

Vt_2018

Mastersprogram i musikpedagogik

Institutionen för musik, pedagogik och samhälle, KMH

Magisteruppsats

Handledare: Per-Henrik Holgersson

Examinator: Erkki Houvinen

Transformation från A till B

Vad sker i processen mellan förväntningar och insikt?

En studie i musikalisk kreativ transformation

Johanna Severinsson

Förord

När jag efter flera års frånvaro från egna studier åter satte mig i skolbänken var det med blandade känslor. Vad skulle det vara bra för? Att gå tillbaka till nybörjarrollen och behöva lära sig ett nytt hantverk är ju alltid en arbetsam process. Men samtidigt kände jag motivation att komma vidare i mitt liv. Och jag ska inte låtsas som om jag inte brydde mig om titeln. För det gjorde jag. Själva motivationen var nog från början målet, men ju mer jag började komma in i skrivandet insåg jag att själva processen, pusslandet och skapandet i sig var det som drev mig framåt. I detta magisterarbete har jag vid sidan av min undersökning själv befunnit mig i liknande processer som studenterna jag studerat. Likt en novis har jag tagit itu med uppsatsskrivandets mysterier. Jag har känt på med och motgångar, osäkerhet, nyfikenhet, tillfredsställelse, frustration, glädje och stolthet. Jag vill tacka alla dem som uppmuntrat mig att börja studera igen, de som hejat på mig när jag sett trött och uppgiven ut, de som ställt upp på att bli observerade och intervjuade, de som lyssnat på mitt ostrukturerade svammel om vad uppsatsen handlar om, de som utmanat mig i mina tankar och det som givit mig min kreativa förmåga. Tack!

Stockholm 2018- 04-24

Abstract

The purpose of the essay is to find an understanding of people's experiences of musical creation. How do we experience creative creation? What is happening in the process? Who decides what is music? Through observations and interviews I have analyzed the concepts that emerge when my informants talk about a creative process. Based on hermeneutical assumptions that a process is interpretable and leads from one point to another, I have wanted to get a deeper understanding of what is interpretable in the informants' experiences of the process. The starting point is that the truth changes a bit for each time a new experience takes place. A so-called *transformation*. In order to address the essence (the "truth") in my question I have used qualitative research and tried to embrace a phenomenological perspective. I have applied a deductive approach to the analysis of the empirical material. The results show that many of my assumptions are confirmed as regards the transformation as requested. A problem identified in the study is that the creative processes are difficult to measure and assess. In a time driven by economic concerns, they are also not as valued as mathematics, engineering, or physics.

Keywords: Creative processes, musical creation, truth, hermeneutik, transformation

Sammanfattning

Syftet med uppsatsen är att utforska upplevelsen av musikaliskt skapande. Hur upplever vi ett kreativt skapande? Vad är det som sker i processen? Vem är det som bestämmer vad som är musik? Genom observationer och intervjuer har jag analyserat vilka begrepp som kommer fram när mina informanter pratar om en kreativ process. Utifrån hermeneutiska antaganden om att en process är tolkningsbar och leder från en punkt till en annan har jag önskat få en djupare förståelse för vad som är tolkningsbart i informanternas upplevelser av processen. Utgångspunkten är att sanningen förändras lite för var gång en ny erfarenhet äger rum. En så kallad *transformation*. För att få fatt på essensen ("sanningen") i mina frågeställningar har jag använt mig av kvalitativ forskning och försökt att inta ett fenomenologiskt perspektiv. Med deduktiv ansats har jag förhållit mig till den data jag har fått fram. Resultatet visar på att många av mina antaganden bekräftas vad gäller den transformation som efterfrågades. En problematik som framkommit i studien är den att kreativa processer är svåra att mäta och bedöma. De är inte heller lika värderade i en ekonomistyrd samtid som matematik, teknik eller fysik.

Sökord: Kreativa processer, musikaliskt skapande, sanning, hermeneutik, transformation

”Vad är då detta till synes oändliga flöde av musik, dans, bilder, skådespel och tal som strömmar ur oss när vi så tillåter? I viss mån är det medvetandets ström, en flod av minnen, fragment av melodier, känslor, dofter, ilskor, gamla kärlekar och fantasier. Men vi blir varse någonting annat, bortom det personliga, från en källa som är både mycket gammal och mycket ny. Råmaterialet är en sorts ström – Herakleitos flod av tid, eller det stora Tao, som flyter genom oss, som är vi. Mystiskt genomströmmande, omöjlig att hindra, omöjlig att sätta i rörelse. Vid sin källa dyker den varken upp eller försvinner, varken växer eller avtar, den är varken förorenad eller klar. Man kan välja att ösa ur den eller att låta bli; man kan finna sig vara ofrivilligt öppen inför den eller ofrivilligt avskuren från den. Den finns dock alltid där” (Nachmanovich, 2010 s.37).

Innehållsförteckning

1. Bakgrund	2
1:1 Transformation	3
1:2 Konvergent tänkande	3
1:3 Ett Sus	4
1:4 Från novis till expert	5
2. Tidigare forskning	7
2:1 Kreativitet i grupp	8
2:2 Kreativiteten finns i allt	10
2:3 Fantasi som kreativitet	11
2:4 Att hämma kreativiteten	12
2:5 Musiklyssning som övning i musikalisk kreativitet	13
2:6 Kreativitet som mål i läroplanen	14
2:8 Det lekfulla skapandet	19
3. Syfte och forskningsfrågor	21
4. Mina teoretiska utgångspunkter	21
4:1 Fenomenologi	22
4:2 Hermeneutik	23
4:2:1 Hermeneutisk spiral och horizonsammansmältning	24
5. Den undersökta kursens upplägg	25
5:1 Seminarier	25
5:1:1 Det introducerande seminariet	25
5:1:2 Musikseminarium 1	26
5:1:3 Musikseminarium 2	28
5:1:4 Slutredovisning	28
5:2 Den konstnärliga kontexten	28
6. Metod	29
6:1 Urval	30
6:2 Etiska överväganden	30
6:3 Observation	31
6:4 Intervjuer	31
6:5 Trovärdighet	34
6:6 Analys	34
7. Resultat	35
7:1 Förförståelse	36
7:2 Början	38
7:3 Mitten	39
7:4 Slutet	42

8. Diskussion	43
8:1 Resultatdiskussion.....	43
8:2 Metoddiskussion	46
8:3 Slutsats	47
8:4 Vidare forskning	48
Referenser	50

1. Bakgrund

Jag arbetar sedan 2011 på Södertörns högskola och i mitt möte med studenter har min egen syn på skapande och kreativitet ändrats. Känslan av att inte vara framme vid målet, inte räcka till musikaliskt har funnits som en röd tråd under de år som jag studerat musikens regelverk och tekniska färdigheter. En drivkraft har varit nyfikenheten inför musikens möjligheter. Att nå framgång inom musik kräver ofta teknisk precision och envishet. Att inte ge upp är en av de viktigaste särdragen för att nå toppen. För att bli expert på ett instrument behövs det minst 10 000 timmars övning och då gäller det att ha en motivation och inre drivkraft för att orka försaka allt annat. Studenterna, som inte är musikstudenter, har många gånger en ingraverad känsla av att inte behärska musik. Tidigare erfarenheter av musikaliska misslyckanden iform av skolkörer, blockflöjtsundervisning och egna spruckna drömmar gör att många studenter känner en rädsla inför själva ämnet musik. Detta visar sig inte minst när de i sin senare del av utbildningen får välja en konstnärlig form att förkovra sig och få metodiska färdigheter i. Relativt få väljer musik som sitt första val.

Kunskap (i vad det än må vara) är en process eller en *transformation*. Först kan du inte, du börjar din process med att lära, du känner på motgångar och frustration innan du tillslut behärskar och kan förvalta dina nya kunskaper. Denna process tar olika lång tid för oss beroende på förutsättningar och tidigare erfarenheter. När vi är barn gör vi dessa små transformationer gång på gång utan att tänka på processen. En lärprocess kräver ett visst motstånd som hos ett barn visar sig i utåtagerande och frustration. I mitt arbetet med studenter är det dessa motgångar som ofta ges uttryck av rädsla, ilska, förvirring, osäkerhet och ibland ifrågasättande.

1:1 Transformation

Min forskningsfråga är hur en *transformation* tar sig uttryck för studenter i en specifik kurs. Vad sker från förväntan av vad som komma skall till insikten av vad det blev? Med *förväntan* menar jag de förutfattade tankar och förståelser som finns av musik innan kursen startar och med *insikt* talar jag om den nya förvärvade kunskapen som studenterna upplever sig ha efter kursens slut. Vi kan kalla en transformation för ett mellan före och ett efter. Marcia Sá Cavalcante Schuback är filosof och har intresserat sig för detta mellanrum som hon kallar för *intet* (Schuback, 2006 s.115). Hon delar in skapandet i olika delar och utgår från hermaneutiken. Själva förståelsen av något sker i samspel mellan det vi redan har upplevt och det nya genom *inflytande*, *inspiration* och *improvisation*. Hon menar att förståelsen är skapande genom att vi lämnar den kunskap som vi redan besitter (det förflutna) och befinner oss mellan den kunskapen och det som vi ännu inte vet (framtiden). “*Det gäller att kunna lyssna till tänkandets skeende, skeendets tilltalande närvaro*” (ibid i urval). Schuback visar på, genom de orden, att om vi öppnar upp för vad som sker i stunden och inte stirrar oss blinda på målet så kan vi finna mening i själva skapandet i nuet.

1:2 Konvergent tänkande

I sitt kreativa skapande söker många studenter efter ” det rätta svaret” och har en rädsla för att göra ”fel” (Se vidare *tidigare forskning*, 2:2 stycke 2).

Thomas Koppfeldt är tidigare professor på dramatiska institutet och talar om frågans förmåga att ställa en jämvikt i obalans. Vad gör frågor med oss? Hur angelägna är vi av att svara ”rätt” för att hitta tillbaka till balansen? Han menar att det mest logiska vi kan göra är att försöka komma ur den nya situationen genom att söka en (upp) lösning, få en förklaring och försöka förstå (Koppfeldt, 2006 s. 239).

Att känna förväntan och nyfikenhet men att sedan inte få bekräftelse i sina prestationer ger en förvirring och det får oss att tvivla på oss själva. Vi är i behov av att se målet eller sanningen för att finna mening. Men hur kan vi lära oss att se *vägen* som mål? Hur kan vi lära oss att befinna oss i ett frågande tillstånd, utan att vara säkra på svaret?

1:3 Ett Sus

Inom den traditionella västerländska populärmusiken strävar vi efter harmoni där musiken ger lyssnaren ett välbehag. Vi talar om ackordens bestämda platser i en ackord-följd. Om benämningar som tonika (C), subdominant (F) och dominant (G) där musiken som regel slutar på en tonika. Dvs tonalitetens kärna. För att göra musiken mer spännande lägger vi sedan in sk ”färgningar” som leder musiken vidare. En sådan typisk färgning är ”sus-ackordet” som med fördel används vid frasslut för att framkalla en spänning som sedan löses upp och får låten att infinna sig i ”viloläge”. Koppfeldt talar vidare om berättelsens uppbyggnad som en linjär händelse med början- mitt och slut. Aristoteles benämner det ett sk ”*mythos*” som att slutet är en upplösning som följer efter något men där inget följer efter slutet¹ (Koppfelt, s. 246-247).

Vi vill alltså nå fram till ett slutgiltigt svar. Men själva processen är just det sus som jag beskrivit ovan. Utan det givna slutet måste vi i stället förlita oss på själva skeendet, det som sker i stunden. Genom att frångå våra förväntningar på vad som är rätt och fel och ”ge oss hän” till det som sker har vi möjlighet att vidga vår kunskap och utforska nya möjligheter.

¹ Detta antagande går emot det teoretiska antagandet som Gadamer förespråkar om att en process aldrig intar ett slut utan hela tiden är början på någont nytt. Se hermeneutisk spiral 4:5:1

1:4 Från novis till expert

För att förstå vår önskan att göra rätt kommer jag här att beskriva olika faser i en kunskapsprocess. Jag vill med detta visa på att ett öppet förhållningssätt till att låta ”det som sker, ske” kräver övning och erfarenhet. Ju mer van du blir med ett ämne eller ett görande desto friare blir du i ditt sätt att se på regler, rätta svar och sanningar.

Bröderna Hubert L. Dreyfus och Stuart E. Dreyfus har genom observationer undersökt nybörjare och specialister och delat in deras olika handlingssätt i fem kategorier. Den menar att vilken kontext och vilken situation en person befinner sig i spelar stor roll. Vidare beskriver de att personligt engagemang och motivation är den främsta anledningen till att nå långt inom ett område. Modellen de använder sig av för att beskriva de olika stegen förklarar olika beteenden som personer genomgår i sin process från nybörjare till expert. Nedanstående beskrivning är tagen ur: Dreyfus & Dreyfus i *Klassiska texter om praktisk kunskap*.

Den första nivån kallar de för novis. *Novisen* eller *nybörjaren* är en person som använder sig av regler och former för att finna struktur och försöka förstå. Noviser följer slaviskt de regler som finns kring den okända kunskapen. ”Nybörjaren vill göra ett bra jobb, men i brist på övergripande känsla för uppgiften som helhet bedömer han sin prestation främst utifrån hur väl han lyckas följa inlärdade regler” (Dreyfus & Dreyfus 2015, s.311-312).

Nästa nivå de beskriver är den *avancerade nybörjaren*. Denne har genom praktiskt och teoretiskt görande anskaffat sig en viss erfarenhet och kan använda mer sofistikerade regler. Dvs den avancerade nybörjaren börjar frångå den grundläggande regelbeskrivningen för att själv börja knyta an och koppla tidigare erfarenheter inom andra områden. Han får en *utvidgad* uppfattning av färdighetsområdet som helhet. En bra jämförelse som Dreyfus och Dreyfus gör är bilkörning där novisen strikt följer de regler

som finns att finna i böcker och det läraren säger. Medan en avancerad nybörjare börjar bedöma situationen runt om och inser att det till och med är behövt att bryta dessa regler ibland.

Den tredje nivån som Dreyfus & Dreyfus talar om benämner de *kompetens*. Med kompetens menas att personen visar engagemang för uppgiften. Detta engagemang resulterar ofta i ångest och rädsla vilket är ett tecken på ansvarskänsla. Den kompetente börjar också lägga sina handlingar i en hierarkisk ordning. Vad är viktigast? Den kompetente bilföraren har börjat frångå den regelmässiga ordningen och ser, i stället för en bit i taget, målet. För att nå målet kan den kompetente föraren missa enskilda små rörelser och istället bli omdömeslös i sina val av handling. Tex så kanske den kompetenta bilföraren glömma bort att växla till rätt växel, köra för nära bilar runt omkring och överstiga hastighetsgränserna i sin stävan att komma fram till målet så fort som möjligt (ibid, s 314-315).

Den fjärde nivån beskrivs som *skicklighet*. Den skicklige börjar göra medvetna val och överväga olika alternativ. Den skicklige reflekterar över sina handlingar och försöker finna mönster i sitt beteende. Hon är vanligtvis väldigt engagerad i sina uppgifter. Regler och överväganden byts mot handling kopplat till tidigare erfarenheter av liknande situationer. Den skicklige blir inte längre förvånad och ställd när något oförväntat händer utan kan lugnt och sansat manövrera sitt agerande så att det passar den nya situationen (ibid, s. 321).

Experten handlar intuitivt, på ett moget och inövat sätt. Hon löser problem med hjälp av sina gjorda erfarenhet utan att utarbeta planer för nästa drag, det vi kallar för instinktivt agerande. ”En experts färdighet har i så hög grad blivit en del av honom själv att han inte behöver vara mer medveten om den än han är om sin egen kropp” (ibid, s.324). En expert kalkylerar inte och försöker räkna ut vad som kan hända, hon drar inte slutsatser utifrån regler utan gör helt enkelt som hon alltid gör. Hon handlar så som hon lärt sig

genom praktisk övning. Den kunskap hon besitter är självklar och går inte alltid att förklara, det är en *känsla*. ”Erfarenhetsbaserad och holistisk urskiljning/association skapar en djup situationell förståelse” (ibid, s.327). Till exempel så har den vane bilföraren svårt att exakt förklara hur hon gör när hon kör. En van kock följer inte recept utan hon känner, provar, och vet av erfarenhet vilka smaker som passar ihop och hur mycket det skall vara av allting. Vi tänker inte heller på vad som sker i våra muskler och vårt skelett när vi går. Vi bara går, vi bara läser, vi utför en inlärd *handling*.

2. Tidigare forskning

Det finns mycket forskning kring kreativitet, vad det är och på vilket sätt det påverkar individen. Nedan följer ett urval av relevant forskning som jag funnit intressant för denna undersökning.

På 50-60-talet undersökte forskarna *personligheten* hos kreativa personer. 70-80-talet fokuserades på den *kognitiva strategin* hos de personer som ansågs väldigt kreativa. 80-90-talet inriktade sig på människors *sociokulturella* bakgrund. Keith R Sawyer är psykolog och har i sin bok *Explaining creativity: The science of human innovation* (2003) samlat olika forskning i kreativitet och han menar att dessa tre ovanstående inriktningar i försök att förklara kreativitetens kärna gör att vi nu är närmare ett svar än tidigare. Men han är också bekymrad över de tre olika inriktningarnas isolering från varandra. Han menar att forskarna behöver se till helheten för att få hela den komplexa bilden av kreativitetens kärna. Det finns röster som är rädda för att mystiken i deras kreativa skapande försvinner ifall det görs för mycket studier. De hävdar att kreativitet inte behöver förklaras utan att den kan få vara förunnad de personer som väljer att skapa. Konstnärer och musiker har till exempel en farhåga att vem som helst ska kunna utföra det som de tillbringat år med att studera (Sawyer, 2003 s. 4). Men Sawyer menar att det inte finns någon motsättning i att undersöka den kreativa förmågan och identifiera kreativa personers unika talang. Utan den kunskapen är det

lätt att missa individers kreativitet. Genom att förklara kreativitetens fördelar kan vi till exempel hjälpa chefer att bättre ta vara på anställdas kreativa förmåga för att tillmötesgå det moderna samhälle som finns runt omkring oss. De största multinationella företagen i världen har insett vikten av en kreativ förmåga hos sina anställda och uppmuntrar den då de ser stora vinster. Genom att förklara kreativitet kan människor bli hjälpta till sin individuella peak där de presterar sitt bästa. Kunskap i kreativa processer hjälper också lärare att tillgodose alla de individuella krav som varje elev ställer för att uppnå mål i skolan (ibid, s 5).

Vidare styrker forskningen att en kreativ uppväxt främjar ett fortsatt kreativt tänkande och att genom att lära sig former för kreativitet kan vi utveckla denna förmåga (Kozbelt, Runco & Beghetto, 2010). Flera studier har också gjorts om den individuella kreativa processen där olika ingång till en kreativ process redovisas (ibid). En annan studie (experience sampling methodology) har undersökt humör kopplat till kreativitet. (To, Fisher, Ashkansky och Rowe, 2012). Studien hänvisar till tidigare forskning som menar att "negativa stämningar tenderade att ge mer kreativitet än positiva stämningar när uppgiften var inramad seriöst och prestationsorienterad, medan positiva stämningar gjorde det bättre när uppgiften var inramad som rolig och roligt" (Baas et al, 2008 i *Within-Person Relationships Between Mood and Creativity*, 2012 s. 600). To et al kom också fram till att starka positiva och negativa känslor som "exalterad" och "rasande" var mer kreativitetshöjande än om personen var allmänt glad eller nerstämd. Vidare fann de att en lugn och avslappnad person inte är i sitt kreativa esse utan att det måste till starkare känslor för att kreativiteten ska få utlopp (To et al, 2012 s. 604).

2:1 Kreativitet i grupp

Inom kreativa gruppprocesser pekar forskning ofta på individens svårighet att få utlopp för sina kreativa processer i arbete med andra. Senare forskning

dementerar detta och visar istället på att sociala faktorer som mentorskap, stöd från omgivningen och sociala belöningsystem i form av personalaktiviteter etc har ett starkt inflytande på individers kreativitet.

Bland annat tas upp idébyte mellan individer som en positiv faktor i en grupp kreativitet. Att ha ett öppet och bejakande klimat i gruppen krävs för att idéerna ska få utrymme. Samtidigt kan exponering av andras tankar vara hämmande i fall individen har en avvikande uppfattning än gruppen. Gruppen kan också känna krav på sig att komma fram till resultat inom en begränsad tidsram samt att vissa röster kan komma att bli extra framträdande i val av slutresultat. Vid några tillfällen kan avvikande uppfattningar och meningsskiljaktigheter helt hämma den kreativa processen men det finns även bevis för att om gruppen kommer över sin frustration och sitt motstånd så kan en ny fas infinna sig och kreativ samhörighet uppstår (Paulus och Nijstad, 2003). Amerikanska psykologen Keith R. Sawyer har också studerat de processer som sker i en kreativ process mellan gruppmedlemmar (R. Sawyer, 2003 s. 24). Ofta har kreativa grupprocesser undersökts hos grupper som framför någon form av "performance" i scenrummet. Men en kreativ process kan lika gärna äga rum i en vanlig samtalsituation. Genom analys av en vanlig konversation har forskare funnit att såväl sociala som kulturella faktorer spelar in i huruvida samtalet stannar eller finner nya vägar (ibid, s. 20). Just den kreativa förmågan till vidare utveckling av vårt sinne finner vi inte hos någon annan djurart. Inte heller den "artificiella intelligensen" går att jämföra med den mänskliga förmågan till kreativa lösningar (R. Sawyer, 2012 s. 3). Vidare talar han om vikten av en kreativ förmåga både samhälleligt och ekonomiskt i den allt mer komplexa värld vi lever i. Projektanställningar, korta deadlines och höga krav på produktivitet tvingar människor att kunna ta smarta och snabba beslut. De arbeten som inte kräver en kreativ lösningsförmåga automatiseras allt oftare eller så förflyttas produktionen till kostnadseffektiva delar av världen. Trots vetskapen om en kreativ förmågas värde så har den inte uppmärksamats så vidare mycket.

Inte heller uppskattas förmågan på det sätt som den borde, utan studier har istället fokuserat på människors minnesfunktion, uppmärksamhet och logiskt tänkande (ibid, s.4). Sawyer och andra kreativitetsforskare menar att en kreativ förmåga är mer fundamentalt för överlevnad och det är av största vikt att kreativiteten tas på allvar. Inte minst i skolundervisningen.

2:2 Kreativiteten finns i allt

Mark A Runco, Ronald A Beghetto och Aaron Kozbelt har alla tre intresserat sig för kreativitet utifrån olika discipliner och har gemensamt samlat olika kreativitetsteorier. De har i sina studier uppmärksammat att en kreativ miljö i hemmet ofta förekommer hos barn vars kreativitet är stor. Inte sällan är föräldrarna själva kreativa och utmanar barnen i deras kreativa tänkande genom att låta barnen experimentera, utforska och prova själva (Kozbelt, Runco & Beghetto 2010, s. 20).

Vidare talar de i sin bok om *konvergent-* och *divergent* tänkande. Med konvergent tänkande menas att idéer och kunskaper från olika områden eller deltagare bollas. Målet som ska uppnås är givet på förhand och genom att tillägna sig fakta och färdigheter om ett visst ämne kan detta illustreras och levandegöras. (I uppsatsen används begreppet *konvergent tänkande* i beskrivningar om ”rätt och fel”. Konvergent tänkande innebär att det finns ett ”rätt” svar). Divergent tänkande beskrivs som att deltagarna för ett öppensinnat tankeutbyte för att få nya fräscha idéer. Detta senare sätt att tänka brukar påvisa ett mer kreativt förhållningssätt (ibid s.32). Edward de Bono är en annan framstående kreativitetspraktiker och talar om *lateralt tänkande* som är en metod för att få hjärnan att bortse från etablerade tankemönster. Bono menar att det är misstagen, tillfälligheterna, slumpen eller ren galenskap som ger den bästa förutsättningen för nyskapande. Att våga gå ifrån konventionerna och testa utan rädsla för att göra misstag. Hans teknik utgår från olika verktyg som ska hjälpa utövaren att släppa sina vana tankemönster och öppna upp för nya idéer. Han uppmanar till att prova sina

idéer (hur vilda och tokiga de än är) i det verkliga livet. Lateralt tänkande utgår från så många tankar som möjligt där poängen är att inte låsa fast vid **en** lösning. En motssats till lateralt tänkande kan vara *vertikalt tänkande* där själva uppgiften är att hitta *den bästa lösningen*. Även Bono tar upp gruppens betydelse i ett kreativt skapande. Gruppens ”förnuft” kan sätta gränser för individens galna nyskapande idéer, men gruppen kan också berika genom att utbyta kunskap från olika områden för att på så sätt finna ny kunskap (Bono, 1994 s.46-50). Ett sätt att få fram nyskapande kreativitet anser Bono vara genom provokation. Detta går hand i hand med den upptäckt som To et Al gjorde där de fann att en lugn sinnesstämning sällan sätter igång kreativitet (To et al, s.604). För att få igång hjärnan behövs det något att engagera sig i. Genom att provocera deltagare att tänka tvärtom tvingas de att släppa på sina invanda tankemönster. Bono tar ett exempel där invanda sanningar vänds upp och ner och får oss att fundera på om det verkligen är möjligt. ”Bilar borde ha fyrkantiga hjul” eller ”flygplan borde landa upp och ner”. Dessa provokativa påståenden är svåra att acceptera utan vidare fundering kring huruvida det verkligen skulle gå att köra med fyrkantiga hjul (Bono, s.143). Ett annat sätt för hjärnan att ställa sanningar på sin spets är *slumpordstekniken*. Tekniken går ut på att blanda ord, vilka som helst, på olika sätt för att på så sätt ”skramla runt” redan förståbara meningar. Slumpords-tekniken är en stor hjälp då en person kört fast och inte kan komma vidare i sina idéer (Ibid, s.173-177).

2:3 Fantasi som kreativitet

Den ryska psykologen Lev S. Vygostky (1896-1934) intresserade sig för kreativitet hos barn och menar att alla barn har en kreativitet inom sig och talar då om förmågan att kunna fantisera. Han menar också att kreativitet är grunden till mänsklighet och existens och talar inte bara om den konstnärliga kreativiteten utan enligt honom är fantasin kreativt nödvändig för vår medvetandeprocess. Vidare talar Vygotskij om kreativiteten i förhållande till det som vi upplevt tidigare och kan fantisera om. Det är svårt

för det kreativa sinnet att konstruera bilder om det inte har något att relatera till. Därav är hans konklusion att vuxna har större fantasi än barn eftersom de upplevt mer i sitt liv som fantasin kan relatera till (Vygotskij, 2004).

2:4 Att hämma kreativiteten

Vi har nu konstaterat att kreativitet är väl kopplat till det vi kan relatera till. Vuxna borde således ha en större förmåga till fantasi, men barn använder sitt kreativa sinne mer. Barn har inte de spärrar som vi som vuxna lärt oss att sätta upp. För att låta fantasin blomma är det därför viktigt att barn bereds möjlighet, tid och acceptans² i sina kreativa processer.

Filosofiprofessor Walter Oman Kohan pratar om tiden i relation till barns lärande. Han menar att vi med vårt sätt att kontrollera tiden stör barnen i deras lärande och kreativa processer. Barn har ett naturligt förhållningssätt till tid. För dem finns ingen klocktid. När de absorberas i en lek eller av nyfikenhet för något befinner de sig ”här och nu” (Kohan, 2011 s. 341).

Sir Ken Robinson som också studerat kreativitet hos barn knyter an till Kohans resonemang och menar att alla barn har förmåga till kreativitet men att skolväsendet dödar den i och med de bedömningssystem som skolan är uppbyggd kring. Han påstår att eleverna aldrig tillåter sig själva att försöka i ängslan att misslyckas. Detta präglar sedan hela skoltiden och sätter ofta spår hela livet. Lösningen på problemet anser han är att ge barnen möjlighet till kritisk granskning av andras bedömning och att redan från början bereda utrymme för kunskap i kreativt tänkande. Att vara kreativ är inte en medfödd talang utan går att öva upp, men det krävs övning och det måste beredas tid (Robinson, 2011).

² Jag kopplar *acceptans* till att det inte finns några förväntningar, rätt eller fel i det kreativa skapandet

2:5 Musiklyssning som övning i musikalisk kreativitet

För att se hur det går att öva upp musikalisk kreativitet har David J. Hargreaves undersökt musiklyssning som övning i musikalisk kreativitet. Han påstår att själva lyssnande är åsidosatt som metod för att öva upp sin musikaliska fantasiförmåga. Han menar vidare att fantasin är basen för både musikalisk tolkning och framställning och undersöker ifall den musikaliska kreativiteten involverar flera olika associationsförmågor. Faktumet att konst och musik gärna kopplas samman med skönhet och positiva känslor begränsar vår möjlighet att öppna upp för nya horisonter. I sin undersökning använder sig Hargreaves av den experimentella estetiken - *experimental aesthetics* för att söka skönhet i musik utan någon direkt harmonisk struktur (Hargreaves, 2012 s. 540). Musikalisk kreativitet har ofta studerats utifrån redan färdiga kompositioner och Hargreaves pekar på svårigheten att försöka definiera kreativitets kärna och gå bortom det kända. Han menar att det behövs mer exakta avgränsningar mellan den inre mentala processen och den beteendemässiga (inlärda) åsikten om kreativitet. Han betonar också skillnader i lyssnandet beroende på om lyssnaren är *expert* dvs har ägnat mycket tid åt aktiv och medveten musiklyssning eller *icke-expert*er dvs de som inte lyssnar på musiken *aktivt* (ibid, s. 547). Han menar att musiklyssning sker med flera parametrar: själva musikstycket, vilken kontext musiken lyssnas i och vem som lyssnar. Varje lyssnare skapar sin egen värld av associationer baserat på sin musikaliska förförståelse. Hargreaves beskriver den musikaliska kreativiteten som en kognitiv kunskap där sinnet pusslar ihop sådant som är känt sedan tidigare för att få ihop det till en enhet (ibid, s 548).

Men det kan finnas en problematik med att cementera kreativetsbegreppet. Arne Dietrich, professor i kognitiv neurovetenskap, menar att vårt sätt att se på kreativitet och kreativa processer är förlegat och lutar sig på gamla antaganden om vad som sker i en kreativ process. Dietrich menar att det vi

vet om hjärnan idag i många fall inte stämmer överrens med de teorier som finns kring vårt kreativa sinne:

“There is an inherent difficulty in trying to define creativity because its essence is to go beyond the bounds of what is already given” (Hargreaves, 2012 s. 545).

Enligt Deitrich går det alltså inte att specificera en kreativ process eftersom själva kreativitetens kärna är att gå utanför givna ramar.

2:6 Kreativitet som mål i läroplanen

Ronald A. Beghetto som är professor i psykologi och pedagogik har undersökt den konflikt som ligger mellan kreativitet och läroplanens mål. Studien har fokuserat på gymnasiala utbildningar i USA. Beghetto menar att elever måste bli bättre utrustade för den komplexa värld de ska tillbringa sina liv i. Vidare hänvisar han till Vygotskij som talade om vikten av att lära sig att använda sin kreativa förmåga för att orientera sig i framtiden. ”Orientation to the future, behavior based on the future and derived from this future, is the most important funktion of the imagination” (Vygotskij i A.Beghetto, 2010 s.447). Beghetto redogör också för tidigare studier som gjorts där fynden visar på att fantasin och kreativiteten finns i tidiga år men att den försvinner alltför fort. Ofta ligger kreativa aktiviteter utanför själva klassrumssituationen och förpassas till egna val av de elever som har ett eget intresse. Det är alltså inget som förväntas av alla utan blir till en ”extra krydda” för de elever som råkar ha förmågan och möjlighet till kreativt tänkande (ibid, s.448).

Vi kan dra liknande paralleller till vår svenska skolform. I lgr 11 står klart och tydligt att kreativt tänkande både individuellt och i grupp är ett strävansmål:

“Skolan ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt deras vilja att pröva och omsätta idéer i

handling och lösa problem. Eleverna ska få möjlighet att ta initiativ och ansvar samt utveckla sin förmåga att arbeta såväl självständigt som tillsammans med andra” (Lgr11, Pdf s.5).

Ytterligare att finna i läroplanen är:

“Undervisningen syftar till att främja elevernas fantasi, inlevelse och förmåga att lära tillsammans med andra genom lek, rörelse och skapande genom estetiska uttrycksformer samt med utforskande och praktiska arbetsätt [...] Undervisningen ska uppmuntra och utmana eleverna att pröva egna och andras idéer, lösa problem och omsätta idéerna i handling. Därigenom ska eleverna ges möjlighet att utveckla kreativitet, nyfikenhet och tilltro till sin egen förmåga” (Ibid, allmän syftesbeskrivning s. 16).

I raderna ovanför är väl beskrivet att elever ska ges möjlighet att träna sin kreativa förmåga med hjälp av *skapande, utforskande och praktiska arbetsätt*. Men studier som gjorts visar på att den svenska skolan har svårigheter att säkra att alla elever verkligen får den möjlighet som krävs för att uppnå detta. Inom musikämnet har skolinspektionen fastslagit att bristerna är väldigt stora när det gäller uppfyllande av eget skapande och kreativt tänkande:

“Tidigare studier har visat på brister inom musikämnet vad gäller vilket innehåll eleverna erbjuds. Undervisningen ger inte alltid eleverna möjlighet att själva **skapa musik** (i meningen improvisera, komponera, kombinera med andra uttrycksformer). De får endast i mindre utsträckning **samtala om** eller **analysera** musik. Ofta ges de heller inte möjlighet att använda **digitala verktyg**. Dessa tre brister innebär att undervisningen inte omfattar det innehåll som anges i kursplanen, och att eleverna därmed inte ges möjlighet att fullt ut utveckla de förmågor – långsiktiga mål – som kursplanen anger. Bristerna kan vidare medverka till att eleverna inte ges möjlighet att

utveckla sin **kreativitet** i enlighet med läroplanen”
(Skolinspektionen, 2018 webb).

Problematiken är den undervisningsform som genomsyrat skolan i mer än 200 år. I en studie³ där över 1000 grundskolor undersökts, visade det sig att 75% av klassrumstiden bestod av instruktioner (skriftliga och muntliga). 70% bestod av lärare som talade till sina elever. Endast 5% av tiden ägnades åt elevernas möjlighet att själva tänka och där det sedan förväntades av dem att de skulle redovisa sina svar. Mindre än 1 % av tiden bestod av en öppen diskussion i klassrummet där eleverna fick möjlighet att uttrycka sina åsikter (A.Beghetto, s.450).

Beghetto menar att läraren har ett stort ansvar när det gäller att främja elevernas möjlighet till kreativt tänkande. Han visar på faktum att många lärare använder sig av en konvergent utlärnings-stil. Dvs. där det gäller att komma fram till ett givet svar. Men även lärare som ansåg sig ha en öppnare syn på elevernas svar, dvs de ansåg sig vara öppna för nytänkande, visade på att de hade svårt att styra från förväntningar och öppna upp för helt nya idéer från eleverna. Lärare som var öppna för ett experimentellt lärsätt visade sig ha rädslor för att kaos skulle uppstå om de inte höll hårt i givna ramar. Beghetto menar på att dessa lärare, hur villiga de än är, sätter gränser för fortsatt kreativitet hos sina elever eftersom de trots sin önskan om frihet och egna idéer bromsar och backar elevernas idériedom (ibid, s.451). Att ges möjligheten och sedan bli fråntagen den kanske är värre än att aldrig ges möjlighet överhuvudtaget? En annan svårighet att frångå det konvergenta utlärnings sättet är det faktum att lärare själva har vuxit upp i en kontext där

³ från USA på 70-80 talet visserligen, men skolan ser i stort sätt lika dan ut idag i stora delar av världen.

denna inlärningstyp varit regel. Lärarutbildningarna har också i hög utsträckning lärt ut konvergent tänkande och det har således inte givits tillräckligt med möjlighet att få öva på ett divergent sätt att lära. Beghetto tar som exempel en expert inom musik som lagt ner mer än 10 000 timmar på sitt instrument och jämför det med den knappa (mindre än 1%, se ovan) tid som givits till inlärning av ett divergent kreativt tänkande. De timmar som lagts ner på inlärning har istället varit en gedigen kunskap i ”skola som fenomen”. Och då menar vi den egna skolgången. Läroplaner har givit ramar för vad eleverna ska uppnå. I många fall har den varit väldigt detaljerad och ger lite utrymme för lärare att experimentera med kunskapsmålen. Inte minst för nyutbildade lärare som saknar erfarenhet och som följer kursplanerna ordagrant. Beghetto menar att själva kursplanerna representerar den mest extrema formen av konvergent tänkande (ibid, s. 452-453). Ytterligare en aspekt är den att lärare har förväntningar på sig *hur* eleverna visar sin kreativa förmåga vilket innebär att det trots deras egna bristande övning i kreativitet har en bestämd uppfattning om vad kreativitet är. Om det står som mål att eleverna ska visa på ”*kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt vilja att pröva och omsätta idéer i handling och lösa problem*” (Lgr 11) måste de ju också veta hur de ska kunna visa detta. De måste få möjlighet att öva.

2:7 Att känna igen kreativitet i klassrummet

Några som försökt bevisa kreativitet i en klassrumsaktivitet inom musikämnet är Dimitra Kokotsaki och Douglas P. Newton. De har i en studie försökt påvisa hur man kan känna igen kreativitet i klassrummet. Till sin hjälp har de haft musklärorestudenter för att se hur dessa uppfattar elevers kreativa förmåga (Kokotsaki& Newton, 2015).

Uppfattningar om vad som är musikalisk kreativitet har gått skilda bland de som försökt sig på att analysera kreativitetens kärna. Vissa hävdar att vem som helst kan vara kreativ med rätt stöd och under de rätta

omständigheterna medan andra anser att musikalisk kreativitet antingen är något som finns där eller inte. Dock anser de flesta att kreativiteten går att öva upp till en färdighet likt alla andra färdigheter. I stort handlar det om att utsätta elever för situationer som utmanar deras komfortzon. Ju mer de får öva desto fler nya alternativ tvingas de pröva och producera (ibid, s. 492). Musikalisk kreativitet har också beskrivits som att den kan förkroppsligas först när kreativiteten utsätts för en publik (ibid, s. 493). Enligt den teorin skulle kreativiteten vara en del i något större än det utövaren åstadkommer. Många lärare tycker inte att det går att bedöma elevers musikaliska kreativitet.

Undersökningen gick till så att forskarna lät 17 musikleklärarlärarstudenter lyssna på högstadieelevers låtkompositioner. Eleverna fick skapa egna musikstycken med bilder som inspiration att utgå från. Lärarstudenterna lyssnade sedan på elevernas kompositioner och rankade dem utifrån olika parametrar. Den metod som användes var "*diamond thinking*" där studenterna fick reflektera över perception, känsla och tanke. Sedan skulle studenterna motivera vad det var de hade hört och varför de tyckte att vissa stycken var mer musikaliskt kreativa än andra. Som slutsats kunde utpekats att de musikstycken som av lärarstudenterna ansågs mest kreativa alla hade vissa likheter. Tex representerade de alla väl avbildade (presenterade de bilder som eleverna utgått ifrån) musikstycken med lämpligt valda ljud där musikaliska element användes på ett bra sätt. Flera stycken visade på fantasi, originalitet och variation. Författarna till studien hävdar att dessa slutsatser gör det lättare för musiklejare att resonera kring musikalisk kreativitet med sina elever. De menar också att själva metoden som användes (*diamond thinking*) är en bra metod att använda i klassrummet för att få eleverna att själva reflektera över sin musikaliska kreativitet. Att först prata med elever om vad musikalisk kreativitet är och på så sätt få en lik bild av vad som är en musikaliskt kreativt skapad låt gör det också enklare vid bedömning och för att få eleverna att förstå vad det är som bedöms (ibid, s. 502-505).

2:8 Det lekfulla skapandet

I boken *Spela fritt: improvisation i liv och konst* av musikern och improvisatören Stephen Nachmanovich beskrivs ett ord: *lila*. Lila kommer från sanskrit och betyder gudomlig lek, skapelsens, ödeläggelsens och pånyttfödelsens lek och ett kosmos som öppnas och stängs. Lila är fritt, djupt, ögonblickets glädje, njutning, kärlek och Guds lek. Nachmanovich talar vidare om *lila* som spontant, barnsligt och avväpnande och som en naturlig del i barns lek, men att leken blir svårare allteftersom vi blir äldre och håller tillbaka vår spontanitet. Att förverkliga leken i vuxen ålder menar han är som ett slags hemkomst till vårt sanna jag. Vidare förklarar han sitt sätt att se på musikalisk improvisation som ”*lila*” (lek) med toner, där han beskriver ”leken” som ”något” som blandas i kosmos, tar över och styr och där instrument och musiker bara är ett verktyg (Nachmanovich. 2001 s.9). I nedanstående citat har jag valt att låta pianisten Esbjörn Svensson (1964-2008) med sina ord beskriva innebörden av det som jag uppfattar att Nachmanovich menar med lila:

”Folk brukade säga att jag var begåvad och så. Ärligt talat vet jag inte om jag är det. Min talang är kärleken till utforskandet. Och det har jag gjort med pianot” (Svensson, 2003, från sommar i P1).

Det Svensson beskriver är den kraft som det lekfulla i musiken bär på. Genom att underkasta sig det *gudomliga* och *kosmos* och med nyfikenhet undersöka vilka möjligheter som finns går vi utanför oss själva och släpper alla förväntningar och förutfattade meningar om vad som är rätt eller fel och bara ger oss hän. Att närma sig det ”gudomliga” eller ”kosmos” som beskrivs ovan kräver ett öppet seende. Att släppa på sina krav och förväntningar och bara låta musiken komma till dig. Som om musiken spelar sig själv.

Gadamer talar om liknande processer i hans uttryck ”*Das spiel*”. ”Det handlar inte om fri subjektivitet hos den som tar del i spelet utan om själva

konstverkets sätt att vara” (Gadamer, 2015 s.79). Hans definition av skapandet är att vi i samspel med vår omvärld utgår från vår tidigare erfarenhet och möts genom *dialog*. Genom dialog med andra framkommer ny kunskap. ”*Das spiel*” förklaras som samspelet mellan den inre dialogen (som sker inom oss) och den interaktiva dialogen (med andra). Vi utgår från våra egna inre uppfattningar av hur världen fungerar. Genom att öppna upp för andras uppfattningar och intressera sig för andras erfarenheter och kunskaper, interagerar vi med ”den andre”. Vi *spelar* eller *leker* tillsammans och olika personliga ingångar bidrar till en ny helhet (Gadamer, 2015 s.81).

Lekens betydelse både i ”lila” och ”das spiel” förutsätter ett samspel med något eller någon för att kunna ske. Själva lekens väsen visar sig först när vi släpper våra ”positiva fördomar” och öppnar upp för nya tankar och idéer.

För att ha möjlighet till ”ge sig hän” och låta ”det som sker ske” måste vi vara bekväma i situationen. Psykologiprofessor Mihály Csíkszentmihályi menar att utmaningar och kunskap måste vara i balans. För att få ett flyt⁴ i sin skapande process behöver uppgiften (det kreativa ”problemet” som ska lösas) inte vara för utmanande och svårt för då låser man sig och får lätt prestationsångest. Genom att hitta den perfekta balansen kan individen gå in i skapandet med tillförlit och lust. I det ögonblick görandet ”tar över” menar Csíkszentmihályi att tid och rum slutar att existera, du ”övertas” av en känsla av att du kan göra saker som du inte visste att du kunde (Csíkszentmihályi, 2014). Esbjörn beskriver det så här:

”Vi försöker vara öppna för vad som passar just då. Ibland kommer det ingenting och det är frustrerande. Men det brukar alltid ordna sig

⁴ Csíkszentmihályi benämner detta flyt som ”flow”. En benämning som har fått en vedertagen förklaring till det som sker när en person går helt upp i en uppgift.

och det är definitivt värt det. För å andra sidan, när det väl fungerar kan vi bara åka med. Då är det musiken som styr och vi gör oss bara tillgängliga. Det är fantastiskt. Snudd på religiöst antar jag. Plötsligt kan vi höra oss själva spela saker vi aldrig spelat förut. Och plötsligt får livet färg igen. När sånt händer tror jag också publiken känner det. De och vi får vara med om nåt som aldrig händer igen. Som omöjligt går att återskapa” (Svensson, 2003).

3. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med undersökningen är att utforska upplevelsen och uppfattningen av de kreativa processer som sker i en specifik kurs hos studenter på förskolläraryrket vid Södertörns högskola.

- Hur förhåller studenterna sig till sina egna förväntningar för vad ett kreativt skapande är?
- Vad sker då dessa förväntade ramar luckras upp och studenterna ställs inför nya vägar att uppleva och skapa musik?
- På vilket sätt kan vi se att en transformation har ägt rum?
- På vilket sätt kan en kreativ process vara identitetsskapande?

4. Mina teoretiska utgångspunkter

Att välja den bästa metoden eller teorin för att ringa in forskningsområdet är en viktig del i forskningens väsen. Själva ordet metod härstammar från grekiskans *methodos* och betyder den väg som forskaren ska ta för att nå fram till målet. ”Det metodval som fattas av uppsatsskrivaren kan ses som ett försök att finna eller skapa en väg som tar oss från brist på kunskap till kunskap, från en obesvarad fråga till ett svar, från ett problem till en lösning” (Ahrne & Svensson, 2015 s.17). För att få en överblick över själva

processen kan forskaren i ett inledande skede *designa* sin idé. Att designa forskningen kräver en kreativ förmåga att formge och sätta samman någonting unikt som inte är skapat innan (ibid, s.18). Själva designen är en plan för hur studien ska kunna genomföras på bästa sätt. I planen beskrivs metoder för datainsamling, urval av empiriska objekt, analys av emperi, trovärdighet, etiska frågor och resultat.

Uppsatsen består av flera olika metoder eftersom olika delar i texten har behov av olika sätt att förhålla sig till teorier. Undersökningen är kvalitativ vilket betyder att jag är nyfiken på mina informanternas *uppfattning*. För att få reda på detta användes en fenomenologisk intervjumetod (*stimulated recall*). Slutligen användes *hermeneutiken* i analys- och resultatdelen.

4:1 Fenomenologi

“En text är inget givet föremål, utan en fas i det skeende som syftar till samförstånd” (Gadamer 2015 s.11). Gadamer (1900-2002) var tysk filosof och hans tolkning av ett skeende kräver dialog för att utvecklas och förstås där vi lämnar våra privata fördomar och förståelser för att ta del i en gemensam mening. Han menar vidare att läsning⁵ är en “gåtfull” företeelse som behöver en fenomenologisk ansats (ibid, 2015).

En annan känd filosof var Edmund Husserl (1859-1938) som anses vara fenomenologins grundare. Han har myntat det filosofiska ordet ”livsvärldar” och talar om den subjektiva och förnimbara världen där vi kan uppfatta och uppleva ett visst fenomen, i det här fallet kreativitet. Vidare pratar Husserl

⁵ Gadamer undersökte det skrivna ordet och vad som sker mellan författaren och läsaren. Senare har denna text-tolkning användts i en vidare bemärkelse för att även inkludera konstupplevelser och förklara skeenden i processer av olika slag (se hermeneutik 4:2). Jag har således använt Gadamer text-tolkning till den tolkning som informanterna gör i betraktandet av sin process i det inspelade vidoematerialet.

om ”reduktion” där den betraktande forskaren sätter sina förkunskaper och förutfattade meningar om ett visst fenomen åt sidan för att på så sätt gå in med nya nyfikna ögon kring vad det är som sker, snarare än vad som borde ske. Merleau Ponty (1908-1961) är en annan filosof som spinner vidare på Husserls tankar om fenomenet. Han pratar om ”meningsperspektiv” dvs det vi riktar vårt medvetande mot och han poängterar att det inte finns ett generellt sätt att erfara ett fenomen utan flera utifrån olika individers upplevelser. Inom fenomenologin är forskaren inte i första hand intresserad av orsakerna till varför något är på ett visst sätt utan mer på att ge en beskrivning av upplevelser kring det undersökta fenomenet (Paulander, 2011 s.180). Nackdelen med fenomenologiskt perspektiv är vår oförmåga att stänga av antaganden om hur saker och ting är (Denscombe, 2016 s.155).

4:2 Hermeneutik

I analys- och resultatdelen har jag valt att utgå från ett hermeneutisk perspektiv för att på så sätt få syn på vad som kommer fram ur mitt undersökta material. Hermeneutiken utgår från själva tolkningen av det som sker. Ursprungligen handlar hermeneutik om tolkning av texter men har utvecklats till en metod där vi försöker förstå den mänskliga existensen och hur människan får erfarenhet och förståelse genom att tolka sin omvärld. För att förstå sin omvärld helt och fullt behöver vi gå in i dialog med det som sker runt omkring oss. Vi gör tolkningar utifrån vår förförståelse om hur saker är, sett ur vårt eget perspektiv. Den samtida kontexten gör sedan att vi ställs inför nya antaganden och omtolkningar av det som för oss redan är känt, den så kallade *sanningen*. Gadamer anses vara 1900-talets främsta företrädare för den filosofiska hermeneutiken och påvisar i sin bok ”Sanning och metod” (Gadamer, 2015) hur människan har svårt att släppa sina förutfattade meningar om hur saker och ting är men att samtidens kontext påverkar vårt synsätt. Rent historisk har sanningen modifierats och utvecklats utifrån de ideal som råder. Gadamer menar vidare att *metoder* på

hur du ska leva och tänka skänker en trygghet men det blir också ett hinder för ett fritt tänkande då vi lätt låser oss fast vid invanda och förutbestämda tankemönster. I och med att vi går in i dialog med omvärlden får vi nya erfarenheter och våra invanda föreställningar av världen förändras en aning. Vi kommer till insikt om att ingenting är bestående utan att allt är föränderligt. Vår *sanning* förändras (Gadamer, 2015).

4:2:1 Hermeneutisk spiral⁶ och horizonsammansmältning

Gadamer utvecklade filosofen Martin Heideggers (1889-1976) fenomenologiska existensfilosofi där Heidegger menade att cirkeln var nödvändig för människans möjligheter att förstå sig själv och sin plats i världen. Människan är en del av världen (helheten) och världen är en del av människan (Bohlin, 2014). Gadamer talar om en cirkelrörelse mellan vår förförståelse och vår förståelse. Förförståelsen benämner han ibland som *positiva fördomar* och menar att för att vi inte ska fastna i just fördomar så måste vi öppna våra sinnen och vara beredda på att omvärdera vår förförståelse i samspelet med oss själv, världen och andra (Warnke, 1995).

Våra fördomar eller vår förförståelse kan kallas för vår utsiktspunkt från vilken vi ser horisonten. I en horizonsammansmältning reviderar tolkaren sin förförståelse så att den andres horisont framstår som sann. Våra olika horisonter möts och gemensamt kan vi finna nya horisonter (Bohlin, 2014).

För den enskilde utövaren av konst eller framförande av ett ”verk” kan det vara viktigt att få åhöraren att *förstå exakt* vilken tanke som ligger bakom. Vi vill nå fram med vårt budskap och är oroliga att inte bli förstådda. Men

⁶ Mer känt som den ”hermeneutiska cirkeln” men då cirkel är en sluten företeelse som går från en punkt och tillbaka till samma punkt har begreppet utvidgats för att belysa det faktum att en process aldrig går tillbaka till samma punkt utan alltid är början på en ny process, eller fortsättning om man så hellre vill.

enligt Gadamer's definition är det i *själva mötet* mellan den utövande och tolkaren som det sker en förståelse. Det viktiga är inte att helt och fullt bli förstådd, något som ter sig som omöjligt enligt Gadamer. Vi ser alla vår egen horisont och även om konstnären, författaren eller musikern har en idé om vad konsten föreställer så kan vi aldrig vara säkra på att det blir förstått på det sätt som vi önskar (Gadamer, 2015).

5. Den undersökta kursens upplägg

Studien har gjorts på studenter på det erfarenhetsbaserade förskolläraryrket vid Södertörns högskola. Kursen som ges under deras första termin syftar till att ge studenterna en introduktion till olika konstformer samt möjlighet att skapa och utföra estetiska uttrycksformer med enkla medel. Målet, eller examinationen, består av en redovisning där dessa konstformer flätas samman. Studenterna träffar konstformerna i olika ordning vilket betyder att några möter musik först och andra möter musik sist.

5:1 Seminarier

Nedan beskriver jag mer ingående musikseminariernas utformning samt det introducerande och avslutande gemensamma seminariet.

5:1:1 Det introducerande seminariet

Alla drygt 100 studenter och 4 lärare samlas under detta seminarium i lärarutbildningens stora danssal. Först går kursledaren igenom ramarna för kursen och praktiska frågor. Efter information om studien delas dokumentet om *informerat samtycke* ut.

Sedan följer en praktisk presentation av konstformerna.

MUSIK – Såpbubblor. Studenterna bes rikta sin uppmärksamhet på varsin bubbla samtidigt som de tar varsin valfri ton. Denna ton ska de sedan hålla till dess att bubblan spricker. På detta sätt bildas ett kluster (flera toner sammanflätade utan given harmonik). Denna enkla övning ger studenterna möjlighet att uppleva ”ostrukturerad” musik samtidigt som de gemensamt på ett enkelt sätt ”komponerar” ett modernt musikstycke likt de som uppkom under modernismen i början av 1900-talet i Europa. Gruppen använder sig av tidigare individuella erfarenheter. Upplevelsen av ljudet blir olika beroende på vilka referenser lyssnaren har och i vilken kontext övningen används. Det är dessa subjektiva upplevelser som denna studie vill undersöka.

DANS – Två vardagsrörelser. Dessa görs om och om igen med olika tempo från vääääldigt långsamt till så snabbt det bara går. Bubblornas klusterljud sätt sedan samman med rörelser. En ”ljud och rörelsekomposition” tar form.

BILD – Addera en visualiserad färg som passar till dessa ljud och rörelser.

TEATER – Avsluta med textremsor som ska deklarerars som komplement till övriga delar.

Slutresultatet på första seminariet blir ton, rörelse, färg och text i en improviserad och o-regisserad form. På detta sätt försöker vi luckra upp förutfattade meningar om vad dans, musik, bild och teater är. Denna inledning ligger sedan till grund för den resa som studenterna kommer uppleva under 5 veckor.

5:1:2 Musikseminarium 1

Under första musikseminariet får studenterna laborera med ljud på olika sätt. Seminariet inleds med att studenterna ska lägga sig ner på golvet och visualisera ”ner i underjorden”. Med hjälp av pianospel får studenterna sjunka genom det hårda kalla golvet för att hamna i ”det underjordiska”. Väl nere i underjorden ska de börja göra underjordiska ljud.

Denna inledande del brukar upplevas som abrupt, flummig och svår för många studenter att förstå. Syftet med själva övningen är att skaka om studenterna i deras uppfattning om vad som är ”rätt och fel”, få igång deras visualiseringsförmåga och bjuda in till ett första möte ”utanför det bekväma”. I den reflekterande diskussionen som följer direkt efter menar många studenter att det var något av det märkligaste de gjort, men också befriande och härligt. Vissa menar att de kände sig styrda av pianots harmonier och studiekamraterna runt omkrings ljudande. Några berättar om en underjord som är kall, mörk och fuktig andra berättar att de hamnar i en ljus, stor och luftig underjord. Flera tycker att det tar lång tid att ”sjunka ner” och några säger att de inte vill ta sig därifrån när de väl ”kommit ner”.

Nästa övning består i att riva papperslappar och skriva ner 3 helt slumpartade ord på varsin lapp. I små grupper om 4-5 personer får de sedan lägga sina lappar med ord i en hög och ur högen dra alla ord. De skriver ner orden i den ordning som de kommer och detta moment kallar jag för ”slumppoesi”.

Syftet med övningen är att de ska skapa utan möjlighet till att göra rätt eller fel. Det är slumpen som avgör hur dikten blir (Bono, 1994 s. 175).

När studenterna skrivit ner alla ord i sin slumppoesi ska de ljudsätta varje ord för sig. Instruktionerna är att ta tag i ljuden och inte i den direkta betydelsen. Tex om de ska ljudillustrera ”glad” så vill många spontant ha ett glissando från lågt till högt. Med hjälp av förslag på hur det går att utveckla ljuden utmanas de att tänka utanför det förväntade.

Syftet här är att ge studenterna verktyg för att komma in i ett nytt sätt att förhålla sig till ljud och hur de kan användas.

Deras ljudsatta slump-poesi redovisas sedan inför hela seminariegruppen.

5:1:3 Musikseminarium 2

Det andra musikseminariet inleds med en genomgång av olika musikaliska termer som beskriver musikalisk dynamik. Tex. crescendo, legato, staccato, piano och forte. De får ”måla” eller ”dansa” musiken genom enkla dirigerings-tecken. Till det andra seminariet har de fått i uppgift att ta med sig ett valfritt vardagligt föremål för att illustrera ljud med. Med hjälp av dessa föremål och de dynamiska termerna får de sedan i uppgift att ”samtala” med varandra genom sina ”instrument”. Ljudkompositionen ska spelas in på studenternas telefoner.

Att få tillgång till musikalisk dynamik hjälper studenterna i sitt sätt att utmana det förväntade och hitta variationer. Varje ljud fylls av flera olika möjligheter. I början provar studenterna sig fram och i de flesta fall hamnar de i en rytmisk och jämn ljudmassa.

Nya instruktioner ber studenterna frånga pulsen och försöka ”tänka fritt”.

Detta tycker flertalet studenter är både svårt och oförståbart, det finns ingenting att hålla fast vid och många upplever ljudskapandet som skrammel, buller och oljud.

Seminariet avslutas med genomlysning av studenternas ljudkompositioner.

5:1:4 Slutredovisning

På redovisningsdagen samlas återigen alla studenter i danssalen för att redovisa de delar som de fått ta del av under kursen.

5:2 Den konstnärliga kontexten

För att kunna förstå den transformation som sker inom individen under den 5veckor långa kursen måste vi titta lite närmare på vilka erbjudanden som ligger till grund i kursens upplägg. Vilka erbjudanden får studenterna ta del

av? Gadamer menar som tidigare nämnts att mening skapas i förhållande till tidigare erfarenheter. Det är i gränsen mellan det kända (vana) och det främmande (nya) som nya horisonter vidgas och ny kunskap kan ske.

Läroprocesser tar alltid sin utgångspunkt i det subjektiva, i våra tidigare tolkningar och sätt att förstå tillvaron. Men det är i mötet med ny kunskap, med det som är oss själva främmande och annorlunda som en utveckling sker (Gustavsson 2009, s. 49).

Många studenter kommer med en rädsla för att prestera och har ett motstånd mot att ge sig hän. Kursen erbjuder ett öppet förhållningssätt till vad som är konst och musik. Även ett interkulturellt förhållningssätt är viktigt. Tex så finns det olika ideal i olika delar av världen och i olika tidsepoker. Pedagogerna har en bred kunskap och en bejakande attityd till olika uttrycksmöjligheter. Motståndet i början grundar sig ofta på studenternas egna krav och önskan att behaga. Kursen utgår från *improvisation* som verktyg. I improvisation har alla möjlighet att laborera med egna erfarenheter. Studenternas egna kroppar och rösters möjligheter att uttrycka sig tas tillvara. Alla har en kropp och alla har en röst, vilket innebär att alla besitter de verktyg som behövs i ett konstnärligt skapande. Vidare läggs konstformerna in i en kontext där studenterna får bekanta sig med dansens, musikens, bildens och teaterns värld genom erfarna pedagoger och ändamålsenliga lokaler. Detta framhåller värdet av deras skapande.

6. Metod

I detta kapittel beskriver jag själva studiens upplägg och hur den gick till väga rent praktiskt.

Studien är *kvalitativ*. Dvs forskning som används i de fall då forskaren är intresserad av faktorer bakom en människas upplevelser. Till skillnad från kvantitativ insamling av data bygger den kvalitativa forskningen på en liten skara informanter (Fejes & Thornberg, 2015 s.9). Den mest använda

metoden inom kvalitativ forskning är intervjuformen. Intervjuer ger forskaren inblick i personens upplevelser som inte är möjlig att få fram genom kvantitativ metod. De verktyg som använts i studien är *videofilmd observation* följt av *stimulated recall* som är en intervjumetod där informanten får kommentera skeenden utifrån videosekvenserna vid ett senare tillfälle.

6:1 Urval

Det första som forskaren måste ta ställning till är urvalet. Dvs, vem eller vilka som ska representera forskarens forskningsfrågor. I denna studie fanns redan färdiga parametrar att förhålla sig till. En kursplan, ett schema och redan sammansatta seminarie- och arbetsgrupper vilket gjorde urvalsprocessen begränsad.

Först fick alla studenter (de ca 100 st) fylla i ett *informerat samtycke*. På blanketten fanns plats att fylla i seminariegrupp (1-4) och arbetsgrupp (a-d). Utifrån detta kunde sedan urvalet göras. Alla papper sorterades och i de grupper där alla deltagare var villiga att delta sattes ett OK. Det visade sig att de flesta studenterna var villiga att delta men att det i alla grupper utom 2 fanns enstaka studenter som inte ville delta vilket begränsade urvalet drastiskt. De seminariegrupper som tillslut blev utvalda för att delta var arbetsgrupp 1 och 4.

6:2 Etiska överväganden

Vid alla studier som har med människor att göra måste ett *informerat samtycke* skrivas under. I dokumentet beskrivs studien i korthet samt information om att informanternas identitet inte kommer att uthängas offentligt. Dessutom hör till god sed att informera informanterna om att de när som helst kan avbryta sin medverkan. Detta är av vikt inte minst då vissa personer känner ett extra krav på sig att prestera då de vet att de ingår i en studie. Målet med studien var att få en så realistisk bild av

informanternas upplevelser av processen som möjligt och därför var det viktigt att försäkra dem om att det var helt frivilligt och att de alltid kunde känna sig trygga med att deras identitet inte avslöjades utan deras samtycke.

6:3 Observation

Observationen av det som skedde i rummet videofilmades. För att inte störa i processen sattes en videokamera upp på ett stativ och forskaren var således inte med i det som skedde i stunden.

Första tanken var att göra en för-analys och reflektion kring vad som gick att urskilja i filmerna innan intervjuerna ägde rum. Men för att följa fenomenologins grund, att forskaren inte ska ha några förutfattade förväntningar eller meningar om vad den intervjudade kommer att redogöra för, valdes detta bort. Det är osäkert om det var det bästa ställningstagandet eftersom det i efterhand inte är möjligt att göra en föranalys. I observationerna fanns *gruppen* med som en parameter att förhålla sig till där processen inte bara ägde rum på individnivå utan även påverkades av gruppens dynamik och sammansättning.

6:4 Intervjuer

För att få fram de två intervjupersonerna gick jag först igenom alla inlämnade texter om deltagarnas tidigare musikaliska erfarenhet. Därefter tittade jag igenom filmmaterialet från observationerna. Det jag tittade på var studenternas delaktighet alternativt passiva hållning. Det andra jag utgick ifrån var deras inlämnade texter där jag intresserade mig för deras tidigare musikaliska erfarenheter (den inlämnade uppgiften) samt vad de skrev att de hade upplevt under kursen (deras avslutande hemtentamen).

En informant valdes pga att denna var väldigt tystlåten på filmen men desto mer talför i sina texter och jag var nyfiken på vad som skulle komma fram i en djupare intervju. Den andra intervjupersonen som valdes hade en bakgrundshistoria av musikundervisning i tidiga år som jag fann intressant att studera vidare. Efter att ha utsett två bestämdes möte med var och en.

Inför intervjutillfället fanns filmmaterial från 2 seminarier á 1,5 timmar vardera/informant och ett slutuppförande som bestod av ca 10 minuters material/grupp. Eftersom det skulle bli svårt att hinna gå igenom varenda minut av film-materialet kortade jag ner det inför intervjuerna. Sekvenser som inte tillförde processen något togs bort, till exempel långa tystnader eller diskussioner som låg utanför själva skapandet. I övrigt fick informanterna förhålla sig till så mycket material som möjligt. De slutgiltiga filmsekvensernas längd bestod av ca 60-75 minuter film.

Själva intervjumetoden som använts är ”*Stimulated recall*”. Stimulated recall är en metod som låter intervjupersonen titta på det inspelade materialet och på så sätt återuppleva och påminnas om dennes tankar kring upplevelsen i stunden då inspelningen gjordes. En av dem som först använde sig av denna metod var Benjamin Bloom som menade att:

[....] a subject may be enabled to relive an original situation with vividness and accuracy if he is presented with a large number of the cues or stimuli which occurred during the original situation
(Haglund, 2003 s. 147).

Bloom menar att subjektet (intervjupersonen) kan erindra sig och levandegöra originalsituationen ifall det presenteras scener från den genom minnesstimulans via videofilmer.

Det finns en hel del kritiska röster kring detta tillvägagångssätt. En som ifrågasatte metoden på 80-talet var Marcia. J. Keith som menade att en person omöjligt kan erinra sig vad denne exakt kände och tänkte i den stund

som inspelningen gjordes. Vidare menar hon att metodologiska ställningstaganden påverkar resultaten och att tillvägagångssättet blir en rekonstruktion där minnet spelar en roll (Haglund, s. 151). Och är man ute efter den exakta upplevelsen i stunden kan det vara av vikt att göra en snabb intervju i direkt anslutning till själva händelsen. Däremot ger stimulated recall ett annat värde när forskaren är ute efter den intervjuades ord på betraktelsen av sig själv. Det går genom metoden att få fram vilka känslor och associationer som väcks i observerandet av processen och slutuppförandet.

Intervjun utgick från nedanstående frågeställningar:

1. Vad var uppgiften? (Hur uppfattade du den instruktion som givits för övningen som observerades)
2. Vad ser du? Berätta med egna ord allt du ser i stunden du ser det.....
3. Är det någons kreativitet som tar över?
4. Hände något oförväntat?
5. Vad förnimmer du i kroppen/vilka känslor får du

Intervjutillfällena ägde rum ca 3 veckor efter avslutad kurs. Frågorna användes som stöd vid intervjutillfället men lästes inte upp i någon speciell ordning. Tanken var att styra informanterna så lite som möjligt och att ställa öppna frågor. Vid den första intervjun, där informanten inte pratade så mycket självmant var det svårt att inte styra och i genomläsningen av transkriberingen efteråt visar detta sig tydligt. Den andra intervjun gick mycket enklare, dels då vetskapen om ett öppet och lyssnande förhållningssätt gjorde intervjun mer levande, och dels därför att intervjuperson nummer två pratade väldigt fritt utan att behöva någon vidare styrning. Som ljudupptagning användes en bärbar mikrofon vilket gjorde att samtalen blev naturliga och inte distraherades av antecknande i stunden. Själva transkriptionen av intervjuerna skedde sedan ordagrant vilket gjorde

det enklare att belysa trovärdigheten i informanternas redogörelse vid senare analys.

6:5 Trovärdighet

Att göra en undersökning inom sin egna verksamhet, där forskaren dessutom själv är styrande i vad informanterna ska undersökas i, gör att det i detta läge måste framhållas argument för trovärdigheten i de resultat som framkommit. Anna Backman Bister skriver i sin avhandling om *emic* och *etic* eller inifrån och utifrånperspektiv. Som forskare kan du välja att se det beforskade området från en inre blick eller från en yttre. Detta påverkar sedan uppsatsens resultat och analysdel (Backman, 2014 s. 90). I denna studie är forskarens (mina) handlingar styrda av egna didaktiska val utifrån en given kursplan. Samma resultat hade med säkerhet inte framkommit om studien gjorts på en annan musiklärares elev- eller studentgrupp eftersom jag då som forskare fått förhålla mig till resultaten utifrån ett utifrånperspektiv. Eftersom undersökningens syfte är på vilket sätt studenter transformeras som människor under tiden de ”utsätts” för skapande verksamhet har jag försökt inta ett öppet och fördomsfritt förhållningssätt till de data som framkommit i studien. Dock hindrar mina förkunskaper och tidigare erfarenheter den nyfikenhet och okunskap som infunnit sig om jag skulle undersöka, låt säga, en byggnadsarbetares vardag (för att bara ta ett exempel). Eftersom hela mitt liv präglats av musik och eget skapande är förförståelsen således hög vilket inte har gått att bortse ifrån.

6:6 Analys

Själva undersökningens syfte var att se vilken upplevelse studenterna har av sitt kreativa skapande. Hur studenterna förhåller sig till sina egna förväntningar av vad ett kreativt skapande är och vad som sker då dessa förväntade ramar luckras upp och studenterna ställs inför nya vägar att uppleva och skapa musik. På vilket sätt kan man se att en transformation har ägt rum? Och på vilket sätt går det att påvisa ifall en kreativ process är

identitetsskapande? För att få reda på det har jag använt mig av en kvalitativ analys med få informanter.

I en kvalitativ undersökning talar man om *induktiv* och *deduktiv* ansats. Den induktiva analysen tar avstamp i forskarens observationer och erfarenheter av ett fenomen. De data som samlas in kan sedan användas för att dra generella slutsatser om fenomenet. Induktiva slutsatser är inte bindande eftersom de inte bygger på exakt fakta och de kan därför komma att ändras. En deduktiv analysmetod å andra sidan utgår från en sanning eller en teori som forskaren sedan undersöker för att få bekräftad (Fejes & Thornberg, 2015 s.24). Jag har i min analysdel utgått från en deduktiv ansats där jag försöker påvisa ett antagande som jag redan har. Mitt antagande är att en transformation *har ägt rum* och att människors horisonter vidgas genom skapande processer (Gadamer, 2015). Uppgiften blir som forskare att undersöka och försöka påvisa detta genom informanternas erfarenheter.

7. Resultat

I resultatdelen tar jag hjälp av hermeneutiken och utgår då från Gadamer och Heideggers syn på den process som sker från sanning till vidgad horisont. För att en transformation ska äga rum krävs alltid ett före och ett efter. Gadamer talar om sanningen före och efter en ny erfarenhet (Gadamer, 2015). Denna hermeneutiska spiral har jag valt att illustrera genom att guida läsaren från A till B där *förförståelse* följs av *början, mitten* och *slutet*. Enligt hermeneutiskspiralsens teoretiska princip är slutet samma som en ny början och vi kan här omtolka *slutet* (7:4) till en ”ny sanning” eller en ”vidgad horisont”. Det studenterna tar med sig från kursen är början på en ny förståelse för estetiskt skapande processer.

För att läsaren ska få en djupare bekantskap med mina intervjupersoner har jag valt att låta deras röster höras ordagrant (i rutorna). Jag tolkar deras ordval med hjälp av Stephen Nachmanovich (2009) som jag tycker, på ett

fint sätt, satt ord på den process informanterna genomgått. Även Dreyfus & Dreyfus (2011) progressions-teori *från novis till expert* ligger som grund för att förklara informanternas process. I diskussionen kommer jag sedan resonera kring resultatet och tolka det utifrån den kunskap och de teorier som finns att tillgå i tidigare forskningsavsnittet.

7:1 Förförståelse

Nachmanovich talar om vår ”ursprungliga natur” och menar sådana vi är när vi föds. Denna ursprungliga natur transformeras sedan med hjälp av kultur, familj och fysiska omgivningar. Vår ”verklighet” utgörs av det vi blivit lärda. ”*Vi konstruerar vår värld med hjälp av varseblivning, inläring och förväntan*” (Nachmanovich, 2010 s. 30). ”Den verklighet vi känner villkoras av de underförstådda förmodanden som vi tar för givna efter oräkneliga, omärkliga erfarenheter av inläring i det dagliga livet” (ibid, s. 115).

De förförståelser som studenterna hade i ämnet musik redan innan kursen startade fick de redogöra för i den skriftliga uppgift som lämnades in (6:4). Här skiljde det sig en del från de båda informanterna.

Informant 1 hade en ”allmän” relation till musik:

” Musik har alltid legat mig varmt om hjärtat och varit en stor del av mitt liv, även om jag ser mig själv som allt annat än musikalisk” [...] ”Så småningom började jag också lyssna på det alla andra i skolan lyssnade på”[...] ”Idag lyssnar jag på all sorts musik, det är känslorna som styr och vilka minnen jag vill locka fram” (informant 1)
--

Prestation beskriver informant 1 så här:

”Jag var rädd för att vara dålig, att någon skulle tycka att jag gjorde fel eller skratta åt mig. Jag tänkte för mycket” (Informant 1)

Informant 2 hade en mer ”specifik” relation till musik i barndomsåren:

”Att sjunga med mamma eller be henne sjunga för mig var lika vanligt hemma hos mig som att be henne läsa en saga [...]” Vid den här tiden började jag i barnkör och njöt av att få sjunga tillsammans med andra” [...]” Vid ett tillfälle då vi sjöng gästspelade några musiker [...] jag blev betagen av musiken från cellon och harpan” [...]”Mina föräldrar uppmuntrade min dröm och jag skulle genom musikskolan få möjlighet att lära mig spela” (Informant 2)

Informant 2 visar också i sin beskrivning på det svåra i att upprätthålla glädjen i musiken:

”Detta ledde till bannor och återkommande uppmaningar att lära mig läsa noter om jag nu någonsin ville lära mig spela ordentligt [...] Mitt musikaliska självförtroende sjönk” [...]”allt eftersom tiden gick så byttes sångglädjen som jag haft och ersattes av ångest inför framträdanden och jag slutade i kören” [...]”Jag började efterhand att definiera mig själv som omusikalisk” (Informant 2)

Nachmanovich förklarar på ett överskådligt sätt det båda informanterna ger uttryck för här ovan, nämligen det faktum att många förmågor faller när musiken eller konsten blir ett krav. Vi ser det på informant 2:s resa genom musiken då denne, liksom många, påbörjat sin musikaliska bana i glädje och nyfikenhet men att glädjen sedan byts mot prestation och krav. Informant 1 vittnar om samma känsla med ett inre prestationskrav som hindrade från att känna frihet och glädje. Nachmanovich beskriver det som klyftan mellan det som man *vill* uttrycka och det som man tekniskt *förmår* uttrycka. Regler och teknik sätter hinder i vägen för det naturliga skapandet. Kraven både från omgivningen och sig själv blir övermäktiga och lusten avtar och ersätts i värsta fall av en känsla av att inte behärska (Nachmanovich, 2009 s. 71).

7:2 Början

Mitt syfte är ju att utforska den transformation som sker i studenterna inom kursens ramar. Men ingen process börjar från noll och utifrån Gadammers hermeneutiska spiral-teori så har studenterna redan genomgått flera erfarenhets-spiraler innan de når kursens första del. Nachmanovich beskriver denna erfarenhet som en ström av medvetanden, minnen, känslor, dofter, ilskor och fantasier. Genom att ösa från en källa av gamla och nya erfarenheter blir vi varse något nytt bortom de personliga föreställningar som vi har (ibid, s. 37).

Resultaten av studien visar på att de erfarenheter som studenterna har från kreativt skapande finns kvar som en kunskap att antingen bekräfta eller dementera. Vetskapen om att en slutredovning kommer att äga rum gör också många osäkra på vilka förväntningar som kommer att ställas på dem.

Informant 1 visar på osäkerhet inför de förväntningar som finns att redovisa slutprodukten:

”Jag tycker inte om den här redovisnings-uppträdande biten” [...] ”Jag har i hela mitt liv haft en spärr” [...] ”Jag var väldigt tyst för jag tyckte det här var väldigt svårt i början” [...] ”Inför vår gruppredovisning var jag först väldigt nervös” (informant 1)

Även informant 2 går in i processen med frågande osäkerhet:

”Jag kommer ihåg att när vi först läste om den här uppgiften så vet jag att jag tänkte att det här är så långt utanför det vi klarar av att hålla på med. Vi tänkte: det här blir jättesvårt” (informant 2)

Båda informanterna gick in i kursen med en förväntan. Den ena var redan innan starten orolig för redovisningen som skulle äga rum i slutet. Den andra hade en rädsla för vad som komma skulle. Osäkerhet över att inte

riktigt veta visade sig i ett visst motstånd. Nachmanovich talar om motstånd som en naturlig del i förlösandet av vår kreativa kraft. Det är svårt att tala om den skapande förmågan utan att nämna dess motsats. Han tar upp blockeringen och känslan av att inte ha något att säga och att sitta fast men att enda utvägen är att utsätta sig för sina rädslor och ta sig igenom dem (ibid, s.18). I rädsla för att bli utskrattade eller ej tagna på allvar iklär sig många en mask. Denna mask, menar Nachmanovich, hindrar oss från att ge oss hän som är en förutsättning för att en skapande process ska kunna ske (ibid, s. 54).

7:3 Mitten

”Mellanrummet” beskriver informanterna som en pendling mellan osäkerhet, lust, prestation och tillfredsställelse.

Informant 1 ger ett väldigt tydligt exempel på den osäkerhet som ofta infinner sig när man inte vet exakt vad som förväntas av en:

”Jag låser mig för jag har väldigt svårt när det inte finns ett rätt sätt” (informant1).

Vidare beskriver informanten struktur (och frångående av struktur) och förväntningar av vad informanten anser som musik:

”nu ska vi bara göra oljud” [...] ”Nej, sen att det inte alls va lika, vad man själv skulle kalla musikaliskt” [...] ”inte ska behöva vara så i takt att det kanske kan vara så att vi provar lite disharmoni” [...] ”vi försöker hitta en grundrytm som vi kunde ha igenom allting så att det skulle bli en röd tråd” (informant 1).

Om vi tittar på Dreyfys & Dreyfys progressions-stege (2011) kan vi här anta att informantens vilja att göra rätt och behaga beror på en novis’ osäkerhet. Informant 1 ville gärna veta exakt vad som förväntades och hade en stark

önskan om en tydlig struktur för att inte känna sig osäker och låsa sig. Informanten hade också en klar uppfattning om vad som var ”oljud” och ”musikaliskt” och använder sig av ord (disharmoni) som använts under kursen. ”Grundrytm” tyder på en önskan om struktur i det musikaliska skapandet och ”råd tråd” tolkar jag som att informanten ansåg det viktigt att musikstycket på något sätt hade en helhet.

I nedanstående citat kan vi konstatera en tydlig växling mellan det osäkra som omvandlas till att bli lustfyllt:

”Jag tror att vi hittade en balansgång i att alla skulle vara delaktiga men utan att göra någonting som kändes allt för långt ifrån ens egen komfortzon” [...] ”ju längre in vi kom desto mer uppsluppet blev det ju och lite mera så att man tyckte att det blev roligt. Det blev roligare och roligare och mer och mer utspejsat” [...] (Informant1)

Det lustfyllda antas infinna sig då masken avlägsnar sig och den sanna⁷ kreativiteten tar vid. Genom att släppa på prestationskrav och låta sig ”följa med” infinner sig en tilltro till självet, till den egna förmågan.

Nedan visar informant 2 på den förväntan, prestation och osäkerhet som upplevdes i början, men att den snabbt tonades ner:

”När man fick uppgiften så var den kravfylld men sen var ju ni fyra lärare där och liksom tonade ner det och sa: bara använd det ni har där ni är [...] och då släpper man ju mycket” [...] ”Från början känns det mer som om man är avvaktande, lyssnar” [...] ”känna in med de andra så att man inte gör något störande eller något utflippat liksom” (informant 2).

⁷ Inte att förväxlas med ”sanningen” som används i denna studie för att förklara hermeneutikens spiral från sanning till ny sanning.

Gruppen beskrivs som en trygghet, där alla stöttar varandra i skapandet :

”det här för ju gruppen ihop för man är lite utanför sin komfortzon ” [...] Då känner man att man får en stöttning av sin grupp att ge sig ut på just det djupa vattnet och veta att man har de andra. Nån tycker att det är roligt och vi andra bara: ja, det här är inte min grej. Och tvärtom. Här kan jag få stötta lite och här behöver jag stöttning. Efter det så känner man sig rätt tigha. Det känns skönt att man vet att man har dem och att man vågat berätta vad som känns läskigt. Man får en förståelse för hur olika vi är (informant 2).

En skapande process svetsar samman. Informanten beskriver så tydligt hur gruppen är en trygghet och hur skapande i grupp är identitetskapande. Nachmanovich menar att det motstånd vi talade om i början sällan infinner sig i samarbete med andra där alla går in med olika personliga uttryck. Han menar att genom ett möte med andra förstoras självet och sanningen⁸ utmanas. I och med att alla bidrar med sin kreativitet finns det inget rätt eller fel och därav blir inte heller prestation som ofta är förknippat med detta ”motstånd” något hot (Nachmanovich, s. 96).

⁸ Här är sanningen den sanning som Gadamer beskriver som förförståelse av ett fenomen innan den utmanas och en ny sanning infinner sig.

I citatet nedan kan vi anta en viss transformation:

”Ja att framför allt tror jag att vi släppte lite mer både vår uppfattning, att man blev lite öppnare och också vågade vara mer kreativ. Kom bort från det här ”rätt och fel”. Att det är väldigt fritt, och att man kan våga tänka fritt” (informant 2)

Informanten har medvetet gått från den regelrätta novisen till det som Dreyfus & Dreyfus (2011) skulle kalla avancerad nybörjare där informanten visar på en *utvidgad uppfattning* av sina förväntningar. En avancerad nybörjare visar också på förmåga att frångå regler och i stället koppla tidigare erfarenheter, vilket informanten visar på då denne menar att ”man kan våga tänka fritt”.

7:4 Slutet

Framme vid slutet av kursen kan vi uppfatta informanternas vidgade horisont på estetisk verksamhet och musikaliskt skapande:

”Det jag tar med mig från seminarierna på denna delkurs är vikten av att göra de estetiska kravlöst då jag vet hur viktigt det har varit för mig för att kunna känna mig trygg och våga ge mig hän uppgifterna” (informant 1)

“Jag må ha sett mig själv som omusikalisk eller att jag inte är nån som rör mig och dansar på det här sättet men efteråt kände jag att ; Jag kan!”

“Det har varit jättefantastiskt. Det blir en omvärdering av mig själv. Varför har jag betraktat mig som omusikalisk?”

“Det blir ju konst. Ljudsättning låter så stort [...] då måste man kunna, men nej, det fungerar ändå.” (Informant 2)

De valda slutcitaten vittnar om den tillfredsställelse och glädje informanterna kände då kursen var slut. Antagandet att en transformation har ägt rum diskuteras vidare under *diskussion*.

8. Diskussion

8:1 Resultatdiskussion

Syftet med uppsatsen var att få en inblick i studenters upplevelse av den kreativa processen i musikaliskt skapande.

Första forskningsfrågan ville undersöka *hur studenterna väljer att förhålla sig till egna förutfattningar och normer för vad ett kreativt skapande är?* Vi är starkt präglade av vårt kulturella arv och våra tidigare erfarenheter som gör det svårt för tankarna att släppa på det vi uppfattar som sanning. (Vygotskij, 2004. Kozbelt, Runco & Beghetto, 2010. Robinsson, 2011. Gadamer, 2015). Studiens resultat visar på att studenterna har en ganska klar uppfattning om vad som är *musikiskt*. Vår förförståelse och våra invanda tankar om musikalitet och kreativitet hindrar oss ofta från att kringgå dessa uppfattningar och sätter en stereotyp prägel på vad som uppfattas som musikalisk kreativitet (Kokotsaki& Newton, 2015).

Vidare utforskar jag: *vad som sker då förväntade ramar luckras upp och studenterna ställs inför nya vägar att uppleva och skapa musik?* Eftersom våra kulturellt inövade tankar om rätt och fel är så starka visar det sig att studenterna benämner ”strukturlös” musik, dvs musik utan givet tempo eller givna toner, som oljud. Vad som är *musik* eller inte bestäms ofta inte av oss själva. Om vi inte utmanar våra öron och låter ny musik och nya ljud få ta plats då har vi inte heller någon möjlighet att vidga vår begreppsuppfattning (Nachmanovich, 2009). Genom att öva på musiklyssning och musikaliskt skapande får vi en större förståelse för vad som kan vara musik. Hargreaves menar tex att det är själva lyssnandet av musiken som är kreativiteten i musikskapande. Genom att verkligen lyssna på det vi hör, vidgas våra vyer (Hargreaves, 2012). Det är en fråga om smak. Och som nämnts tidigare handlar det inte minst om inom vilken kulturell kontext vi vuxit upp.

När det gäller svar på huruvida vi *kan se att en transformation ägt rum* eller ej måste vi förutsätta att så är fallet. När vi öppnar oss för något nytt kan vi se och upptäcka nya saker i relation till oss själva och andra. Gadamer använder ordet *mellanrummet* (jag talar om *transformation*) som en metafor för att förklara detta utrymme för förundran och öppenhet (Schmith, 2015). Detta mellanrum har haft betydelse för informanternas sätt att se på sig själva i relation med andra. Studenternas olika horisonter får mötas, dels i samspel mellan varandra men även i spegling med ”publiken”.

Så på vilket sätt kan vi se att en kreativ process är identitetsskapande? Att skapa i grupp ger individen en plats i ett sammanhang, det personliga uttrycket får höras (Paulus och Nijstad, 2003). Resultatet visar på att ett kreativt skapande i grupp varit både en tillgång och ett hinder där trygghet till uppgiften och gruppen tas upp som en viktig del för att våga ge sig hän. Lust tas också upp som en viktig aspekt när det gäller möjligheten att släppa på sina hämningar och ”ge sig hän” (To el al, 2012). Att ge sig hän är viktigt för att få fram det personliga uttrycket. Att få möjlighet till att uttrycka sig utan dömande ger individen större tillit till sin egen röst och jag-känsla (R. Sayer, 2003). Studenterna *spelar* eller *leker* tillsammans och olika personliga ingångar bidrar till en ny helhet (Gadamer, 2015).

Resultatet visar också på att övningar i fritt skapande utamar och vidgar människors kreativa förmåga (Bono, 1994). Studien är gjord på *noviser* i det musikaliska skapandet. Men deras tidigare erfarenheter gör att de snabbt hamnar i en *avancerad nybörjare-* och *kompetent* nivå i och med förmågan att bryta konventioner och avvika från ”regler” och ”struktur”. (Dreyfus & Dreyfus, 2011). Båda informanterna medger att de kände osäkerhet innan kursens start. De hade en förutfattad uppfattning av musik som fenomen (Hargreaves, 2012). Informant 2 hade dessutom utövat musik själv som barn. Det som framgick var att det i det här fallet verkade som om informant 2:s erfarenheter, av egen utövning på ett instrument, satt käppar i hjulet för fortsatt praktiserande. Vidare vittnar informant 2 i stället om hur det

uppstått ett motstånd, ett starkt prestationskrav och en rädsla för att inte räckta till. När kraven blir för höga, och där vi i vårt strävande efter perfektion och önskan att visa oss dugliga tappar den lust som driver oss, blir det ett hinder för skapandet. Både Beghetto (2010) och Hargreaves (2012) tar upp att själva ordet ”kreativitet” är problematiskt eftersom det har cementerats som begrepp. Det är lätt att ha förväntningar på *hur* kreativt skapande ska ske vilket till och med kan hämma en kreativ process.

I undersökningen fanns redan en bestämd form att förhålla sig till. Övningar för att få fram kreativitet användes. Både slumpords-tekniken (Bono, 1994) och improvisation (Nechmanovich, 2010) har visat sig vara bra metoder för att skapa förutsättningar för kreativitet. Det som hindrar den frihet som kännetecknar kreativitet helt fri från krav är kursens önskan om resultat (slutredovisningen) och tidsaspekten (Kohan, 2011. Beghetto, 2010). Eftersom kursen som undersöks är examinerande och poänggivande är det enligt högskoleförordningen (2017) viktigt att säkra studenternas rättighet då det gäller att få en rättvis bedömning. Att bedöma en praktisk redovisning kan jämföras med muntlig redovisning. ”Tydligt uttryckta betygskriterier är särskilt viktiga vid muntlig examination” (UKÄ, 2017 s.8). Eftersom en sådan formulering kräver att kursens moment skulle behövt exakta formuleringar för vad som förväntades vid redovisningen av studenterna har detta moment inte varit examinerande med risk för att hämma kreativiteten i deras skapande. Den examinerande delen har i stället bestått i deras slutledningsförmåga och kunskap att sätta ihop en *välstrukturerad* tentamenstext. Att redovisa genom att stå framför en grupp med 100 medstudenter gör att i stort sätt alla känner en press på sig att prestera på ett eller annat sätt. Några studenter menar att det är som att kasta sig ut från ett stup. Men när de väl har genomfört redovisningen inser de att de inte krossades av marken under dem, istället får många en energi-kick och vill göra det igen. En mekanism som vi människor verkar ha är att vi ogärna utsätter oss för faror, men att vi gärna söker efter ”kickar”. Själva målet med kursen har varit att putta ut för stupet lite i taget. Efter kursens

slut har studenterna fått prova flera små kullar och berg som förberett dem för det slutgiltiga stupet. Och nästa gång kan de bestiga ännu högre berg för att så småningom behärska alla höjder och guida sina kommande elever på den berg- och dalbana kreativt tänkande innebär.

8:2 Metoddiskussion

Att först inta ett fenomenologiskt perspektiv öppnade upp för informanternas egna tankar och svar på frågan hur de *upplever* den kreativa processen. Valet att använda stimulated recall var just att försöka styra informanterna så lite som möjligt. Dock visade det sig som kritiska röster påpekat vara svårt att få fatt på de exakta tankar som informanterna hade i stunden den gjordes. När intervjuerna ägde rum hade redan transformationen skett och de hade intagit en ”vidgad horisont” vilket gjorde att informanterna kanske svarade annorlunda än vad de skulle ha gjort ifall intervjuerna skedde i direkt anslutning. Nu kunde vi bara lita på att informanterna försökte tänka bort den vidgade horisonten för att istället gå in i den känsla de hade när de först ställdes inför kursens början. Vid en eventuell liknande studie hade jag nog försökt bereda tid till djupare samtal i direkt anslutning till skeendet. Eller kanske bortse från fenomenologin som metod helt då jag inser att jag hade ganska klara uppfattningar redan innan om vilka resultat som jag förväntade mig. Att låta hermeneutiken ta plats i själva analys- och resultatarbetet innebar däremot en hel rad med fördelar. I och med att studien syftade till att undersöka en *process* så föll det sig rimligt att analysera utifrån den idé som Gadamer utvecklat. Oavsett vad resultaten hade visat så har bara själva tidsaspekten (kursens längd) satt studien i en hermeneutisk spiral. Vi kan omöjligt stanna kvar på exakt samma ställe. Tiden är alltid förknippat med utveckling av något slag. Självklart hade resultaten kunnat visa på att informanterna gick in med ett motstånd och gick ut med samma motstånd eller att de hade förväntningar som inte besannats. Men det hade ändå varit en process. Å andra sidan kan vi inte håller förutsätta att en ”vidgad horisont” inte redan fanns hos

informerarna sedan tidigare och att det motstånd som informanterna beskriver i stället ger uttryck för en osäkerhet och en rädsla för att behöva prestera över sina begränsningar. Snarare kan vi i det här fallet anta att det var just det som beskrevs. Valet av analysmetod var inte heller det något som gick att fundera vidare kring då studien bara bestod av två informanter. Om en i observerade grupp-processer.

8:3 Slutsats

Slutsatsen från detta arbete är vikten av att ge studenter och elever möjlighet att öva sig i kreativitet. Som student inom förskolläraryrket har du ett stort ansvar för framtida generationers sätt att se på kunskap. Det är i barnens vardag som det måste ske om det ska bli någon förändring och då är förskollärarna de som sätter den första prägeln på barns möjlighet till eget utforskande. I och med att många studenter själva saknar förmåga och erfarenhet av ett kreativt arbetssätt är det än viktigare att de får metoder och möjligheter att öva på det under sin utbildningstid. Resultatet från denna studie visar på den enorma kraft som kreativiteten bär på. Den är identitets-skapande, sammansvetsande, nytänkande och utvecklande. Liksom Kohan (2011), Beghetto (2010), Robinson (2011) och flera med dem, som undersökt kreativa processer, kommit fram till krävs det aktivt görande och konsekvent utövande för att förstå hur det går att använda sig av kreativitet som mål i undervisning. Denna studie bevisar svårigheten att värdera kreativa processer. Studenternas kreativa förmåga bedöms inte⁹ men kursen är ändå bedömande i och med de skriftliga inlämningarna i en konvergent (Beghetto, 2010) anda. Detta visar på att kreativ förmåga inte bara är svår

⁹ Ja, vi skulle förstås kunna säga att det genom att sätta ihop en välstrukturerad tentamen visar på kreativitet. Men det är likväl konvergent. Det finns regler för vad en väl strukturerad akademisk text består i.

att mäta, det visar också på hur undervärderad förmågan är den skriftliga förmågan.

8:4 Vidare forskning

Studier i kreativitet och skapande är inte under-representerat direkt inom forskningen, men vad som fattas (som jag inte kunnat hitta) är en mer övergripande kartläggning över de faror som finns i att kreativitet och skapande undervärderas som kunskap på många håll. R. Sawyer (2012), Bono (1997), Kohan (2011), Robinsson (2011), A. Beghetto (2010) tar alla upp i avsnittet om tidigare forskning (2:1-2:8) vikten av ett kreativt tänkande och en problemlösningsförmåga för att klara av den värld som vi är på väg att ställas inför. Likaså beskriver de den brist de funnit i utlärandet av denna förmåga i skolan. Skolinspektionens rapport visar också på de stora brister som de funnit i musikämnet (2018). Politiska vindar menar att skolan skall vara resultatstyrd. Stora barngrupper och fasta schemapositioner anser många lärare är ett hinder. I dag står skolan för en stor problematik där det laboreras med olika lärstilar. Kursplaner revideras och lärarutbildningar görs om. Mer än någonsin verka vi famla i mörkret då PISA-undersökningar visar på kunskapsluckor hos eleverna.

En vidare forskning kopplat till kreativitet skulle kunna vara att kartlägga barn och ungdomars totala möjlighet till kreativitet. Vilka förutsättningar finns i hemmet? På fritiden? Inom fritidsverksamheten och på rasterna? Hur hjälper skolledningen till för att bereda förutsättningar till personalen under skoltid? Vilken del har samhället och politikerna? Vilket ansvar har lärarutbildningar att erbjuda studenter kreativa utlärningsmetoder? I vilken utsträckning görs det?

I ett större perspektiv hade det varit intressant att jämföra svenska elever med elever från andra delar av världen. I vilka länder har vi flest

problemlösare? Hur ser deras skolsystem ut? Kan frånvaro av skolgång också vara en viktig arena för kreativt tänkande?

Referenser

- Ahrne, Göran & Svensson, Peter (2015) *Handbok i kvalitativa metoder*. 2, [utök. och aktualiserade] uppl. Stockholm: Liber.
- Azzam, Amy M. (2009) Why creativity now – A conversation with Ken Robinson. *Education leadership*, 67(1), s. 22–26.
- Backman Bister, A. (2014) *Spelets regler : En studie av ensembleundervisning i klass (PhD dissertation)*. Royal College of Music in Stockholm, Stockholm. Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-107884>.
- Beghetto, A.Ronald (2010) Creativity in the classroom. i: Kaufman, J.C & Sternberg, R.J (red.) *The Cambridge handbook of creativity*. New York: Cambridge university press, s 447–463.
- Bohlin, Henrik (2014) *Horisontsammansmältning och paradigmskifte : Gadamer och Kuhns hermeneutiska omtolkningar av vetenskapen*. I: Burman, Anders & Lennerhed, Lena (red.) *Tillsammans : Politik, filosofi och estetik på 1960- och 1970-talen*. Stockholm: Bokförlaget Atlas, s. 133–166.
- Bråten, Ivar (red.) (1998) *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- De Bono, Edward (1994) *Verklig kreativitet: använd lateralt tänkande för att skapa nya idéer*. Jönköping: Brain Books.
- Denscombe, Martyn (2016) *Forskningshandboken för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Johanneshov: MTM.
- Dreyfus, Hubert L & Dreyfus Stuart L (2015) Fem steg från nybörjare till expert, *Klassiska texter om praktisk kunskap*, Jonna Hjertström Lappalainen (red.), Huddinge: Södertörns Studies in Practical, s. 303–354.

Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (2015) Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. *Handbok i kvalitativ analys*. s. 16-43.

Gadamer, Hans-Georg (2015) *Sanning och metod: i urval*. (ny utg) Göteborg: Daidalos.

Haglund, Björn (2003) Stimulated Recall – Några anteckningar om en metod att generera data. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(3), s. 145-157.

Hargreaves, David J (2012) Musical imagination: Perception and production, beauty and creativity. *Psychology of music*, 40(5), s. 539- 557.

Kohan, W. Oman (2011) Childhood, Education and Philosophy. Notes on Deterritorialisation. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), s. 339–357.

Kokotsaki, Dimitra och Newton, Douglas P (2015) Recognizing creativity in the music classroom. *International Journal of Music Education*, 33(4), s. 491-508.

Koppfeldt, Thomas (2006) Narrativt lärande. I: Dahlstedt, Sten (red) *Berättelse och kunskap: en samlingsvolym*. Huddinge: Södertörns högskola.

Kozbelt, Aaron. Beghetto, Ronald. A. & Runco, Mark. A (2010) *Theories of creativity*. I: J.C. Kaufman och R.J. Sternberg (red), *The Cambridge handbook of creativity*, New York: Cambridge, s. 20–47.

Lgr 11, *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2015*. (2015) andra uppl. Stockholm: Skolverket.

Nachmanovich, Stephen (2010) *Spela fritt: improvisation i liv och konst* (ny utg.) Göteborg: Ejeby förlag.

Paulander, Ann-Sofie (2011) *Meningen med att gå i musikterapi, En fenomenologisk studie om deltagares upplevelser*. Doktorsavhandling i musikpedagogik. Stockholm: KMH Förlaget.

Paulus, Paul B. & Nijstad, Bernard Arjan (2003) Group creativity: common themes and future directions. I: Ibid. (red.) *Group creativity : innovation through collaboration*. New York: Oxford University Press, s 326–339.

Sawyer, R. Keith (2012) *Explaining creativity: the science of human innovation*. New York: Oxford University Press.

Sawyer, R. Keith (2003) *Group Creativity: Music, Theater, Collaboration*. Psychology Press.

Schmidt, C. (2015) *Meningsskapande undervisningssammanhang*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hj:diva-27756>.

Steinsholt, Kjetil (2012) *I lekens ingemansland*. <http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2012/02/21/lekens-ingenmansland> [hämtad 2018-04-13].

Robinson, Ken (2011) *Out of our minds: learning to be creative*. Fully rev. and updated ed. Chichester: Capstone.

To, March.L , Fisher, Cynthia D, Ashkanasy, Neal M och Rowe, Patricia A (2012) Within-Person Relationships Between Mood and Creativity. *Journal of Applied Psychology*. 97(3), s. 599–612.

Vygotskij, Lev. S (2004) Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), s. 7–97. Engelsk översättning (2004) M.E. Sharpe, Inc., from the Russian text *Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste* (Moscow: Prosveshchenie, 1967).

Vygotskij, Lev (2010) *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Johanneshov: TPB.

Warnke, Georgia (1995) *Hans-Georg Gadamer: hermeneutik, tradition och förnuft*. Göteborg: Daidalos.

Webbsidor:

Skolinspektionen: <https://www.skolinspektionen.se/sv/Tillsyn--granskning/Kvalitetsgranskning/Skolinspektionen-granskar-kvaliteten/musik-i-grundskolan/> senast kollad: 2018-08-09.

Universitetsämberet (2017) *Rättsäker examination*. Tredje upplagan
<http://www.uka.se/download/18.327e2db015c8695b5ab6f7f/1499336415750/2017-rattssaker-examination.pdf> .

