserar kring att det finns ett ”rätt” i form av vad som står i kunskapskraven och att det krockar med tillåtelsen att göra ”fel” i klassrummet:

Det kanske är att man inte har en mall över hur det *ska vara* från början. Att man försöker delge synsättet att det inte finns rätt eller fel. Samtidigt så finns det kunskapskrav som ska tydliggöras och som de ska vara väl insatta i. Samtidigt ska de känna att här inne är det okej (att göra fel). Det är jättesvårt.

5.2.3 Tidsbrist

Emma talar om brist på tid som ett hinder för musiken och kreativiteten i undervisningen. Ibland räcker de 40 minuterna hennes elever har i musik inte till: ”Tidsbristen är en faktor. Det går inte att stressa fram en kreativ process”. När hon känner att eleverna är mitt uppe i en låt och har kommit in i det och det är dags att bryta brukar hon ibland dra över lektionen lite för att inte bryta flödet som eleverna befinner sig i.

Hon talar om att allt som ska hinnas med och förväntas av hennes undervisning ibland blir överväldigande: ”Musikämnet ska vara glädje, det ska vara kreativt och så har man kunskapskraven på det. Det blir lite för mycket ibland.”

Tommy talar om tidsbristen i undervisningen i ett tidigare citat (kap. 5.1.2 om instrument och digitala verktyg). Han talar även om att bedömningen tar mycket tid i skolan:

Det går väldigt mycket tid åt att bedöma med den formativa bedömning som det är nu. När man inte hade betyg i årskurs 6 och 7 så kunde man arbeta på ett lite friare sätt. Man behövde inte hela tiden stämma av med eleverna vart de låg.

Anders talar också om att bedömning kan innebära tidsstress i undervisningen:

Nu finns det en bedömningshets, upplever jag det som, som har ökat mer och mer de senaste åren. Bedömningsunderlaget har blivit viktigt – att man ska kunna visa *varför*. Det är så klart viktigt, men det blir också en press att hinna med saker. Då kanske man inte kan lägga den tid som man skulle vilja på något för att man måste gå vidare.

Anders tar upp ett annat perspektiv kring kreativitet och tid som de andra två inte gör. Han säger att man inte bara kan bestämma sig för när man ska vara kreativ och att det däri finns en konflikt i skolan där allt är schemalagt:

Det är också svårt, om man tänker på skolan, att säga: *Nu ska du ha kreativitet de här timmarna, det är nu det ska göras!* Det vet man ju själv att det kanske inte är just då man känner sig som mest kreativ. Det händer inte alltid saker vid det tillfället man vill att det ska hända.

5.2.4 Bedömning

Anders säger att ett av de största hindren för kreativitet är att ”man gör något som någon annan har tänkt ut är det rätta sättet.” Han menar att betygen kan bli ett hinder om det blir elevernas enda motivation att göra saker:

Då kanske man börjar tänka på hur man tror läraren vill att man ska göra. [...] Hur vill läraren att det ska bli? *Det är farligt för kreativiteten.*

Anders säger att det finns vissa elever som struntar helt i vad de får för betyg, där motivationen kommer från annat håll. Han gör också en jämförelse med sig själv och sin egen tilltro:

Det spelar ingen roll för de eleverna om det finns betyg eller inte. Varför fixar *dem* det? Ja, de har väl fått en tilltro till sig själva utanför betygen. En trygghet i att det är tillräckligt om man trivs eller gör sitt bästa. Jag själv har alltid, och det här går emot mig själv, velat att den som bedömer, även ifall jag själv är nöjd med det jag gjort, ska tycka att det är lika bra.

Anders talar också om att det finns något av en bedömningshets nuförtiden där alla moment i undervisningen och elevens utveckling ska följas och bedömas (se citat i kap. 5.2.3 om tid). Det finns en risk att man går för fort fram och inte låter saker och processer ta den tid den behöver. Anders är egentligen inte speciellt förtjust i betyg och vill att motivationen ska komma från annat håll:

Musik är ju inte ett ämne. Världen består inte av skolämnen – samhället är inget ämne, men i skolan är det det. I slutet av läsåret får du ett papper med de olika ämnena och en siffra efteråt som berättar hur långt du har kommit i varje. Sedan kan du lätt jämföra det med dina klasskompisar. Man vill att det (musikämnet) ska vara någonting mer för dem, och det är det också många gånger tror jag. Musiken är oerhört närvarande i deras liv genom hörlurar, film och dataspel – ännu mer än vad den var förr. Utbudet är så enormt stort.

Emma säger att det på hennes skola är väldigt betygsorienterat och en stor motivation för många av hennes äldre elever:

De är ganska medvetna många av de här eleverna, iallafall de äldre som får betyg. Det är en ganska betygsdriven skola. Men bland de yngre behöver man inte ta upp det, där räcker det att säga vad man ska göra utan att behöva motivera det vidare. Där är det mer lek.

Emma säger att det är viktigt att hennes elever vet *varför* de ska göra något och *vad* de ska ha det till för att motivera dem. Emma talar inte om bedömningen som ett hinder men säger att hon tycker att det är trist att betygen ofta är elevernas motivation och att det faktum att man ska bedömas blir ett argument man drar till med när viljan inte finns hos eleven.

Tommy talar flera gånger om att han är bunden att bedöma eleverna och att det ibland blir svårt att veta hur han ska bedöma saker som personligt uttryck till exempel (se citat av Tommy i kap. 5.1.2 om digitala verktyg och i kap. 5.1.4 om personligt uttryck). I det föregående avsnittet om tid (kap. 5.2.4) så talar Tommy om att bedömningen tar mycket tid från undervisningen.

5.2.5 Pretentioner och prestationskrav

När jag ber Emma beskriva kreativa aspekter av sitt eget musicerande så säger hon att hon tycker att det är jättekul att skriva egna låtar, men att hon inte tar sig på allvar när hon gör det: ”Jag är jättekreativ i den processen och jag tillåter mig bara flumma iväg, men det är ju inte på allvar”. Hon menar att det är mer på lek utan några pretentioner och att hon aldrig haft någon drivkraft att vara seriös med sitt låtskrivande. Hon säger först att hon ”nog är den sämsta personen du kan intervjua om att vara kreativ i musicerandet”, men efter att ha diskuterat kring det så ändrar hon sig till *seriöst* kreativ. Hon säger att hon är rädd för att bli pretentiös i sitt skapande och att hon är lite allergisk mot det.

Jag har redan nämnt att Anders tycker att det största hotet mot kreativitet är prestationskrav (se kap. 5.1.3). Anders ger ett exempel på när prestationskraven gör att det verkligen låser sig: en elev som var väldigt duktig på att spela och hade mycket kunskaper skulle skriva en låt som slutuppgift i nian. Där Anders trodde att eleven skulle briljera gick det istället i stå därför att ”allvaret blev för stort” för eleven i fråga. Eftersom hen ansågs vara bland de bästa i klassen så kände hen en oerhörd press att prestera. I det här fallet satte prestationskravet käppar i hjulen för det kreativa flödet.

Anders talar också om att eleverna oftast har lättare med det kreativa flödet i låtskrivandet när de är oseriösa och utan några pretentioner. Så här säger han om när det kommer till att skriva en egen text:

Då märker man att det är läskigt att göra en text som är på *riktigt*. Det är mycket lättare att ta en text där jag kanske ligger in ett oseriöst ord. Då kan man som lärare tycka att *nej, det kan du inte skriva om*. [...] Samtidigt har de ju kommit igång med sitt skapande. [...] Så länge texten inte skadar någon annan så kan det vara värt det, så länge flödet får vara igång.

Under intervjun när vi talar om det egna skapandet i skolan så säger Anders att det är livsfarligt att säga till någon att de ska skriva en egen låt: ”Vem blir inte livrädd av det?” frågar sig Anders. Jag frågar honom varför man blir det och han tror att det har med ordet *egen* att göra:

Då kommer det från dig själv liksom. Dessutom ska någon gå in och bedöma det och man ska dessutom visa upp det för någon. Även om du har spelat *Wonderwall* med *Oasis* på ditt helt egna sätt, gjort något eget, så känner du ändå att du spelar något som du inte skrivit själv. Skriver man en egen låt så måste man stå för den helt själv när man väl har sagt att detta är min *egen* låt. Då krävs det mycket tilltro till sin egen förmåga.

Precis som Tommy var inne på tidigare, när han talade om det svåra i att bedöma det personliga uttrycket, så är även Anders inne på det vanskliga med att man får sitt eget uttryck bedömt.

Även Tommy talar om det jobbiga i att det kommer från en själv, att det blir självutlämnande, när han talar om den egna sångrösten (se kap. 5.2.2).

5.2.6 Kreativitet och kunskap

Finns det ett samband mellan kunskap och kreativitet? Är kunskap en förutsättning för kreativitet? I studien menas i första hand kunskaper som får anses vara vanliga inom musikområdet, som till exempel musikteoretiska och instrumenttekniska kunskaper. Frågan var en av de frågor som fanns med i mitt intervjudokument (se bilaga i kap. 9) och informanterna har belyst frågan under flera passager i den här texten redan.

Anders talar om att man hela tiden fyller på en bank av kunskap som sedan ger en större möjligheter att uttrycka sig musikaliskt genom att reproducera andras musik (kap. 5.1.2). Däremot kan man ha hur mycket kunskap som helst men ändå inte ha förmågan att skapa något själv eller vara kreativ på grund av prestationskrav eller en misstro på sig själv (kap. 5.2.2).

Tommy säger att kunskap inte avgör om man är kreativ men att det kan underlätta för kreativitet och förmågan att våga (kap. 5.1.2). Han säger också att, om man vill skapa något som är *verkligt* nytt, inte bara för en själv utan för kontexten inom man verkar, så måste man ha kunskaper i ämnet för att veta vad det är för något nytt man tillför, vilket nämns i ett citat av Tommy om betydelsen av att veta vad som ryms inom ramarna i kapitel 5.2.1.

5.2.7 Lärarens förhållningssätt

Vad kan man ha för förhållningssätt som lärare för att uppmuntra och främja elevernas kreativitet?

Emma säger att hon försöker hålla sig så mycket på utsidan som möjligt i elevernas kreativa process. Hon säger att hon oftast är den som startar igång processen, och puttar på ibland när det behövs. Hon försöker också att låta bli att styra för mycket i momenten i undervisningen:

När jag håller mig utanför och bara ger små instruktioner, då blir det bra. Det är kompetenta människor, barn är otroligt kompetenta. Man måste i sin roll som lärare våga släppa kontrollen.

Emma tar upp miljöns påverkan och att hon kan tänka sig att det nog är bra för elevernas kreativitet om man ibland byter miljö. Det är dock problem eftersom det råder lokalbrist, alla andra salar är upptagna. Jag frågar om möjligheterna att kunna vara ute eller röra sig till

lokaler utanför skolans område, men det är enligt Emma krångligt med tillstånd och tillsyn. Det är inget projekt man orkar dra igång.

Tommy vill inte heller styra för mycket i elevernas process utan vill att de själva ska ta det ansvaret. Tommy ger som exempel hur han, istället för att säga till dem hur de ska göra, ger eleverna olika alternativ som de får ta ställning till och sedan själva besluta hur de vill göra (kap. 5.1.3).

Tommy ser det också som att han tillhandahåller verktygen för att eleven ska kunna vara musikaliskt kreativ och att om eleven är intresserad får den själv gå vidare:

Man måste begränsa sig. Jag brukar säga till dem att ifall ni är intresserade av det här så har ni iallafall nosat lite på det nu och kan gå vidare med det själva. Det får gälla för skapande också. Man får ge dem en hint om hur det kan vara. Det är långt ifrån alla som tycker att musik är spännande...

Emma är inne på samma sak:

Det här handlar väl om att berika eleverna med en konstform. Ett sätt att skapa och vara kreativ. Att fylla på med något som också är kunskap, som de har nytta av i andra ämnen. Att lära sig spela ett instrument kan hjälpa till med det...

Anders talar om att det är viktigt att eleven får vara med och bestämma och känna att hen har inflytande över sin undervisning för att kunna känna motivation. Han säger att det är viktigt att man försöker ha ett varierat arbetssätt så att elevernas olikheter kan få komma fram på olika sätt. Att vara flexibel och ha en tro på sina elever är också viktiga faktorer:

Dialogen och relationen med eleven är avgörande, att eleverna vågar delge sina tankar både för mig och sina klasskamrater. Jag hoppas att jag är ganska flexibel vilket jag tror är avgörande. Kanske också att man vågar lita till att elevernas egna idéer håller, att det blir en utveckling. Har många exempel där jag varit tveksam, till exempel vid låtval som känns alltför svårt men där eleven visat på utveckling jag aldrig trott varit möjlig.

Anders säger även så här om sitt förhållningssätt till musikämnet och musikalisk kreativitet:

Det viktigaste är nog att hitta något hos eleven som gör att de tycker att det här med musik är roligt och att de *trivs*. Sedan att de ska bli jätteduktiga på instrument är inte så viktigt. Jag brukar säga till eleverna i början att det viktigaste för mig är att ni i livet har någon glädje av musik. Den glädjen kan vara i att lyssna på musik, spela musik eller lyssna på när andra spelar. Att man kan känna en glädje i det. Att man får lite verktyg gör det förhoppningsvis inte mindre (glädjefyllt) även fast man i framtiden bara kommer lyssna.

6. Resultatdiskussion

Syftet med studien har varit att söka förståelse för hur begreppet kreativitet definieras i praktiken i musikundervisningen, på vilket sätt man ger elever möjlighet att utveckla sin egen musikaliska kreativitet och vad man som lärare bör tänka på för att ett tillåtande, kreativt klimat ska kunna uppnås i undervisningen. Det hela tar sitt ursprung i att problematisera och söka förståelse för vad som menas med kreativitet i läroplanen och i kursplanen för musik då detta inte beskrivs, kanske för att det faktiskt är ett komplext begrepp som *är* svårt att definiera. Med hjälp av tidigare forskning inom ämnen som jag finner berör mina frågeställningar, och genom att intervjua tre verksamma musiklärare i min egen studie har jag sökt få svar på mina frågor. I följande kapitel diskuteras informanternas svar och ställs i relation till den teori jag har redogjort för i teoridelen av denna forskningsrapport.

6.1 Musikalisk kreativitet i undervisningen

Föga förvånande talar samtliga tre lärare om hur svårt det faktiskt är att definiera begreppen kreativitet och musikalisk kreativitet. De är överens om att kreativitet delvis handlar om någon form av skapande som kommer inifrån en själv, genom en kreativ process som sker enskilt eller tillsammans med andra. Att de har denna syn på kreativitet får anses vara föga överraskande då det nog är en vanlig definition av begreppet (skapande som en definition av kreativitet har tagits upp på flera ställen i denna rapport). Intressant är att de tre dock skiljer sig åt i sina definitioner av vad *musikaliskt* skapande är för något.

Emma talar gärna om ett skapande i stunden, en form av improvisation som tar sitt ursprung i spontanitet, fantasi och lek. När Emma beskriver skapandemoment i musikämnet uppfattar jag det dock som att det är skapande i form av komposition och improvisation med hjälp av skalor som hon främst förknippar med att vara musikaliskt kreativ. Det visar sig även när hon får en fråga om sin egen kreativitet där hon först svarar att hon är den sämsta jag kan intervjua vad gäller kreativitet men där det sedan kommer fram att Emma tycker att hon är kreativ när hon inte tar sig själv på allvar, utan krav på prestation – först då kan hon vara fri och lekfull i sitt skapande, utan hämningar och mentala spärrar. Detta tycker jag tyder på att det hos Emma finns ett ”rätt sätt”, eller ett vedertaget sätt, att se på kreativitet i skolan i form av komposition och improvisation, men att hennes egen personliga definition egentligen

skiljer sig från det synsättet. Kanske är det även därför hon känner att det är svåra moment att undervisa i – att hon inte riktigt känner sig bekväm med den typen av skapande som hon tror att kursplanen, samhället och skolan menar att kreativitet innebär. Hade hon tillåtit de båda definitionerna att förenas mer så hade de kreativa momenten kanske blivit en mer, för henne, självklar del av hennes undervisning. En bit in i samtalet, och efter att Emma fått fundera och diskutera kring begreppet kreativitet ett tag, så var det dock som att hon kom fram till att det faktiskt finns en hel del kreativa moment i hennes undervisning förutom traditionella kompositions- och improvisationsmoment. När definitionen flyttas mer mot hennes egen, egentliga förståelse av vad skapande är, desto mer benägen verkade hon bli att se andra moment i sin undervisning som verkligt kreativa. Ett exempel på detta är *stomp*-lektionen som Emma nämner, där främst elever som på musiklektionerna vanligtvis står i skuggan av de elever som har mer instrumentkunskap fick chans att visa prov på och utforska sin musikaliska kreativitet på andra sätt än de mer traditionella.

Tommy gör i början av vårt samtal en direkt koppling mellan musikskapande och låtskrivari och talar om hur svårt han tycker det är att jobba med detta moment i skolan. Han har inte hittat några bra nycklar för låtskrivande som han uttrycker det, främst på grund av att han tycker att eleverna oftast har för lite kunskap på sina instrument. Han öppnar dock för att det kan bero på att han själv brister i sin pedagogik och inte gett eleverna rätt möjligheter och ingångar till momentet. Att musislärarens metodiska kunskaper är av vikt för hur väl kompositionsmomentet fungerar i musikundervisningen är något som Odena och Welch (2012) och Nielsen (2013) påvisar i sina studier. De som har ett intresse för och är förtrodda med att arbeta med komposition har oftare en större benägenhet att implementera momentet i sin undervisning (Odena & Welch, 2012, Nielsen, 2013).

Tommy nämner även att tidsbristen är en faktor som spelar in – han hinner inte med att förankra undervisningen i det egna skapandet i form av låtskrivande på grund av allt annat som ska hinnas med i kursplanen. Det tar lång tid att öva upp färdigheter och bli duktig på ett instrument och Tommy har valt att lägga fokus på det i sin undervisning. Han menar att det i elevernas fall istället kan anses vara musikaliskt kreativt att *spela* musik, att göra någonting med händerna. Han säger att skriva låtar och att vara kreativ på det sättet kanske är något som kommer senare och blir en naturlig följd för vissa som har kommit en bit på sina instrument. Skolans och lärarens uppgift är snarare att visa på att möjligheten finns och att det är något

man får gå vidare med själv, något som även Fredriksson (2005) refererar till som ett vanligt resonemang bland musklärare i sin studie.

Även Anders menar att det kan vara kreativt att bara *spela* musik och att kursplanens omnämnande av skapande i det centrala innehållet kan tolkas så. Kärnan i Anders resonemang kring skapande handlar om att det skapas musik varje gång någon utför en musikalisk handling, vare sig det handlar om reproduktion eller om att skriva och spela egna låtar. Enligt Webster (2002) är detta en vanlig missuppfattning när det gäller kreativitet – musikalitet och musikalisk kreativitet bör enligt honom inte likställas på det sättet. Jag tror att en vanlig anledning till att man som musklärare sätter ett sådant likhetstecken mellan utförande (reproducerande) och kreativitet är att det, precis som Tommy nämner, helt enkelt inte hinns med i kursplanens alla kunskapskrav och dess fokus på mätbara kunskaper. Hur mäter man någons kreativitet? Det är svårt att sätta fingret på vad det är man ska bedöma. Det är lätt att man som lärare bedömer ett kreativt resultat utifrån sina egna estetiska värderingar – om det är snyggt eller fult, bra eller dåligt – för att det blir enklast så. Att sätta betyg på någons kreativa process, om man med kreativ menar nytänkande och en förmåga till divergent tänkande, blir svårt och det är inte heller något som ska bedömas enligt kursplanen. Därför är det nog lättare att man väljer att se musicerandet som kreativt i sig i musikundervisningen – det ska ju trots allt vara ett kreativt ämne. Burnard (2012) tar upp den här problematiken kring bedömning av kreativa förmågor och menar att det är någonting subjektivt som man gärna undviker. Konsekvensen blir att lärarna väljer bort kreativa moment i undervisningen till förmån för mer lättbedömda moment som till exempel speltekniska färdigheter (Burnard, 2012). Burnard tar även upp motsägelsen i skolans vilja att utveckla elevernas kreativa förmågor och kursplanens hårda krav på mätbara kunskaper (Burnard, 2012). Burnard refererar till de engelska styrdokumentet men detsamma kan sägas om de svenska. Jag tror inte att det i Tommy och Anders fall handlar om en missuppfattning av begreppet, som Webster menar, utan mer en fråga om brist på tid, möjligheter och resurser för musklärarna. Jag tycker att man får ha förståelse för att man som musklärare gör en sådan tolkning av begreppet musikalisk kreativitet, trots att jag själv inte håller med.

På samma tema menar Robinson (2011) att det finns många duktiga musiker som inte är kreativa – att vara tekniskt framstående på sitt instrument innebär inte automatiskt att man är kreativ. Att kunna spela och behärska ett instrument bör snarare ses som ett *medel* med vilket man kan uttrycka sig kreativt på enligt Robinson, vilket både Tommy och Anders också talar

om. Anders säger bland annat att man har en bank av kunskap som man hela tiden fyller på och ju mer man lägger in i den banken, desto mer och bättre kan man uttrycka sig. Tommy säger att man måste veta lite vad som gäller inom den kontext man verkar för att veta vilka regler det är man bryter. Jag tolkar det som att han, med musikämnet som kontext, menar att man måste skaffa sig färdigheter på instrument, praktiskt och teoretiskt, för att kunna vara musikaliskt kreativ. Detta är även något som många kreativitetsforskare är överens om (exempelvis Csikszentmihalyis kontextuella syn på kreativitet). Robinson (2011) håller till viss del med, men menar att det gäller att hitta en balans mellan kunskap i området och förmågan att kunna se saker och ting annorlunda. Även Nachmanovich (1990) menar att färdigheter behövs, men att man inte får stirra sig blind på teknik och resultat: risken är att det personliga uttrycket går förlorat helt. Johnstone (2007), som jag nämner i förordet, är inne på samma spår när han talar om sina insikter om att ju mer man lär sig om hur något borde göras, desto mindre intressant blir resultatet – något som även Nachmanovich (1990) talar om i sitt exempel med barnet som målar träd. Man bör tillägna sig kunskap och snegla på hur andra har gjort innan, men man ska vara lyhörd för vad man själv vill och hur man själv vill uttrycka sig och inte okritiskt ta andras sanningar som sina egna. Detta tror jag är en viktig del av att vara kreativ inom sin kontext – i mitt och studiens fall musikområdet.

Värt att nämna här är att på en direkt fråga om sambandet mellan kunskap och kreativitet är det ingen av informanterna som vill gå så långt som att säga att kunskap är en förutsättning för kreativitet, men att det är en viktig del i att vara musikaliskt kreativ tycker jag framgår av samtalen med merparten av informanterna.

Webster (2002) menar att man istället för musikalisk kreativitet bör tala om ett *kreativt tänkande i musik* där man tänker självständigt och tar estetiska beslut. Att kreativitet kan handla om ett sätt att tänka är något som alla tre informanter är inne på och berör under våra samtal på ett eller annat sätt.

Tommy talar om att tänka självständigt i sin inlärning, att eleverna tar beslut som för dem framåt och att de tar ansvar för sin egen utveckling. Han menar att även om man reproducerar när man spelar och lär sig hantverket på ett instrument, så kan själva inlärningsprocessen vara kreativ, och även om slutresultatet av processen inte är något nytt för världen, så kan det vara nytt för den personen. I sin egen undervisning gör han detta aktivt genom att erbjuda eleven alternativ som denne sedan får ta ställning till, och själv ta beslut om vilken väg hen ska välja på sin väg fram. Anders talar om förmågan att lösa upp knutar och att få till ett flöde som

hjälpes en framåt i en kreativ process, medan Emma säger att kreativitet kan föra en situation vidare och att kreativitet ofta handlar om att tänka annorlunda snarare än nytt. Alla dessa tre beskrivningar av kreativitet kan ses som en syn på kreativt tänkande inom musik där man för sin egen utveckling framåt genom handling och övervägda beslut inom musikaliska förhållanden.

I fråga om originalitet så framgår av studien att det i undervisningen inte behöver handla om att det ska vara nytt för kulturen – här handlar det snarare om att det ska vara nytt för en själ, något som även Robinson (2011) menar. Anders fångar resonemanget väl i meningen: ”Du är inte den *första* som gör det, men du är den första som gör det på det sättet du gör det på”. Vad man kan slå fast är att det i skolans värld ofta handlar om kreativitet med litet k (Odena & Welch, 2012, Levin, 2008) och mindre om att vara historiskt kreativ. Hade man gått på Csikszentmihalyis ganska hårdgragna linje om vad kreativitet är så hade väldigt få av eleverna i skolan kunnat anses vara kreativa. För att någon gång i framtiden kunna revolutionera ett område genom sin förmåga att tänka annorlunda och i nya banor måste man ju få öva sig på det i skolan. Det är av vikt att man uppmuntrar till ett kreativt sinnelag i undervisningen och inte avfärdar elevernas förmågor för att de i omvärldens ögon inte är originella.

Emma och Anders talar en del om samspel och att den kreativa processen ofta sker tillsammans med andra människor. Det blir i skolan naturligt att vara en del av varandras processer eftersom undervisningen oftast sker i grupp och de kreativa moment som informanterna har gett förslag på har skett i grupp, till exempel låtskrivande i ensembler. Den *kollaborativa* kreativiteten får man nog anse vara den dominerande och den vanligast förekommande i musikundervisningen om man ser till Burnards teorier om multipla kreativiteter (Burnard, 2012). Den är beroende av hur väl gruppen fungerar och hur tillåtande medlemmarna är mot varandra vad gäller till exempel provandet av idéer. Det har i studien inte dykt upp några exempel på några moment där den *individuella* kreativiteten har stått i fokus (förutom där den egna musikaliska utvecklingen står i fokus då eleven enligt informanterna har ett egenansvar). Detta beror säkert på att det helt enkelt inte är genomförbart att ha enskilda moment på grund av gruppstorlekar, lokal- och tidsbrist. Dessutom tar den kreativa processen olika lång tid för olika personer vilket blir svårt i skolan där alla ska hinna med att göra samma saker på lika lång tid.

En förhoppning jag hade inför studien var att digitala verktyg i musikundervisningen skulle vara i bruk och att man med hjälp av dem utforskade nya sätt att uttrycka sig på. Detta visade sig av olika anledningar inte vara fallet i informanternas undervisning. Ett skäl är rent ekonomiskt – det finns inte pengar att köpa in till exempel datorer. I Tommys fall handlade det till viss del om att han inte tyckte att musiken kom från eleverna själva när de använde till exempel samplingsprogram. I Anders fall fanns det ett privat intresse för digital teknik och möjligheter rent utrustningsmässigt – men här brast det i kunskapen om hur han skulle använda det i undervisningen. Sammantaget kan man förmoda att brist på pedagogisk och teknisk kompetens när det gäller digitala media är en större orsak än ren materialbrist. Säkerligen är digital-metodik något som måste implementeras mer i musikleklärutbildningen – alltför ofta är det avhängigt lärarens personliga intresse.

Anders uppmanar till att vi bör vidga vyerna för vad det innebär att spela ett instrument idag men verkar själv ha ett fokus på traditionella instrument i sin undervisning. Samtliga informanter är överens om att den musikaliska kreativiteten inte definieras av om man kan spela ett instrument eller inte, men majoriteten har ändå ett fokus på just detta. En faktor som verkar spela in är att det i kursplanen upplevs som att det finns ett fokus på spelfärdighet vilket kräver mycket tid. En annan anledning är att det av eleverna faktiskt förväntas att man ska spela på de traditionella instrumenten. En tredje faktor är den som nämndes ovan, nämligen att det brister kunskapsmässigt om hur en kreativ undervisning utan fokus på traditionella instrument kan se ut. Precis som Burnard (2012) diskuterar är inte musikundervisningen tillräckligt uppdaterad vad gäller samtidens möjligheter – de två behöver närma sig varandra. Detta är något som Robinson (2011) menar är ett problem för skolan som helhet, att den helt enkelt inte hinner med i utvecklingen utan istället har fastnat i en gammal syn på hur undervisningen och skolan ska se ut.

Studien visar att kreativitet ofta innefattar någon form av görande. Någoting måste komma ut, men det behöver inte vara bestående som Anders säger. Fokus bör inte ligga på att det ska bli en produkt utan bör ligga på processen. Dock kan produkten vara viktigare för eleven, de ser snarare produkten som huvudsaken av en kreativ process. Här är det enligt Emma viktigt att som lärare poängtera för eleverna att det faktiskt är processen som bedöms och inte resultatet. Både Webster (2002) och Robinson (2011) talar om vikten av att någonting måste ut i den kreativa processen, något måste göras, vilket framförallt Anders verkar hålla med om. Detta görande kan enligt Tommy och Anders vara att man bara spelar. Resultatet

kanske blir detsamma som något som redan finns och bör då inte ses som en kreativ handling – men processen fram kan ha kantats av kreativa beslut och ställningstaganden. Dessutom kanske slutresultatet blir något som är nytt för eleven själv, och då kan det enligt de båda ses som något kreativt.

6.2 Förutsättningar för kreativitet i undervisningen

Av studien tycker jag mig kunna se att den viktigaste komponenten för att kreativitet ska gro i undervisningen är att man *vågar*. Att våga göra fel är enligt Robinson (2011) fundamentalt i den kreativa processen, där vägen ofta är kantad av misstag och förkastade idéer. I skolan blir det dock problem på grund av att eleven ska bedömas och att det som bedöms kan ses som något som ska göras ”rätt”. Detta är elever och lärare väl inskolade i, inte minst lärarna som själva har gått i skolan och är produkter av dess system.

Tommy hänvisar till att han måste göra en bedömning i undervisningen och att det är väldigt svårt att bedöma ett personligt uttryck, samt att det är svårt att bedöma sådant som han anser inte kommer från eleverna själva, som i fallet med samplingsprogrammet. Enligt Anders blir bedömningen problematisk eftersom det riskerar att bli elevernas enda motivation att göra saker. I skolan, iallafall i de årskurser där man har dem, är betygen ofta den största motivationskraften. Detta menar Anders är fullständigt förödande för kreativitet – motivationen och intresset måste komma från eleven själv för att elevernas kreativitet ska kunna utvecklas. Det blir lätt att man räknar ut vad läraren vill att man ska göra för att på så sätt få ett så högt betyg som möjligt. Den så viktiga processen i att utforska och göra fel på vägen tar då skada eftersom eleverna lär sig att ”fel” är lika med ett dåligt betyg. Det handlar enligt Anders om att ha en tilltro till sin egen förmåga som är starkare än betygens motivation.

Nachmanovitch (1990) talar på liknande sätt om vad som händer med barnets kreativitet när det i skolan får lära sig vad som är det ”rätta” sättet att göra saker på. Den inre motivationen skiftar långsamt till en yttre motivation i form av betyg, viljan att göra rätt och få en klapp på huvudet. Även Emma talar om hur skolans pålagda, yttre motivation ibland kan vara hämmande för elevens egen kreativitet och spontanitet.

En intressant sak som kom fram under intervjuerna är att *pretentioner* spelar en roll för det kreativa flödet. Att skapa något oseriöst är oftast lättare att få ett flöde i än något som kan betraktas som seriöst. Kravet på prestation ställer till det för många och hindrar den kreativa

processen – Anders menar till exempel att prestationskrav är kreativitetens värsta fiende. Det kravlösa och oseriösa blir mer lekfullt och det är i leken som Nachmanovitch (1990) menar att alla skapande handlingar tar sitt ursprung. Prestationskraven kan återigen kopplas till bedömningen i skolan, det blir med ens seriöst när det ska bedömas, och med prestationskraven försvinner leken. Utmaningen i skolan ligger i att få med leken i undervisningen samtidigt som den ska leva sida vid sida med kravet på bedömning.

Viktigt i en kreativ process är också att saker och ting får ta den tid som krävs vilket blir svårt i skolan där saker hela tiden görs under fasta tidsramar. Anders påvisar det onaturliga i att under fasta tider bestämma sig för att vara kreativ – är man uppe i en kreativ process så kan det vara svårt att lämna den och ta upp den igen veckan därpå.

Så hur kan man trots skolans hämmande struktur som musiklärare ändå främja kreativitet i undervisningen? En viktig sak för motivationen verkar vara att det finns ett mått av *medbestämmande* från eleverna, att de känner att de kan påverka sin skolgång och vilka uppgifter som ges, något som även styrks av Burnard (2012) i dennes resonemang om att låta eleven bestämma över uppgiftens utformning. Studien visar också att man som lärare bör inta ett mer coachande förhållningssätt, där man håller sig utanför eller i elevernas kreativa process och putta på och hjälpa eleverna när det behövs. Detta exemplifieras till exempel av Tommys metod att tillhandahålla olika alternativ som eleven får ta ställning till. Att ha tilltro till sin egen förmåga och att våga göra ”fel” inför sina kamrater är i skolans värld något man får jobba långsiktigt med från det att eleverna börjar skolan.

7. Sammanfattning och förslag till vidare forskning

7.1 Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan jag konstatera att användningen av begreppet musikalisk kreativitet visar sig vara precis så komplext som flera har konstaterat före mig (bland annat Burnard, 2012, Nielsen, 2013). Det jag också kan slå fast är att fenomenet kreativitet är dynamiskt och innefattar flera faktorer.

Enligt studiens resultat finns det i huvudsak två sätt att se på musikalisk kreativitet i undervisningen: dels ett som har med skapande och personligt uttryck att göra, och dels ett som handlar om ett sätt att tänka. Detta sätt att tänka är av problemlösande karaktär, där det handlar om att kritiskt ifrågasätta det man redan kan och försöka hitta nya sätt att ta sig framåt i sin personliga eller gemensamma utveckling i ett musikaliskt sammanhang.

Studien visar också att kreativitet ofta handlar om att göra, men inte nödvändigtvis att det blir ett färdigt resultat eller produkt. Jag tror dock att man ska akta sig för att göra en alltför hårdragen definition av kreativitet som ett görande. Trots att till exempel Robinson (2011) menar att det inte bör kallas kreativitet om det inte kommer ut någonting, att det då bara är fantasi, skulle jag istället vilja påstå att görandet är en väldigt vanlig biprodukt av det kreativa tänkandet och att de två är starkt sammanlänkade.

Studien visar vidare att inneboende element i skolan som bedömning, yttre motivation och tidsramar kan ha en negativ inverkan på elevernas kreativa företag. Detta kan man råda bot på genom att släppa in eleverna i undervisningens utformning och låta deras musikaliska preferenser och kreativa impulser ta större plats.

Mitt eget användande av begreppet kreativitet i skolan lägger sig nära teorierna om den så kallade *lilla kreativiteten* (se Odena & Welch, 2012, Levin, 2008). Levin (2008) uttrycker det bra när hon menar att kreativitet omfattar ”förmågan att acceptera nya idéer, att vara flexibel och öppen för förändring” (Levin, 2008). För mig handlar kreativitet mindre om att ha en *skapande hand* och mer om att ha ett *nyskapande sinne*. Genom att utveckla färdigheter inom ett område, till exempel musik, kan man med hjälp av ett kreativt sinne hitta sätt att uttrycka sig kreativt i handling. Detta synsätt ligger även nära Robinsons (2011) teorier om en *generell* och en *personlig* kreativitet.

Jag tycker även, i enlighet med studiens resultat, att ett utmärkande drag för det kreativa sinnet är förmågan att våga – exempelvis att våga tänka nytt och att våga misslyckas.

I skolan finns det dock uppenbara motsägelser när man talar om främjandet av kreativitet i undervisningen – speciellt om man väljer att se på kreativitet som en förmåga att tänka i nya banor, samt att ha modet att våga misslyckas. Skolan tillhandahåller i kursplaner, läroplaner och betygskriterier en slags mall som samtliga elever bör rätta sig efter i jakten på ett betyg. Precis som Anders är inne på i studien, och som framförallt Burnard (2012) talar om, så bor det en motsägelse i skolans rop på mer kreativitet i skolan och skolans allt snävare kursplaner med mätbara kunskapskrav. Bara genom skolans uppbyggnad försämras förutsättningarna för kreativitet avsevärt. Men går det ens att ha en kreativ undervisning i skolan då? Bör man istället omkullkasta allt och börja om? Vad hade hänt om man exempelvis hade infört en metodik i skolan helt baserad på teorierna om de divergenta tankeprocesserna?

Nja, antagligen hade det fallit på sin egen orimlighet. Om undervisningen hela tiden gick ut på att hitta nya sätt att göra saker hade det tillslut blivit omöjligt att bedriva undervisning överhuvudtaget. I samma stund som en elev följer en anvisning från en lärare skulle läraren ha misslyckats med sin undervisning. Man kan till exempel föreställa sig en gitarrlektion där eleven aldrig får lära sig ett enda gitarrackord eftersom någon annan redan har spelat det ackordet innan. De flesta skulle väl skriva under på att detta inte låter som någon idealisk undervisning, men det kan ändå vara bra att här poängtera att en kreativ skola inte går ut på att aldrig få göra något som någon annan har gjort. Det handlar snarare om att hitta en bra balans mellan att tillskansa sig kunskaper och att använda de kunskaperna i nya sammanhang.

Så hur kan man främja en mer kreativ musikundervisning? Jag tror att vi musikleärer måste utforska okonventionella och otraditionella sätt att se på musikskapande, och också hjälpa eleverna att bredda sin syn på vad musik är. Kursplanen behöver hjälpa oss genom att ha ett mindre fokus på att allt behöver bedömas (eller iallafall tydliggöra vad i den kreativa processen som ska bedömas) och ge ett större utrymme för musikaliskt experimenterande i kända och nya miljöer. På detta sätt tror jag att musikundervisningen skulle kunna bli mer kreativ än vad jag upplever att den är idag. Jag tror att man visst kan börja i den andra änden, att man *kan* börja med det kreativa. Här har digitala verktyg en betydande roll. De kan bli en inkörsport för de elever som inte har något intresse av att lägga ner otaliga timmar på att lära sig spela ett instrument innan de tillåts vara kreativa. Som studien visar så bor det kreativa ofta i det opretentiösa, men jag tror också att det bor i sådant vi inte behärskar och kan

upptäcka på egen hand. För att de digitala verktygen och mer samtida sätt att skapa musik på ska få en större genomslagskraft krävs det fortbildning av verksamma musklärare, men också att det blir ett integrerat moment i muskläroarutbildningen. Precis som Burnard (2012) förespråkar så behöver vår syn på musikalisk kreativitet, vad som är snyggt och fult, breddas.

Enligt sittande regering och utbildningsminister skulle nog flera av dessa tankar uppfattas som flummiga. Som av en händelse trillade en ny PISA-rapport ner under tiden som min studie genomfördes som visar på att svenska elever nu även halkar efter vad gäller förmågan till problemlösning och kreativt tänkande – en av de förmågor som läroplanen belyser är viktigt att skolan utvecklar. Utbildningsministern menar att botemedlet är betyg från årskurs fyra, mer katederundervisning och mindre eget arbete⁷ (som han för övrigt kallar för en ”flummig teori”⁸) – alltså i princip tvärtemot mot vad tidigare forskning och min studie visar är goda förutsättningar för kreativitet. Detta kan ses som ett bevis på hur långt ifrån varandra beslutsfattare och forskare kan stå, men också ytterligare ett bevis på hur komplext begreppet kreativitet är och hur skilda uppfattningarna kan vara.

Avslutningsvis vill jag säga att denna studie har gett mig ovärderliga insikter i mitt arbete som musklärare. Min lust och motivation att hitta alternativ till den traditionella synen på hur musik kan utövas i skolan har ökat, min lust till att utmana elevernas sätt att tänka likaså. Kunskaper kring hur man kan hjälpa eleverna att få en tilltro till sin egen förmåga är av yttersta vikt i min fortsatta profession. Jag har bara stärkts i min övertygelse att kreativitet, enligt min egen användning av begreppet, måste beredas större plats i skolan och musikundervisningen, inte bara på papperet utan i praktiken, och jag ämnar att dedikera en stor del av mitt fortsatta arbete till skapandet av en mer kreativ musikundervisning.

7.2 Vidare forskning

En vidareutveckling av min studie kunde baseras på observationer av klassrumsundervisning i kombination med kvalitativa intervjuer. En sådan form kunde ge ytterligare konkretion av hur kreativitet förstås och tillämpas i undervisningen och vilka redskap som används. Ett annat ämnesområde som jag endast kunnat beröra flyktigt är funktionen av kulturella redskap som

⁷ Detta går att läsa om i en artikel på SR:s hemsida, publicerad 1:a april 2014:

<http://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=1646&artikel=5825552>

⁸ Nyhetsbrev av Jan Björklund på Folkpartiets hemsida, publicerad 1:a april 2014.

<http://www.folkpartiet.se/jan-bjorklund/nyhetsbrev/?nid=346814>

musikinstrument och digitala verktyg i undervisningen. Här finns en öppning för en fördjupad förståelse av kreativitet i musikundervisningen där denna uppsats endast kunnat visa på behovet av mer omfattande studier.

8. Referenser

- Barrett, M. (2012). Preparing the mind for musical creativity: Early music learning and engagement. In O. Odena (Ed.), *Musical creativity: Insights from music education research*. 51-71. Farnham: Ashgate Publishing Limited.
- Burnard, P. (2012). Rethinking 'musical creativity' and the notion of multiple creativities in music. In O. Odena (Ed.), *Musical creativity: Insights from music education research*. 5-27. Farnham: Ashgate Publishing Limited.
- Fredriksson, T. (2005). *Sätta sitt avtryck: En belysande studie i kreativitet*. C-uppsats, Örebro universitet, Musikhögskolan.
- Grigorenko, E. & Sternberg, R. (2000-2001). Guilford's structure of intellect model and model of creativity: contributions and limitations. *Creativity Research Journal*, 13, 309-316.
- Han, K-S. & Marvin, C. (2002). Multiple creativities? Investigating domain-specificity of creativity in young children. *Gifted Child Quarterly*, 46, 98-109.
- Hennessey, B. & Amabile, T. (2010). Creativity. *The Annual Review of Psychology*, 61, 569-98.
- Jauk, E. & Benedek, M. & Neubauer, A. (2012). Tackling creativity at its roots: Evidence for different patterns of EEG alpha activity related to convergent and divergent modes of task processing. *International Journal of Psychophysiology*, 84, 219-225
- Johnstone, K. (2007). *Impro: Improvisation and the theatre*. (3. uppl.). London: Methuen Drama.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2.uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Levin, C. (2008). *Creativity in the school context*. Lund: Institutionen för psykologi, Lunds Universitet.
- Nachmanovitch, S. (1990). *Spela fritt: Improvisation i liv och konst*. Göteborg: Bo Ejeby Förlag.
- Nielsen, L. (2013). Developing musical creativity: Student and teacher perceptions of a high school music technology curriculum. *National Association for Music Education*, 31(2), 54-62

- Odena, O. & Welsh, G. (2012). Teachers' perceptions of creativity. In O. Odena (Ed.), *Musical creativity: Insights from music education research*. 29-48. Farnham: Ashgate Publishing Limited.
- Patel, R. & Davidsson, B. (1994). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (2.uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Robinson, K. (2009). *The Element: How finding your passion changes everything*. London: Penguin Books Ltd.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. (2. uppl.). Chichester: Capstone Publishing Ltd.
- Skolverket. *Kursplan i musik*. Hämtat 22 februari 2014 från skolverkets hemsida: www.skolverket.se
- Skolverket. *Lgr 11: Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Hämtat 22 februari 2014 från skolverkets hemsida: www.skolverket.se
- Skolverket. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Hämtat 30 mars 2014 från skolverkets hemsida: www.skolverket.se
- Skolöverstyrelsen. *Lgr 80: Mål och riktlinjer för grundskolan*. Hämtat 30 mars 2014 från Göteborgs Universitetsbiblioteks hemsida för digitaliserade samlingar: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/30489>
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtat 4 maj 2014 från: www.codex.uu.se/texts/HSFR.pdf
- Webster, P. (2002). *Creative thinking in music: Advancing a model*. In T. Sullivan & L. Willingham (red.), *Creativity and music education*. 16-34. Edmonton: Department of Elementary Education, Faculty of Education, University of Alberta.

9. Bilagor

Intervjufrågor som samtalen baserades på:

- Redogör kort för vilken utbildning du har, vilken musikalisk bakgrund du har och hur länge du har varit verksam lärare.
- Beskriv skolan du arbetar på och din musikundervisning där – instrument, sal, gruppstorlek, skolans vision m.m.
- Hur skulle du definiera kreativitet?
- Vad är musikalisk kreativitet för dig?
- Beskriv kreativa aspekter av ditt eget musicerande.
- Hur jobbar du med kreativitet i din undervisning?
- Komposition och improvisation allmänt betraktas som kreativa moment, är det i dessa två områden du arbetar pedagogiskt med kreativitet eller ser du andra områden där man kan stimulera musikalisk kreativitet?
- Finns det ett samband mellan kunskap och kreativitet?
- Måste man kunna spela ett instrument för att kunna vara musikaliskt kreativ? Finns det andra verktyg att arbeta med?
- Använder du digitala hjälpmedel i din undervisning? Hur? Vilket inflytande har digital redskap på musikalisk kreativitet?
- Hur påverkar miljön (till exempel skolan, klassrum, musikal, gruppstorlek, hem) elevers kreativa förmåga?
- Hur skapar man ett klimat där elever vågar experimentera och göra ”fel”? Vilka faktorer spelar in? Vad är förutsättningarna för att det ska ske? Vilka hinder finns?
- Hur mycket inflytande har eleverna över hur du utformar undervisningen?
- Hur väl tycker du att skolan förmår att ta hand om elevers personliga utveckling och talanger?