



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# När det flödar

- En observationsstudie om vår process i skapandet av en föreställning.

Emma Björnell och Veronica Dahlman

Högskolan för scen och musik

Titel: När det flödar - En observationsstudie om vår process i skapandet av en föreställning

Författare: Emma Björnell och Veronica Dahlman

Kurs: LEV 300

Handledare: Christina Ekström, Tilman Skowronek

Examinator: Katarina A. Karlsson

Termin: HT- 2013

## **Abstract**

Titel: När det flödar - En observationsstudie om vår process i skapandet av en föreställning

Författare: Emma Björnell och Veronica Dahlman

Termin och år: HT-2013

Kursansvarig institution: Högskolan för scen och musik

Handledare: Christina Ekström & Tilman Skowronek

Examinator: Katarina A. Karlsson

Nyckelord: kreativitet, skapande, faktorer, utvecklingsfaser, process, föreställning, musik, musikdramatik, musiklejare

## **Sammanfattning**

Vi har gjort en observationsstudie om vår process mot skapandet av en föreställning. Syftet var att undersöka den konstnärliga processen - med särskild uppmärksamhet på kreativitet - i samband med skapande av en föreställning där såväl egenkomponerad musik som eget agerande ingick. Vi ämnade ta reda på vilka utvecklingsfaser vi gick igenom i processen mot att skapa en föreställning. Vi var även intresserade av vilka faktorer som kan vara av betydelse för den kreativa processen. Då vi som blivande musiklejare befinner oss i en utbildningsvetenskaplig kontext ville vi också ta reda på hur vi kunde översätta dessa erfarenheter till vårt kommande läraryrke. Metoden för undersökningen var en deltagande direktobservation som dokumenterades genom en processdagbok.

Av resultatet kunde vi utläsa att vi huvudsakligen gick igenom två utvecklingsfaser. I dessa fanns faktorer som både gynnade och hindrade kreativiteten. Faktorer som kan gynna en kreativ process är exempelvis en tillåtande miljö, gynnsamma tidpunkter, kompetens i ämnet. Faktorer som kan hindra en process är bland annat för små resurser, stress, tidsbrist samt icke gynnsamma tider på dagen. Undersökningen visade även att det är relevant att som musiklejare ha kunskap om både utvecklingsfaser och faktorer som gynnar och hindrar kreativitet i skapandeprocesser. Resultatet gav oss dessa kunskaper. Kursmålen i musik på grundskolan innefattar att eleverna ska kunna skapa och vara kreativa. Av resultatet kan vi utläsa att fyra vuxna människor som läst musikdramatik tillsammans i tre terminer och har en god social relation med varandra, ändå fick problem under arbetets gång. Utifrån sett var förutsättningarna optimala, då vi själva kunde bestämma när och var vi ville lägga repetitioner. Vi hade även relativt stor kompetens i ämnet. Trots dessa förutsättningar misslyckades vi med moment som torde vara enkla att genomföra. Undersökningen problematiserar att elever ska kunna skapa och vara kreativa i stora grupper, då vi själva stötte på problem under de mest gynnsamma förutsättningarna. Av den anledningen är det relevant att vi och andra lärare tillförsäkras oss kunskap och redskap som behövs för ändamålet.

## **Förord**

Vi vill tacka våra lärare i musikdramatik – Harald Nilsson och Anna-Karin Kuuse som gett oss inspiration till att skriva denna uppsats.

Vi vill även tacka våra handledare Christina Ekström och Tilman Skowroneck som kommit med goda råd och underlättat arbetet med uppsatsen. Tacksamhet riktas även till Bo.

Vårt största tack vill vi rikta till våra två medaktörer och till musikerna som varit med i processen mot föreställningen och gjort det möjligt för oss att genomföra den.

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b> .....	<b>5</b>
<b>2. Syfte och frågeställningar</b> .....	<b>6</b>
2.1 Syfte .....	6
2.2 Centrala frågeställningar .....	6
<b>3. Vad är kreativitet?</b> .....	<b>6</b>
<b>4. Litteraturgenomgång</b> .....	<b>8</b>
4.1 Utvecklingsfaser i en kreativ process .....	8
4.2 Faktorer som kan påverka en kreativ process .....	9
4.2.1 Behovstrappan .....	9
4.2.2 En kreativ miljö .....	11
4.3 Kreativitet i skolan .....	12
<b>5. Metod och material</b> .....	<b>13</b>
<b>6. Resultatredovisning</b> .....	<b>14</b>
<b>6. Diskussion</b> .....	<b>17</b>
6.1 Utvecklingsfaser .....	17
6.2 Faktorer .....	18
6.3 Läraryrket .....	20
<b>7. Slutdiskussion</b> .....	<b>21</b>
<b>8. Fortsatt forskning</b> .....	<b>22</b>
<b>9. Referenser</b> .....	<b>23</b>
9.1 Tryckta källor .....	23
9.2 Internetkällor .....	23
<b>10. Bilaga</b> .....	<b>25</b>

# 1. Inledning

“The art of creation is older than the art of killing”  
- Edward Koch

Vi är två musiklektörstudenter som studerar på Högskolan för scen och musik i Göteborg. Vi är sångare och båda har läst musikdramatik som spårval. Kurserna i musikdramatik sträckte sig över tre terminer och mynnade ut i ett antal musikdramatiska föreställningar. Under arbetet med dessa föreställningar upptäckte vi gång på gång hur viktigt det är med en kreativ och tillåtande miljö där alla får komma till sin rätt. Vi jobbade mycket med musikdramatiska övningar för att etablera gruppen. Vi insåg vikten av att känna trygghet och gemenskap för att öppet och exponerande kunna skapa något tillsammans med andra. Vi noterade även att arbetet med konstnärligt skapande verkar ske i faser. Med bakgrund mot detta har ett intresse för att fördjupa vår kunskap om faktorer som kan vara av betydelse i en kreativ process väckts. Vi är intresserade av att göra en djupdykning i den kreativa skapandeprocessen.

När vi varit ute på verksamhetsförlagd utbildning har vi mött elever i liknande kreativa processer som vi befunnit oss i. Deras processer har oftast skett i större grupper och utan förarbete såsom musikdramatiska övningar eller etablering av gruppen. Det har förväntats mycket av dem och kursmålen idag kräver att elever ska kunna vara kreativa, både individuellt och i grupp. I kursplanen i musik för grundskolan från 2011 står det att: ”Undervisningen ska ge eleverna både möjlighet att utveckla en tilltro till sin förmåga att sjunga och spela och ett intresse för att utveckla sin musikaliska kreativitet” (Skolverket, 2011, kursplan musik). Kunskapskraven är höga och för att få betyg A i årskurs nio krävs att eleven kan ”... skapa musik med hjälp av röst, instrument eller digitala verktyg/.../ Dessutom kan eleven kombinera musik med andra uttrycksformer så att de olika uttrycken väl samspelar” (Skolverket, 2011, kursplan musik). Vår erfarenhet är att kraven inte motsvarar verkligheten. Vi har erfårit att bland annat brist på resurser, tid och kompetenta lärare gjort det problematiskt för elever att vara kreativa och uppnå kursmålen.

Vår uppsats utgick från en avslutningskonsert. Med oss själva som deltagare ville vi undersöka hur ett konstnärligt arbete kan växa fram. Vi var intresserade av att undersöka vår egen process mot skapandet av en musikdramatisk föreställning. All musik och hela manuset skapades från grunden av oss och våra två medaktörer som även de har läst musikdramatik. Undersökningen ägde rum på Högskolan för scen och musik i Göteborg under hösten 2013.

Erfarenheterna från denna process kopplar vi till läraryrket, då det är inom dess utbildningsvetenskapliga ram vi befinner oss. Vi hoppas att vi och andra lärare genom detta arbete ska bli varse om faktorer som kan vara kreativitetsfrämjande för framtida elever. Vi hoppas även kunna skapa en förståelse för ämnet. Vi vill tillskansa oss kunskaper som gör det lättare för oss och andra lärare att uppnå en kreativ skapandemiljö i klassrummet.

## 2. Syfte och frågeställningar

### 2.1 Syfte:

Syftet är att undersöka den konstnärliga processen - med särskild uppmärksamhet på kreativitet - i samband med skapande av en föreställning där såväl egenkomponerad musik som eget agerande ingår.

### 2.2 Centrala frågeställningar:

1. Vilka utvecklingsfaser går att identifiera i en konstnärlig kreativ process? Vad kännetecknar dem?
2. Vilka faktorer kan vara av betydelse för den kreativa processen?
3. Hur kan erfarenheter från vår undersökning överföras till pedagogisk verksamhet?

## 3. Vad är kreativitet?

För att undersöka vad en konstnärlig process – med särskild uppmärksamhet på kreativitet - kan innebära gör vi i det följande en genomlysning av begreppet kreativitet. Detta sker utifrån såväl encyklopediska uppgifter som tidigare forskning. Med utgångspunkt från vår framställning anger vi avslutningsvis i vilken betydelse vi använder begreppet kreativitet.

Det finns många olika förklaringar på vad kreativitet är. Begreppet härstammar från det latinska ordet *cre'o* som betyder: ”skapa, frambringa, förmåga till nyskapande, frigörelse från etablerade perspektiv” (*Nationalencyklopedin*, 2013). Filosofen Nils-Eric Sahlin (2006) menar att det bland forskare inte finns något entydigt svar eller förklaring på vad begreppet innebär. Det finns många olika sätt att se på kreativitet och således kan det uppstå problem i kommunikationen kring begreppet (Sahlin, 2006, s. 54). Det finns emellertid flera forskare som beskrivit begreppet. Kreativitetsforskaren Jan Rollof (2004) är en av dem. Han menar att kreativiteten utgår från individen och att den varit en viktig del av kampen för människans överlevnad genom historien. Han talar om att det är en inre drivkraft och att hjärnan är konstruerad för skapande processer. Han hävdar även att det genom historien och evolutionen funnits mycket innovation, kreativitet och skapande och att kreativiteten är viktig för individen och samhället (Rollof, 2004, s. 9).

Psykologen Lev Vygotskij (1995) hävdar att alla människor är kreativa. Han menar att kreativiteten har sitt ursprung i fantasin och att fantasin möjliggör skapande. Han utvecklar sitt resonemang och förklarar att ju mer erfarenheter man har, desto mer har man att hämta sin fantasi från. Detta betyder att en vuxen människa har mer fantasi och i förlängningen kreativitet än ett barn, då erfarenheterna är fler (Vygotskij, 1995, s. 41). Vygotskij (1995) menar att barn är mindre självkritiska än vuxna. Han gjorde en undersökning om kreativitetens utveckling hos en människa under uppväxten. Av resultatet framkom att små barn har mycket kreativitet, att nivån sjunker när de börjar skolan för att öka något innan puberteten. Slutligen sjunker nivån betydligt när puberteten inträder för att öka igen när man blir vuxen. När man blir vuxen har man dessutom nått en högre kreativitetsnivå generellt på

grund av att man har fler erfarenheter. Resultatet visade även att självkritiken har en central roll i dessa upp- och nedgångar (Vygotskij, 1995).

Sahlin (2006) menar att det finns en risk att kreativitet blandas ihop med produktivitet. Han lyfter fram Mozart som ett exempel och säger att han inte banade väg för någon ny musikalisk era. Det han gjorde var att föra den musikaliska traditionen vidare och skriva väldigt många verk. Men Sahlin (2006) hävdar att detta inte gör honom mer kreativ än någon annan människa. Definitionen på en kreativ person menar han vara en som: "...river murar, bryter med traditioner- bryter sig ur begreppsliga fångelser och regelverk" (Sahlin, 2006, s. 92). Ofta anses konstnärligt skapande vara ett kreativt arbete, till exempel att måla av en vacker sjö vid en skog. Men det hävdar Sahlin är att härma, eller möjligtvis att variera ett välkänt konstbegrepp. Kreativitet handlar om att "spränga gränser" (Sahlin, 2006, s. 72).

Julia Cameron (1995) undervisar i kreativitet och hon tror att alla människor är kreativa, men att man kan ha blockeringar som leder till att kreativiteten inte kommer till sin rätt. Hon menar att det finns verktyg för att få bort dessa blockeringar: "... kreativiteten är vår sanna natur/.../blockeringar utgör ett naturvidrigt hinder för en process som är lika normal och lika vidunderlig som när kronbladen slår ut på en blomma" (Cameron, 1995, s. 11). För att erövra kreativiteten menar Cameron (1995) att det finns två verktyg: morgonsidorna och konstnärsträffen. *Morgonsidorna* innebär att det första man gör när man kliver upp på morgonen är att skriva ner tre sidor, som kan handla om allt ifrån tvätt till vad som har hänt på jobbet (Cameron, 1995, s. 25). Detta gör man för att få ut alla onödiga tankar som hämmar det kreativa tänkandet. Alla dessa tankar får inte plats samtidigt. *Konstnärsträffen* innebär att du under ett par timmar i veckan ska avsätta tid för att "... ge ditt kreativa medvetande näring" (Cameron, 1995, s. 34). Vid dessa tillfällen ska du inte ta med dig någon annan du känner.

Historieprofessorn Herbert Gutman (1971) menar att kreativiteten inte går att locka fram med viljekraft därför att dess natur är spontan (Gutman, 1971, s. 13). Han ger en förklaring på varför det är så svårt att definiera kreativitet då han menar att den tillhör ett av människans mest komplexa beteenden. Han hänvisar till Maslows behovstrappa och menar att kreativitet som är högst upp i beteendehierarkin är beroende av att andra behov är uppfyllda. Gutman (1971) karaktäriserar kreativitetens natur med en egen unik prestation som grundar sig i tidigare, personliga erfarenheter. Syftet med kreativ aktivitet menar han vara att förändra och organisera omgivningen genom detta. En synonym till begreppet är enligt Gutman (1971) en skapande produktion, då han menar att kreativitet alltid resulterat i något. Resultatet kan vara en fysisk produkt eller en tankeprodukt, men det ger alltid någon slags utveckling. En kreativ idé föds enligt Gutman (1971) som en utvidgning av det egna jaget och en reproducering av omvärlden.

Kreativitet är alltså ett mångtydigt begrepp som olika forskare definierar på olika sätt. Vår avsikt har inte varit att ge en omfattande redogörelse, snarare att ge en översiktlig bild över olika sätt att se på kreativitet. Begreppet används fortsättningsvis med följande definition: en skapande produktion som resulterar i någon form av utveckling (Gutman, 1971). Vi väljer även att se på begreppet med definitionen att det finns hos alla (Vygotskij, 1995), men påverkas av olika faktorer (Cameron, 1995).

## 4. Litteraturgenomgång

Nedan presenteras utvalda identifierbara utvecklingsfaser i en kreativ process. Faktorer som är av betydelse i dessa lyfts fram samt vad styrdokumentet belyser gällande kreativitet.

### 4.1 Utvecklingsfaser i en kreativ process

Kunskap om processer är komplext men det finns moment i dessa ”som återkommer och kan identifieras” enligt Folke Dahlqvist, författare och lärare (Dahlqvist, 1998, s. 91).

Dahlqvist (1998) har skrivit om socialpsykologen Graham Wallas som var bland de första att dela in en kreativ process i olika faser. Han tog fram den så kallade PIIV-modellen 1926. PIIV står för faserna preparation, inkubation, illumination och verifikation (Dahlqvist, 1998). Universitetslektorerna Bodil Erberth och Viveka Rasmusson (1996) skriver om PIIV-modellen och menar att den nu är allmänt accepterad. Dahlqvist (1998) nämner att flera andra forskare har utarbetat liknande utvecklingsfaser utifrån PIIV-modellen, bland annat John Dewey (Mooney och Razik, 1971, s.123, i Dahlqvist, 1998). PIIV-modellen består av:

**Preparationsfasen:** Den förberedande fasen där man inser att problemet existerar, ringar in problemet och samlar in kunskap och upplysningar kring det.

**Inkubationsfasen:** Här läggs problemet åt sidan men bearbetas i det undermedvetna. Man provar olika lösningar och tänker på det emellanåt.

**Illuminationsfasen:** I denna fas får man avgörande idéer. Man får insikter som gör att positiva känslor som glädje och befrielse infinner sig.

**Verifikationsfasen:** Den sista fasen handlar om att pröva och bearbeta idéerna. (Erberth & Rasmusson, 1996, s. 32).

Dahlqvist (1998) lyfter fram att de olika faserna inte nödvändigtvis behöver vara lika långa. Den första fasen kan exempelvis ta månader eller år att ta sig igenom medan den andra och tredje kanske tar betydligt kortare tid. Han menar även att alla delarna av PIIV-modellen inte behöver vara med varje gång.

Forskaren och universitetslektorn Mia-Marie F. Sternudd lyfter i sin avhandling *Dramapedagogik som demokratisk fostran?* (2000) fram fyra olika dramapedagogiska perspektiv. Ett av dem är det *konstpedagogiska perspektivet*. Målen för detta perspektiv är att individens kreativitet och förmåga att uttrycka sig i konstnärlig form ska utvecklas. Sternudd menar även att: “En förståelse för mänskliga relationer och vad som sker i dessa möten är en självklar delaspekt” (Sternudd, 2000, s. 49). Hon har beskrivit tre utvecklingsfaser i en kreativ process utifrån det konstpedagogiska perspektivet: *Inledningsfasen*, *Ageringsfasen* och *Bearbetningsfasen*. Faserna utgår bland annat från PIIV-modellen men kontexten är preciserad i dramatiska, kreativa processer.

I **inledningsfasen** har pedagogen ett ansvar att tillsammans med alla som deltar skapa en atmosfär av trygghet och gemenskap. Det är viktigt att man skapar denna atmosfär för att de som deltar ska kunna utgå från sitt eget känsloliv och sina upplevelser. Hon hänvisar till Erberth & Rasmusson (1996) som menar att inledningsfasen handlar om att det sociala samspelet ska bli främjat. De hävdar att osäkerhet och rädsla kan hindra människor från att vara kreativa. Därför lyfter de fram betydelsen av att etablera gruppen i denna fas.



Vårt mål med detta första steg, är att eleverna ska lära sig lita på sig själva, våga föra fram sina idéer och börja upptäcka och ta i bruk sina egna kreativa resurser. De ska också kunna lyssna på varandra och samspelet i gruppen ska fungera (Erberth & Rasmusson, 1996, s. 51).

Inledningsfasen handlar alltså om att få individerna att våga uttrycka sig samt ge dem möjlighet att förbereda sig på aktuellt tema.

**Ageringsfasen** handlar om att gestalta, undersöka och uttrycka det aktuella temat eller texten. Utifrån exempelvis texter, berättelser eller teman så ges deltagarna möjlighet att göra en undersökning om ”rollkaraktärernas syn på sig själva, de medagerande rollkaraktärerna och omvärlden i stort” (Sternudd, 2000, s. 58). Sternudd talar om att det måste finnas motsättningar för att dilemmat i en historia ska bli intressant. Det är de olika rollkaraktärerna som utgör dessa motsättningar. Hon lyfter fram frågor som: ”Vem är du? Vilken tid och plats avses? Vilka är närvarande? Vad sker i situationen? Vart är de på väg?” (Sternudd, 2000, s. 58). Detta för att karaktärernas agerande och motivation ska formas. Här skapas vidare situationer och ett helhetstänk växer fram. Flera olika ”estetiska tekniker som spänning, fokus, kontrast och symboler används för att ge form åt dramat” (Sternudd, 2000, s. 58). Alla deltagare kan inta olika roller i denna fas, som till exempel skådespelare, regissör etcetera. Att alternera mellan roller ger arbetet djup. Man tar även hjälp av egenupplevda erfarenheter och sådant man varit med om i livet för att innehållet ska få relevans och liv.

**Bearbetningsfasen** innebär en fördjupning av innehållet samt fokus på det konstnärliga uttrycket. Det finns olika vägar att framföra innehållet på och i denna fas utforskar man vilket konstnärligt uttryck som passar för det överenskomna budskapet. Här bearbetar man även innehållet. Man bidrar med personliga tankar och upplevelser för att djupare kunna förstå texten och förhålla sig till den och rollen på ett distanserat sätt. Sternudd (2000) skriver om undertexterna i detta: ”Bearbetningen av den egna personen blir en undertext, liksom bearbetandet av de problem som dyker upp i gruppen” (Sternudd, 2000, s. 60). Hon lyfter fram att en skapande process är en produkt av det som händer och formas i mötet mellan människor, en konstnärlig bestämd form samt den mänskliga fantasin. Detta är en balansgång och genom den skapas en distans. Distansen är nödvändig för att ”se sig själv i ljuset av en berättelse” (Sternudd, 2000, s. 61). I bearbetningsfasen tillkommer även kritik som en viktig del. Den är viktig på grund av att nya tankar väcks genom kritik. Här talas även om igenkännande för att konsten ska få värde.

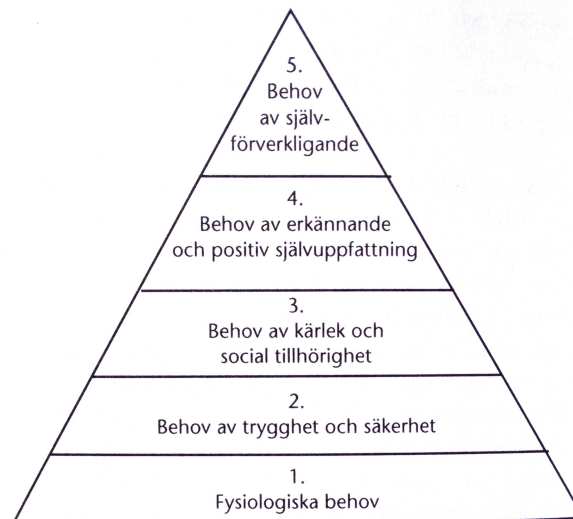
## **4.2 Faktorer som kan påverka en kreativ process**

I det här avsnittet tittar vi närmare på olika faktorer som kan påverka en kreativ process. Faktorerna kan vara av bland annat social- fysisk- eller sociokulturell karaktär.

### **4.2.1 Behovstrappan**

Professorn Gunn Imsen (2009) har skrivit om Abraham Maslows teori om mänskliga behov. Maslow hävdar att det finns fem behov som är grundläggande hos alla människor. Det viktigaste är de fysiologiska behoven - behov som “är nödvändiga för att upprätthålla livet”

(Imsen, 2009, s. 469). Det handlar exempelvis om att äta och sova. Efter det kommer behovet av trygghet och säkerhet, som även belyser att man har behov av struktur. Inom detta behov ryms även en befrielse från rädsla eller ångest samt osäkerhet. Behovet av kärlek och social tillhörighet hittar vi på nästa steg i behovstrappan. Därefter följer behovet av erkännande och respekt och Maslows sista behov är behovet av självförverkligande. Kortfattat handlar detta behov om att “göra något som vi känner passar oss och där vi kan använda våra förmågor fullt ut” (Imsen, 2009, s. 475).



(Imsen, 2009, s. 468)

Även John M. Steinberg (1987), fil. Doktor och universitetslektor i pedagogik, har skrivit om Maslows behovstrappa. Han har konkretiserat de olika behoven och föreslår hur de skulle kunna se ut i exempelvis en skolmiljö:

*Biologiska behov:* Tillräckligt många pauser, regelbundna matraster.

*Fysiska behov:* Bra belysning, utrymme för eget arbete, vakter på rasterna, sittriktiga stolar.

*Sociala behov:* Alla kan varandras namn och intressen, alla kan dela med sig av idéer, alla får uppgifter som kräver samarbete.

*Identitet:* Uppgifter man klarar av, ansvar för uppgifterna, möjlighet att hitta intresseområden.

*Självförverkligande:* Möjlighet till skapande, möjlighet att utveckla den egna uttrycksförmågan, möjlighet att vidareutveckla egna intressen. (Steinberg, 1987, s. 43-44).

Erberth & Rasmusson (1996) lyfter fram att kreativitet kan vara jobbigt och känsligt. De menar att en kreativ handling kan uppfattas som ett hot mot det trygga och välkända. Nyskapandet kan också innebära ensamhet då den kreativa processen sker inom individen. Man behöver konfronteras med sina egna tankeprocesser och känslor. Det är inte en helt smärtfri aktivitet. Erberth & Rasmusson (1996) föreslår samtal och “lämpliga övningar” för att skapa trygghet i gruppen (Erberth & Rasmusson, 1996, s. 33-34). De menar att det är viktigt att jobba för att få bort ångesten och försvaret som kan uppstå när man genomgår en kreativ process.

## 4.2.2 En kreativ miljö

Dahlqvist (1998) skriver om det kreativa rummet. Han lyfter fram 5 olika aspekter som han menar att man kan ha i åtanke för att öka kreativiteten:

1. Tidpunkten - Vilken tid på dagen får man sina bästa idéer? Oftast händer detta vid gryning eller skymning.
2. Rummet - Var får man sina bästa idéer? I något speciellt rum, i badkaret etcetera?
3. Klimatet - Hur gruppen fungerar, att en positiv dialog är viktig och utvecklande.
4. Miljön - Vad gör att man blir inspirerad? Att gå omkring på en gata och titta på folk? Att sitta på en stubbe i skogen?
5. Redskapen - Vad finns det för redskap att tillgå? Ett anteckningsblock? En telefon? (Dahlqvist, 1998, s. 109)

Rollof (2002) hävdar att det är viktigt med en tillåtande miljö. Han menar att man måste kunna få experimentera såväl som att misslyckas (Rollof, 2002, s. 83). I ett kreativt arbete håller inte alltid första idén hela vägen till slutet. Det är även viktigt, menar Rollof (2002), att ge utrymme för samtal med varandra. Här kan man hitta nya infallsvinklar och utbyta idéer med varandra.

Få saker gynnar kreativitet så mycket som ett ständigt pågående och livfullt samtal, i vilket man utbyter idéer, bollar hugskott, utvecklar och förädlar andras förslag. När det fungerar som bäst vibrerar luften av frihet och oväntade infall. Det personliga, lekfulla och unika frodas. Humor bryter ner barriärer och befriar. Allt är möjligt, galna idéer är alltid tillåtna, den fria tanken utmanar regler och traditioner, med bevarad respekt för individer (kritik av sak, inte person) (Rollof, 2002, s. 44).

Det ideala för att uppnå en kreativ och tillåtande miljö menar han vara: "frihet, humor, ömsesidig respekt, aktiv trygghet och samarbete" (Rollof, 2002, s. 88). Han talar om faktorer som kan hämma kreativiteten. Han menar att bland annat rädslan för att misslyckas och göra fel är en sådan faktor, samt stress, Jantelag och en auktoritär stämning (Rollof, 2002, s. 86). Den fria kommunikationen - grunden för kreativitet - får inte bli hämmad av faktorer som intriger, konflikter och rädsla, menar han: "Stark rivalitet och strid om små resurser gör att tid, kraft och koncentration läggs på annat än skapande" (Rollof, 2002, s. 82).

Organisation är, enligt Rollof (2002), en annan faktor som ökar kreativiteten. Begreppet blir ofta associerat till att "tvinga fram" kreativitet (Rollof, 2002, s. 42) men författaren menar att rätt kultur är avgörande för ökad kreativitet. En god kultur är i princip alltid ett resultat av en god organisation - det vill säga ett långsiktigt och medvetet arbete. I konstnärligt skapande finns en romantiserad föreställning om att inspirationen kommer "som en blixtnedslag från klar himmel" (Rollof, 2002, s. 42). Det handlar om att inte bara sitta och vänta på inspiration, menar Rollof (2002), utan att satsa på att stimulera idéer: "De som arbetar med kreativitet som verktyg har lärt sig att man når inspiration genom att arbeta sig fram in i den" (Rollof, 2002, s. 42).

När man uppnått en kreativ miljö får inspiration och spontana idéer en god plattform. Rollof (2002) menar att spontaniteten - den enskilda eller den i interaktion med andra - är viktig i

den kreativa processen och för den vidare. Att improvisera och hantera spontana idéer talar även läraren och skådespelaren Keith Johnstone (1995) om. Han menar att man inte ska försöka "vinna" och göra allt rätt utan istället agera i stunden och låta det som händer hända. Vidare talar han om att man måste låta bli att "kontrollera framtiden" (Johnstone, 1995, s. 34) för att kunna bli spontan och improvisera. Alla människor kan bli mer kreativa och uppfinningsrika genom fantasi och improvisation. Han hävdar även att: "man kan när som helst förvandla fantasilösa människor till fantasifulla" (Johnstone, 1995, s. 84).

Richard Florida (2006) är professor vid universitetet i Toronto. Han talar om vikten av att inreda rum efter några utvalda principer för att skapa en kreativ arbetsplats. Dessa principer är bland annat högt i tak, utsikt, gott om bekväma sittplatser samt gott om konst. Miljön ska även innehålla färger och öppna ytor och ljudnivån ska inte vara för hög. Denna miljö bidrar till att skapa trygghet och locka fram empatiska känslor och kreativitet menar (Florida, 2006, s. 160).

Sahlin (2006) talar om hur en kreativ miljö skapas. Han lyfter fram några viktiga komponenter för att skapa en kreativ miljö. *Generositet* handlar om att man bidrar med sina erfarenheter och med sin kunskap. *Gemenskap* är en annan byggsten för att skapa en kreativ miljö. Han hävdar att det inte går att vara kreativ i en grupp om det inte finns en "äkta känsla av gemenskap" (Sahlin, 2006, s. 165). *Kompetens* inom området är relevant samt *kulturell mångfald* då öppenhet för andra traditioner gynnar det egna arbetet. Inom komponenten *tillit och tolerans* ryms att göra misstag samt en tolerans för detta. "Att skapa tillit innebär att man skapar en trygghet mot förlöjligande. Den som har denna trygghet kan tillåta sig att vara dristig" (Sahlin, 2006, s.169). Författaren lyfter även fram *jämlikhet* som en förutsättning för kreativitet. Han menar att jämlikhet och likställdhet inte är samma sak: "En kreativ miljö har inte råd med det kompetenslöseri som likställdhet innebär" (Sahlin, 2006, s.170). En genuin *nyfikenhet* samt en *frihetsanda* är också viktiga komponenter. *Småskalighet* innebär att gruppen inte bör vara för stor.

Det finns alltså många olika faktorer som kan påverka en kreativ process åt olika håll. Den fysiska miljön är viktig (Florida, 2006) samt organisation (Rollof, 2002). Den sociala och psykosociala miljön är också faktorer som är av betydelse i skapandeprocesser menar Sahlin (2006) och Dahlqvist (1998).

### 4.3 Kreativitet i skolan

Styrdokumentet för grundskolan ställer krav på att eleverna ska kunna vara kreativa samt få möjlighet att utveckla kreativitet. Exempelvis står det i kursplanen i musik (Skolverket, 2011) att:

Undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utveckla en musikalisk lyhördhet som gör det möjligt att i samarbete med andra skapa, bearbeta och framföra musik i olika former. Undervisningen ska ge eleverna både möjlighet att utveckla en tilltro till sin förmåga att sjunga och spela och ett intresse för att utveckla sin musikaliska kreativitet (Skolverket, 2011, kursplan musik).

Skolan har som uppdrag att ”... i samarbete med hemmen främja elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare” (Skolverket, 2011, Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet).

I kunskapskraven för årskurs nio står det att eleven ska kunna ”... skapa musik med hjälp av röst, instrument eller digitala verktyg/.../ Dessutom kan eleven kombinera musik med andra uttrycksformer så att de olika uttrycken väl samspelar”. Det står även att: ”Eleven kan även ge **välutvecklade** omdömen om eget och andras musicerande och ge förslag som kan leda till att det musikaliska arbetet utvecklas” (Skolverket, 2011, kursplan musik).

År 2005 kom “Musik, ämnesrapport till rapport 253 (NU 03)”, som jämför de nationella utvärderingarna från 1992 och 2003. Här lyfts fram att: “Lokalernas utformning och bristande tillgång till instrument skapar också enligt lärarna svårigheter att organisera kreativa och musikskapande moment i undervisningen” (NU 03, s. 55).

I styrdokumenterna står det alltså att skolan ska ge eleverna möjlighet att utveckla ett intresse för att öka sin musikaliska kreativitet. Skolan har en skyldighet att stödja eleverna så att de blir kreativa individer. Rapporten från 2003 visar dock att lärarna inte ges tillräckliga resurser för detta.

## 5. Metod och material

Då vi ämnade undersöka vår egen process mot att skapa en föreställning valde vi att göra en deltagande direktobservation. Observationer är en gynnsam forskningsmetod “när man vill studera processer eller strukturer som är svåra att klä i ord” (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wägnerud, 2012, s. 304). Direktobservationer delas in i två kategorier: fullständig observatör och fullständig deltagare, varav det sistnämnda stämmer överens med syftet för denna undersökning. Karaktären på deltagandet kan variera på en skala från passivt till aktivt (Esaiasson et al., 2012, s. 306). Vårt eget deltagande var aktivt men betraktades även genom en processdagbok och genom samtal med varandra. Det betyder att vi i viss mån var passiva. Esaiasson et al. (2012) lyfter fram att det finns ett validitetsproblem med enbart direktobservationer som forskningsmetod. De menar att man inte förstår “de skeenden som försiggår” (Esaiasson et al., 2012, s. 307) om man använder sig av distanserade observationer. Då vi använde oss av deltagande observation som metod berör detta inte oss. Det fanns en distans i det passiva deltagandet, men förståelsen för undersökningen påverkades inte av det då det var vår egen process vi undersökte.

Vi är medvetna om att observationer kan vara subjektiva. Esaiasson et al. (2012) menar dock att ett sätt att öka validiteten är att arbeta tillsammans med någon då man “tvingas skärpa argumenten för sina tolkningar” (Esaiasson et al., 2012, s. 314). Observationsstudier bygger på “långvarig och tät kontakt med människor” (Esaiasson et al., 2012, s. 317) och det är nödvändigt att engagemang samt inlevelseförmåga finns. För att en vetenskaplig distans ska kunna upprätthållas behöver man lämna observationsmiljön när materialet ska sammanställas (Esaiasson et al., 2012, s. 317).

Resultatet av den deltagande observationen återfinns nedan i form av en processdagbok. Dagboken skrevs efter varje gruppträff, i genomsnitt en gång per vecka under fyra månaders

tid. Vi utgick från en egenskriven mall. Syftet med mallen var att vi ville ha struktur och inte enbart lösa anteckningar. Vi ville även undersöka om det kunde finnas ett mönster i dagboken. Mallen baserades på frågor som bland annat rörde tidpunkter, utveckling samt lokaler och återfinns som bilaga. För att få en vetenskaplig distans förflyttade vi oss från miljön där gruppträffen hölls. Undersökningen resulterade även i en föreställning som spelades i januari 2014 på Högskolan för scen och musik i Göteborg.

Vi är medvetna om att processen mot att skapa en föreställning har påverkats av den process vi gått igenom när vi skrivit denna uppsats. Den har också påverkats av våra processdagböcker. Tänkbart är att fakta och teorier vi tillskansat oss i ämnet kan ha påverkat hur vi sett på vår egen process. Vi valde att hålla de två andra deltagarna i processen anonyma utifrån deras önskemål. De är dock införstådda med att inspelade delar av föreställningen kommer att redovisas för examinatorn för godkännande av uppsatsen.

## 6. Resultatredovisning

Resultatet av vår undersökning redovisas nedan i form av två processdagböcker i komprimerad form. Dispositionen är delvis kronologisk och uppdelad i temablock för att underlätta för läsaren.

Processen inleddes i september 2013. Tid avsattes en gång i veckan à två timmar den första månaden och utökades till två gånger i veckan à två timmar andra månaden. Den tredje månaden träffades vi två gånger i veckan à tre timmar. Fjärde månaden träffades vi en eller två heldagar per vecka och utöver det repeterade vi med musiker. Projektet ägde rum på Högskolan för scen och musik i Göteborg och tidpunkterna varierade mellan förmiddags- och eftermiddagstid.

I början var alla lika drivande. Mobiltelefoner var ett störningsmoment vid första och andra träffen. Efter samtal beslutades att de skulle vara avstängda. De första träffarna hade samtliga i gruppen många idéer och att sålla blev en svårighet. Samtalen leddes även ofta in på andra ämnesområden än föreställningen. Vid denna tidpunkt hade vi inte ännu utsett en sekreterare vilket resulterade i att en del glömdes bort och vi fick börja nästkommande träff med en repetition av föregående. Efter tre gånger tog vi med dator eller anteckningsblock som redskap för att spara tid. Någon av oss antecknade varje gång.

Efter tre träffar inleddes varje tillfälle med en kort fika eller lunch. Vi kände ett behov av att samla ihop oss. Vi ville även få prata av oss om andra saker som inte rörde projektet då vi kände varandra sedan tidigare och var involverade i varandras liv. Vi kände ett behov av att prata om allmänna saker innan för att undvika att låta andra ämnen ta fokus under arbetstillfällena. Fikastunderna var lustfyllda och vi skrattade mycket.

Redan andra träffen började vi prata om ett tema för föreställningen. Det diskuterades avsevärt och alla fick möjlighet att komma till tals. Vi visade respekt för varandras åsikter och allas förslag togs på allvar. Vid tredje träffen enades vi om temat identitet och här öppnades ett forum för diskussioner och delande av egna erfarenheter kring temat. Vi diskuterade mycket under påföljande mötestillfällen och fyra karaktärer skapades utifrån diskussionerna. Vi provade alla på de olika karaktärerna genom musikdramatiska övningar vi lärt oss under

våra kurser i musikdramatik. Karaktärerna skapades bland annat genom egna erfarenheter. Alla fick berätta vad de relaterade till när vi pratade om en identitets olika delar. Det visade sig att dessa erfarenheter var väldigt olika. Vi diskuterade oss fram till hur man skulle kunna levandegöra temat, och bestämde oss för fyra karaktärer av en fiktiv identitet. En identitet har ofta många sidor och vi gjorde ett urval av dessa som resulterade i fyra schabloner av en människas olika delar. Dessa delar utgör motsättningar i sig men har alla sin plats i en identitet. Här började vi även skapa musik utifrån temat och karaktärerna. Detta skedde i början av oktober månad. Vid samma tidpunkt började vi också ge varandra hemläxor. Vi bestämde bland annat att alla skulle ha med sig en refräng till en egenskriven låt, en text eller en karaktärsbeskrivning. Således utforskades dikter, texter och böcker som berörde ämnet mellan träffarna. Utfallet blev positivt och vi fortsatte med hemläxor under återstående del av projektet. Det handlade exempelvis om att ta kontakt med lokalbokningsansvariga, utveckla en låt eller fördjupa sin rollkaraktär. Upplevelsen var att detta var givande och att det förde processen vidare.

Vi pratade om att skriva musik tillsammans och gav det ett försök. En känslig stämning infann sig och det var svårt att skapa någonting. Vi började med en melodi som en av oss hittade på i stunden. Ingen kritiserade och ingen tog heller initiativ till att utveckla melodin. Det tog stopp.

Vi upplevde vid flertalet tillfällen svårigheter i att hitta ett rum att vara i, då det under undersökningsperioden inte fanns så många rum tillgängliga. Flera gånger fick vi byta rum under pågående möte, vilket innebar distraktion. Ibland var vi mitt inne i ett produktivt samtal eller en repetition, och förflyttningen medförde att vi fick avbryta och börja om i det nya rummet. Det gjorde att vi förlorade fokus och upp mot femton minuter gick åt till att hitta tillbaka till pågående aktivitet. Av den anledningen bestämde vi oss vid ett tillfälle för att istället vara hemma hos en deltagare i gruppen. Utfallet blev att fokus lätt hamnade på annat och vi valde att inte fortsätta med detta.

Inledningsvis hade vi inte tankar på att föreställningen skulle vara intressant ur en dramatisk synvinkel. Det var först en bit in i processen - i november - som vi började medvetandegöra detta. Vi diskuterade oss fram till hur spänningen i föreställningen skulle hållas vid liv. Genom motsättningar i de olika karaktärerna samt praktiska, improviserade övningar i scener som växlade mellan olika känslor började föreställningen växa fram. November månad ägnades framförallt åt skapandet av ett manus samt bearbetning av egna låtar. Manuset växte fram ur diskussioner samt musikdramatiska övningar såsom improvisation och rollspel. Vi gav ständigt varandra konstruktiv kritik i detta arbete. Genom kritiken förbättrades resultatet och arbetet fördes framåt. I november fastställdes vem som skulle spela vilken roll. Innan dess hade alla fått möjlighet att gå in i samtliga karaktärer. Syftet med detta var att fördjupa karaktären genom diskussioner kring hur man uppfattade karaktären när man var i den. Efter den processen gjorde vi detaljerade karaktärsbeskrivningar och fastställde karaktärerna samt rollinnehavarna. Detta genomfördes på ett demokratiskt sätt där alla fick komma med önskemål och utfallet blev att ingen ville ha samma roll. Alla fick således den roll de önskat.

Scener formades i november och spelades in med mobilkamera för att diskuteras av gruppen efteråt. Ändringar i scenerna gjordes vid ett flertal tillfällen och ända fram till att manuset var komplett. Det beslutades att föreställningen skulle bygga på att vi var enhetligt klädda i svart, att rekvisitan skulle vara så enkel som möjligt och att vi skulle ha samma frisyr. På så sätt skulle ansiktsuttryck och kroppsspråk vara i fokus. Vid samma tidpunkt önskade vi och blev

lovade en av högskolans teatersalar där vi i tidigare projekt haft musikdramatiska föreställningar.

Låtarna skrevs individuellt och stämmor arbetades fram genom improvisation under träffarna. Vi bestämde att vi skulle skriva två låtar vardera under en tidsrymd på två veckor. Hur låtskrivandet gick till för de två andra medlemmarna i gruppen kan vi inte säga något om då vi inte undersökte deras process. För en av författarna upplevdes tidsrymden för låtskrivandet stressig. Ingen av oss hade erfarenhet av att skriva låtar mer än för eget bruk och genom skolarbeten på högskolan. En diskussion kring detta uppstod då ovan nämnda individ bad om hjälp med sina låtar. Diskussionen mynnade ut i ett beslut att dela upp ansvarsområdena efter varje individs önskemål och kompetensområde. Individen som upplevde svårigheter i att skriva låtar skrev enbart en låt och fick istället administrativt ansvar under resten av projektet. Den andre av författarna skrev fem låtar och hade ansvar för att notera all musik samt hålla kontakt med musikerna.

Båda började med att skriva text utifrån en given scen i manus, och efter det arbetades musiken fram. Att detta skedde på samma sätt för båda var inte förbestämt. Låtarna var på svenska och i vispopgenren, vilket var ett gemensamt beslut för att få ett enhetligt tänk.

Då vi drev projektet helt på egen hand ingick utöver ansvaret att skriva manus och musik även regissöransvar och lokalbokningsansvar med mera. Här stötte vi på problem, vilket resulterade i att gruppens process saktades ned. Vi kunde inte fatta konkreta beslut och när den lokal vi blivit lovade att ha föreställningen i, inte längre fanns till vårt förfogande gick luften ur oss något. Det framkom även att en tekniker skulle vara på plats endast två timmar innan föreställningen. Det innebar att vi skulle få knapp tid för generalrepetition, samt begränsad tidsrymd för inställning av ljud och ljus. Anledningen till detta var att skolans resurser var för små. Problemen stöttes på i slutet av oktober månad och fortgick till slutet av november. I början av varje träff under denna period lyfte vi problemet, och detta medförde en stressad och negativ stämning som påverkade en stor del av resterande mötestid. Det var svårt att börja arbeta med exempelvis improvisationsövningar efter dessa samtal. Vi gick vidare med problematiken till högre instanser för att få den lokal som passade ändamålet bäst, dock utan resultat. Vi vände oss till högsta ledningen på skolan och det var inte förrän vi fått ett nej även från dem som vi accepterade lokalen vi blivit tilldelade. Problemen med lokal och tekniker tog så mycket energi och kraft att vi i slutändan fick ifrågasätta den ursprungliga idén med att bygga föreställningen på ansiktsuttryck och intimitet. Lokalen gav inte utrymme för detta. I slutet av november beslutades att använda kroppsspråk och de egna låtarna som byggstenar för föreställningen. Detta medförde inga ändringar i manus, men sceniska förändringar. Vi fick ta bort det som byggde på ansiktsuttryck för att istället uttrycka det genom fler och större rörelser.

Trots dessa motgångar fanns det tillfällen då kreativiteten flödade. Vid några tillfällen i november och december kom vi på flera betydande idéer. Vi inledde dessa träffar med musikdramatiska övningar där vi provade oss fram och experimenterade. Miljön var tillåtande och en lustfylld stämning samt ett positivt samtal med inslag av konstruktiv kritik fanns. Vid dessa tillfällen jobbade vi enbart med drama och träffarna var förlagda till eftermiddagarna.

I december började vi repetera föreställningen tillsammans med musiker. Dessa bestod av en gitarrist, en slagverkare, en basist och en pianist. Det fanns ingen möjlighet att repetera i salen där föreställningen skulle äga rum, detta skedde för första gången två timmar innan föreställningen. Således repeterade vi musiken för sig och skådespeleriet för sig då inget rum



med utrymme för elektriska instrument fanns att tillgå. Vi sjöng dock låtarna utan instrument när vi repeterade skådespeleriet. I början av december hade vi ständigt manuset framför oss, men började repetera utan manus i slutet av månaden. Vi turades om att inta rollen som regissör, varvid en annan individ fick hoppa in i regissörens ställe. Detta gjordes för att få ett annat perspektiv på föreställningen och medförde feedback som förde repetitionsarbetet framåt.

Vi kunde se ett mönster i vilka tidpunkter som var mest gynnsamma för gruppen. Det framkom att eftermiddagsträffarna var avsevärt mer produktiva än träffarna som började 8.00. I oktober hade en av deltagarna ett önskemål om att träffarna skulle ligga senare på dagen, och det framkom att individen var morgontrött. En annan medlem i gruppen uttryckte samma sak, och vi lade resterande träffar efter kl. 10.30. Resultatet blev att dessa två var mer aktiva vid senare tidpunkter och detta medförde en ökad kreativitetsnivå i hela gruppen. Det märktes bland annat genom att det gick fortare att diskutera fram saker och att fler idéer uppkom.

Repetitionsarbetet fortgick till januari. Det förflöt som planerat och vi utgick från en bestämd ordning vi skulle repetera utifrån. En scen i taget repeterades tills den var genomarbetad och vi kunde den utantill, och i slutet av december och januari månad repeterade vi enbart hela föreställningen. En föreställning är planerad den 12:e januari på Högskolan för scen och musik.

## 6. Diskussion

Kapitlet har vi valt att disponera utifrån tre nyckelbegrepp från studiens frågeställningar:

- Utvecklingsfaser
- Faktorer
- Läraryrket

### 6.1 Utvecklingsfaser

I en kreativ process finns det moment som återkommer och kan definieras (Dahlqvist, 1998, s. 91). Det finns flera modeller som beskriver hur kreativa processer kan gå till, samt vilka utvecklingsfaser som finns i dessa. PIIV-modellen är en av dem. Dahlqvist (1998) menar att faserna i en kreativ process inte behöver vara lika långa. Alla är nödvändigtvis inte heller med varje gång. I vår undersökning framkom att Dahlqvists (1998) argument överensstämmer med erfarenheten av vår egen process. Utifrån resultatet kan vi utläsa att det är svårt att sätta fingret på var våra faser började och slutade, då de ibland gick in i varandra. PIIV-modellen beskriver fyra faser som Sternudd (2000) har utgått från och utvecklat i sitt konstpedagogiska perspektiv.

I **inledningsfasen** menar Sternudd (2000) att det är viktigt att skapa en atmosfär av trygghet och gemenskap. Utifrån resultatet kan vi inte utläsa någon tydlig inledningsfas. En gemenskap och en atmosfär av trygghet upplevde vi befintlig efter våra kurser i musikdramatik. Det innebar att vi hade en förutfattad mening om att vi redan kände oss trygga med varandra. Vi

upplevde att vi inte behövde lägga tid på att etablera gruppen eller lära känna varandra. Ingen tid alls lades således på att etablera gruppen. Att etablera en grupp är komplext och Sternudd (2000) nämner ingenting om hur lång tid det kan ta. Hon ger heller inte konkreta förslag på hur man skapar gemenskap och trygghet i den första fasen. Att vi i gruppen kände varandra sedan tidigare påverkade hela processen. Det fanns både för- och nackdelar med detta. I undersökningen framkom att bristen på gruppetablering i inledningsfasen medförde hinder i senare faser. Vi stötte framförallt på problem med att skriva musik tillsammans och misslyckades med att ge varandra kritik. Tänkbart vore att om vi lagt mer tid och engagemang på etablering i inledningsfasen av projektet, skulle resultatet blivit ett annat.

**Ageringsfasen** handlar om att gestalta, undersöka och uttrycka det aktuella temat eller texten (Sternudd, 2000). Utifrån undersökningen kan vi utläsa att ageringsfasen var den fas projektet inleddes med. I denna fas bestämde vi oss för ett tema som det sedermera fördes ett samtal kring. Vi gjorde även musikdramatiska övningar och improviserade, vilket lade en grund för manusskapande och rollkaraktärer. Fasen sträckte sig över cirka två månader och handlade alltså till stor del om ett pågående och aktivt samtal samt musikdramatiska övningar. Undersökningen visade att hemläxor gynnade den kreativa processen. Att komma förberedd med material såsom dikter, texter eller tankar gjorde samtalet levande och förde det framåt. Sternudd (2000) lyfter fram att genom exempelvis berättelser, teman eller texter gör deltagarna en undersökning om ”rollkaraktärernas syn på sig själva, de medagerande rollkaraktärerna och omvärlden i stort” (Sternudd, 2000, s. 58).

I **bearbetningsfasen** föreslår Sternudd (2000) att man fördjupar innehållet och att fokus ska ligga på det konstnärliga uttrycket. Här lyfts kritik fram som en viktig del, därför att nya tankar väcks genom kritik (Sternudd, 2000). Undersökningen visade att vi var duktiga på att ge varandra på kritik i arbetet med rollkaraktärerna och det sceniska. Däremot fanns det en spärr när det handlade om att kritisera varandras låtar. Tänkbart är att våra terminer i musikdramatik gjort det möjligt för oss att ge konstruktiv kritik till varandra i arbetet med dramadelarna. Slutsatsen blir att låtarna troligtvis kunnat bli ännu bättre om vi vågat vara mer öppna med kritik även i det musikaliska sammanhanget. Fasen inleddes i november och fortgick fram till föreställningen. Sternudd (2000) lyfter fram att en historia blir intressant ur en dramatisk synvinkel via motsättningar och dilemman. Hon menar att detta är en del av ageringsfasen. Resultatet av undersökningen visar att vi började jobba med detta först i bearbetningsfasen och att föreställningen väcktes till liv genom det. Av resultatet kan vi alltså utläsa att Sternudds (2000) beskrivningar av hur man gör en historia intressant överensstämmer med vår egen process. Emellertid skedde detta i bearbetningsfasen och inte ageringsfasen som Sternudd (2000) föreslår.

## 6.2 Faktorer

I en kreativ process finns det faktorer som kan påverka resultatet åt olika riktningar. Rollof (2002) menar att det finns faktorer som påverkar en kreativ process negativt. Han lyfter fram bland annat stress som en sådan faktor. Han menar även att: “stark rivalitet och strid om små resurser gör att tid, kraft och koncentration läggs på annat än skapande” (Rollof, 2002, s. 82). I undersökningen stötte vi på hinder av karaktären Rollof beskriver. Vi erfor stora problem med administrativa frågor som brist på lokal och tid med tekniker. Orsaken till detta var att resurserna var för små. Problemen tog koncentration och tid från processen. Detta medförde en negativ och stressad stämning i gruppen och det kreativa arbetet stördes. Vi inledde träffarna med att diskutera lösningar på problemen och det var svårt att efter det kasta sig in i

det kreativa arbetet. Vi gick vidare till högre instanser på skolan med flera tänkbara lösningar och drog i alla trådar som fanns. Problemet kvarstod emellertid men vi gav inte upp förrän vi fick ett absolut nej från högsta ledningen på skolan. Slutresultatet blev att vi fick en annan lokal tilldelad oss som inte passade för ändamålet. Detta gjorde att vi fick tänka om och ändra delar av föreställningen. När lokalen till slut fastställdes och teknikern var bokad gick arbetet mycket lättare. Vi bedömer utifrån undersökningens resultat att Rollofs (2002) argument överensstämmer med våra egna erfarenheter. Tänkbart vore att om problemen inte funnits, hade processen fortlöpt snabbare och kreativitetsnivån varit högre.

Dahlqvist (1998) lyfter fram att det finns tidpunkter som är mer eller mindre gynnsamma för kreativitet. Vi bedömer utifrån undersökningens resultat att Dahlqvists (1998) argument är relevanta. I vår grupp fanns det två individer som var morgontrötta och morgonträffarna påverkades av dessa individer. De var inte lika delaktiga som de andra. När mötena ägde rum på eftermiddagarna var kreativitetsnivån däremot högre och alla var mer delaktiga.

Dahlqvist (1998), Rollof (2002) och Sahlin (2006) talar om en öppenhet och ett gott klimat i gruppen som goda förutsättningar för kreativa processer. Behovstrappan lyfter fram individens behov av gemenskap för att möjlighet till skapande ska kunna finnas. Behovet är av social karaktär (Steinberg, 1987). I undersökningen framkom att öppenhet och ett gott klimat i gruppen var av stor betydelse för den kreativa processen. Perioden då klimatet var påverkat av faktorer som stress och administrativa problem upplevde vi kreativitetsnivån som mindre.

Dahlqvist (1998) menar att en positiv dialog är viktig och utvecklande. Rollof (2002) och Sahlin (2006) hävdar att miljön måste vara tillåtande och att man måste få experimentera och misslyckas. Som vi nämnt tidigare misslyckades vi med att skriva musik tillsammans och vågade heller inte kritisera varandras låtar. Av resultatet kan vi däremot utläsa att miljön var tillåtande i arbetet med dramadelarna. Tänkbart är att våra terminer i musikdramatik där vi utsatt oss för varandras kritik tidigare möjliggjorde detta. Resultatet blev att dramabitarna var både lättjobbade och kom naturligt. Tänkbart är att vi i gruppen kände varandra för väl. Vi vågade inte ge varandra den kritik som behövdes då vi var rädda för att det skulle bli för personligt. Kompetens i ämnet låtskrivande fanns inte heller då ingen av oss hade erfarenhet av detta. Sahlin (2006) skriver att det är relevant med kunskap och kompetens inom området för att kunna vara kreativ.

Dahlqvist (1998) och Florida (2006) lyfter fram att den fysiska miljön och redskapen är viktiga i den kreativa processen. Vid flera tillfällen hade vi dock inte tillgång till varken inspirerande salar eller redskap såsom instrument. Vi har inte kunnat se något mönster i att fysiska miljöer och redskap påverkar kreativiteten till det bättre eller sämre. Däremot visar undersökningen att de tillfällen vi fick byta rum mitt i pågående möte medförde ett förlorat fokus. Tänkbart är att den fysiska miljöns obefintliga påverkan på vår process anknyter till vår tidigare erfarenhet av musikdramatiskt arbete.

Av undersökningen kan vi utläsa att arbetsuppgifterna under processen inte var jämnt fördelade mellan deltagarna. Tankesättet var i inledningen av projektet att alla deltagare skulle göra precis lika mycket, men succesivt ändrades detta till en uppdelning av ansvarsområden. Varje individ fick ansvar för det område hon upplevde sig kompetent inom och områdena var ojämnt fördelade storleks- och tidsmässigt. Ändringen skedde i samband med låtskrivandet, då en av författarna upplevde svårigheter i att skriva två låtar på två veckor. Resultatet visar att uppdelningen var gynnsam för processen. Sahlin (2006) talar om

detta och menar att jämlikhet och likställdhet inte är samma sak. Han hävdar att: "En kreativ miljö har inte råd med det kompetenslöseri som likställdhet innebär" (Sahlin, 2006, s.170).

Vid flera tillfällen i vår process flödade kreativiteten och här kom stora delar av föreställningen till liv. Detta skedde i bearbetningsfasen och oftast på eftermiddagar. Alla var delaktiga och idéer flödade, allt var tillåtet. Det var precis som Rollof (2002) beskriver det: "När det fungerar som bäst vibrerar luften av frihet och oväntade infall. Det personliga, lekfulla och unika frodas" (Rollof, 2002, s. 44). Tänkbart är att bidragande faktorer till den höga kreativitetsnivån kan ha varit att det inte var tidig morgon och att vi pratat av oss innan, vid en lunch eller en fika. Cameron (1995) skriver om morgonsidorna, som innebär att man varje morgon skriver av sig om sådant som kan hämma det kreativa tänkandet. Vi skrev inte av oss, men tog tid för att prata av oss innan varje träff. Processen var även i full gång och dialogen var positiv. Vid dessa tillfällen jobbade vi enbart med drama och manus. Alla mobiltelefoner var avstängda och vi gjorde musikdramatiska övningar som inledning där utrymme för experimenterande och lek fanns. Johnstone (1995) talar om improvisation och experimenterande samt att hantera spontana idéer. Han menar att om man låter bli att "kontrollera framtiden" (Johnstone, 1995, s. 34) och är spontan så gynnar det kreativiteten.

Rollof (2002) menar att inspiration sällan kommer "som en blixtnedslag från klar himmel" (Rollof, 2002, s. 42). Han hävdar att det handlar om ett långsiktigt och medvetet arbete. Av undersökningen kan vi alltså utläsa att det finns faktorer som leder fram till höga kreativitetsnivåer, såsom tillfället nämnt ovan. I enlighet med Rollof (2002) menar vi därför att inspiration nås genom att "arbeta sig fram in i den" (Rollof, 2002, s. 42) samt att skapa bästa förutsättningar för gruppen och den kreativa processen.

### 6.3 Läraryrket

Vi är snart färdigutbildade musklärare och skolan är vår framtida arbetsplats. I kursplaner och styrdokument ställs det krav på att elever ska kunna skapa och vara kreativa. Kursplanen i musik för grundskolan (2011) lyfter fram att lärare har ett ansvar för att ge eleverna möjlighet att utveckla musikalisk kreativitet. I kunskapskraven för årskurs nio står det att eleven ska kunna "... skapa musik med hjälp av röst, instrument eller digitala verktyg/.../ Dessutom kan eleven kombinera musik med andra uttrycksformer så att de olika uttrycken väl samspelar". Det står även att: "Eleven kan även ge **välutvecklade** omdömen om eget och andras musicerande och ge förslag som kan leda till att det musikaliska arbetet utvecklas" (referens).

Undersökningen visar att det finns faktorer som kan skapa förutsättningar för kreativitet och skapande. Det finns även faktorer som hindrar kreativitet och skapande. I vår process var det av stor vikt för processen att gruppen var trygg samt att ett gott klimat fanns. Tidpunkten på dygnet var av betydelse då den samlade kreativitetsnivån inte var lika hög på morgonen som senare på dagen. Grundförutsättningar för kreativt skapande som behovstrappan lyfter fram (Steinberg, 1987) gjorde det möjligt för oss att arbeta fram en föreställning.

Vi bedömer utifrån egna erfarenheter att elevgrupperna i grundskolan är stora och att lärare sällan har den kunskap som krävs för att kunna skapa goda förutsättningar för kreativa processer. Vi har genom den verksamhetsförlagda utbildningen erfarit att musklärare har lektioner i helklass och att lektionerna sällan är längre än 60 minuter långa. Huruvida behovstrappans grundförutsättningar för kreativt skapande är uppfyllda kan vi som blivande lärare inte vara helt medvetna om. Det är också svårt att påverka faktorer som exempelvis hunger och sömn. Utifrån undersökningen bedömer vi att vi kan utläsa ett mönster i vilka

faktorer som kan gynna kreativitet. Vi kan påverka gruppstorleken genom att dela upp eleverna i smågrupper och uppmuntra till positiva samtal (Rollof, 2002). Vi kan i någon mening skapa trygghet och gemenskap genom musikdramatiska övningar och vara medvetna om att inledningsfasen i ett projekt är viktig och lägger grunden för efterföljande faser. Vi bedömer utifrån egna erfarenheter att klassens sammansättning och gemenskap är svår att påverka i stort, då musiklärare vanligtvis träffar eleverna en timma per vecka. Sahlin (2006) menar dock att det inte är möjligt att vara kreativ tillsammans med andra om det inte finns en: "äkta känsla av gemenskap" (Sahlin, 2006, s. 165). Vi kan ge eleverna kompetens i exempelvis låtskrivande genom att presentera grundläggande kunskaper i ämnet (Sahlin, 2006). Däremot kan vi inte påverka tidsbegränsningen på lektionerna, lokaler eller tidpunkt på dagen. I vår grupp framkom det att vissa var mer kreativa på eftermiddagen än förmiddagen. Förmiddagsträffarna blev ett problem. Samma problematik kan identifieras i en skolklass. Att ha en musiklektion klockan åtta på morgonen är inte gynnsamt för alla elever. Tänkbart är att vi genom undersökningen fått djupare förståelse för ämnet och även insett kraven skolan ställer på eleverna. Vi hävdar att de är alldeles för höga och att förutsättningarna för att eleverna ska kunna uppnå dem inte räcker till i den utsträckning de skulle behöva.

Erberth & Rasmusson (1996) lyfter fram att kreativitet kan vara jobbigt och känsligt. De menar att en kreativ handling kan uppfattas som ett hot mot det trygga och välkända. Nyskapandet kan också innebära ensamhet då den kreativa processen sker inom individen. Man behöver konfronteras med sina egna tankeprocesser och känslor. Erberth & Rasmusson (1996) menar alltså att kreativitet är riskfyllt då man tvingas vara i kontakt med sina känslor och öppet exponera sin personlighet. Vi bedömer utifrån egna erfarenheter och efter resultatet undersökningen visar att en förståelse för detta måste finnas.

## 7. Slutdiskussion

Undersökningen visar att vi gick igenom två utvecklingsfaser och att de övergripande stämmer överens med hur Sternudd (2000) beskriver utvecklingsfaser i en kreativ process. Den första fasen var i stort sett obefintlig i vår undersökning. Vi kan efter denna uppsats konstatera att vi skulle behövt lägga mer tid på den första fasen och att bristen på detta kan ha medfört svackor i efterföljande faser.

Utifrån undersökningen kan vi utläsa olika faktorer som kan gynna eller hindra en kreativ process. Faktorer som torde gynna en kreativ process är exempelvis en tillåtande miljö där man kan experimentera och få misslyckas, gynnsamma tidpunkter på dagen, konstruktiv kritik, öppenhet och ett gott klimat, gemenskap, en positiv dialog samt kompetens i ämnet. Faktorer som torde hindra en kreativ process är exempelvis stress, störningsmoment som mobiltelefoner, för små resurser, tidsbrist samt tidpunkter på dagen.

Resultatet av undersökningen stod i samklang med vår förförståelse men undersökningen gav en fördjupad bild av detta genom vår systematiska undersökning av vad en kreativ process kan innebära och hur den kan komma till uttryck.

Undersökningen visar alltså att det "flödar" när gynnsamma faktorer är ett faktum. Vi bedömer utifrån undersökningen och egna erfarenheter att detta är ett resultat av ett genomtänkt och uppbyggt arbete.

Erfarenheterna från processen mot att skapa en föreställning kan vi översätta till vårt kommande musikläraryrke. Vi hävdar att vi genom vår medvetenhet kan skapa bättre förutsättningar än tidigare för elever i kreativa skapandeprocesser. Vi är även medvetna om vilka faktorer som kan hindra en kreativ process och kan ha dessa i åtanke när vi planerar undervisningen. Av undersökningen kan vi dock utläsa att det finns faktorer som kan hindra en kreativ process, varvid flertalet av dem är komplexa och svåra att påverka. Exempel på dessa faktorer är små resurser samt brist på god gemenskap i en klass.

## 8. Fortsatt forskning

Vi har i vår uppsats medvetet valt bort att fokusera på gruppdynamiska processer, då detta inte rymdes inom ramen för vår uppsats. Ämnet hade varit intressant att undersöka då vi själva märkt att gruppen haft stor betydelse för projektet. Spelar det någon roll om individerna i gruppen känner varandra sedan innan? Behöver det enbart vara positivt eller kan det också vara negativt?

Forskning om kreativitet upplevde vi som spretig. Vi kunde inte finna någon enhetlig definition av begreppet. Vi upplevde även att utbudet av musikers aspekter och förklaringar av begreppet kreativitet var begränsat och inte lika innehållsrikt som forskares. Intressant vore att göra en litteraturstudie för att noggrant kunna jämföra vad olika forskare och musiker säger om ämnet och göra en mer utförlig beskrivning kring begreppet.

Utifrån Sternudds (2000) utvecklingsfaser vore det relevant att introducera ett musikdramatiskt projekt i en skolklass och göra en observationsstudie.

Genusaspekten har inte lyfts fram i vår uppsats, då vi inte fann utrymme för det. I projektet var vi fyra kvinnor. Det vore intressant att undersöka huruvida detta faktum har någon betydelse i processen. Av den anledningen skulle en fallstudie på exempelvis fyra kvinnor och fyra män som gör samma projekt parallellt vara relevant.

## 9. Referenser

### 9.1 Tryckta källor:

Cameron, Julia. (1995). *Öka din kreativitet*. Malmö: Richters.

Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik & Wägnerud, Lena. (2012). *Metodpraktikan – Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik.

Erberth, Bodil & Rasmusson, Viveka. (1996). *Undervisa i pedagogiskt drama*. Lund: Studentlitteratur.

Florida, Richard. (2006). *Den kreativa klassens framväxt*. Göteborg: Daidalos.

Gutman, Herbert. (1971). *The biological roots of creativity, Generic psychology monographs*.  
Mooney, Ross L & Razik, Taher A. (Red.), *Vad är kreativitet?* (s. 13 - 48) Stockholm: J Beckmans.

Johnstone, Keith. (1995). *Impro - Improvisation och teater*. Jönköping: Tryckeri AB Småland.

Mooney, Ross L & Razik, Taher A. (1971) *Vad är kreativitet?* Stockholm: J Beckmans.

Rollof, Jan. (2002). *Sju falska sanningar om kreativitet*. Malmö: Liber.

Rollof, Jan. (2004). *Ledarskap för kreativitet*. Lund: Studentlitteratur.

Sahlin, Nils-Eric. (2006). *Kreativitetens filosofi*. Falun: Ait Falun.

Steinberg, John M. (1987). *Effektiv inläring*. Malmö: Liber.

Dahlqvist, Folke. (1998). *Kreativitetsteorin*. Falun: Brain Books.

Vygotskij, Lev S. (2003). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

Imsen, Gunn. (2009). *Elevens värld*. Lund: Studentlitteratur.

### 9.2 Internetkällor:

Nationalencyklopedin, [www.ne.se](http://www.ne.se) sökord: kreativitet, oktober 2013

Skolverket. (2003). *Nationella utvärderingen 2003*.

Hämtad 2013-11-04 från [http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1369](http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1369)

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Hämtad 2013-11-01 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>

Skolverket. (2011). *Kursplan musik*. Hämtad 2013-11-01 från <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/musik>

Sternudd, Mia Marie F. (2000). *Dramapedagogik som demokratisk fostran? Fyra dramapedagogiska perspektiv - dramapedagogik i fyra läroplaner* (Doktorsavhandling för filosofie doktorsexamen i pedagogik). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:165574/FULLTEXT01.pdf>



## 10. Bilaga

### Mall för processdagbok

*Datum:*

*Tidpunkt:*

*Lokal:*

*Störningsmoment:*

*Beskriv vad mötet handlade om:*

*Eventuella framsteg:*

*Eventuella motgångar:*

*Övrigt:*