

# Høgskolen i Innlandet

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

**Ragnhild Westgaard**

## **Masteroppgave**

**Kan kreativitet planlegges?**

Undervisning som trigger for kreative prosesser

Master i kultur- og språkfagenes didaktikk

2MIKSAVH3

**2023**

## Sammendrag

I denne masteroppgaven har jeg satt søkelyset på hvordan undervisning i musikkfaget kan bidra til at ungdomsskoleelever får utfolde seg kreativt. Samfunnet vårt har gjennomgått store endringer den siste tiden, og i møte med fremtiden har vi behov for mennesker som kan tenke problemløsninger og arbeide innovativt.

Læreplanen LK20 vektlegger kreativitet som et viktig element for elevers læring og danning, men uten å definere hva kreativitet er og hvordan dette gir seg til kjenne og utføres i praksis. Forskningsprosjektet har forsøkt å nærme seg kreativitetsbegrepet ved å presentere teori fra ulike kreativitetsforskere, og videre forsøkt å spore hvilke avgjørende faktorer som ligger til grunn for å fremme kreativitet i klasserommet, og også hemmende faktorer for kreativ utfoldelse.

Som metodiske tilnærming har oppgaven tatt utgangspunkt i kvalitative intervjuer og observasjoner av et didaktisk design-basert undervisningsopplegg som foregikk over seks skoletimer. To ulike intervjuer ble gjennomført med seks ulike bandgrupper fra et 10.klassetrinn. Målet med intervjuene var i første omgang å undersøke hvordan elevene oppfatter kreativitetsbegrepet, for deretter å undersøke hvilke faktorer de erfarte som påvirkere av eget kreativitetsnivå. Observasjonene mine hadde som mål å søke etter disse faktorene fra en undervisende lærers perspektiv.

Resultatene i oppgaven er strukturert ut fra forskningsarbeidet til Spencer et al. (2012), hvor de arbeidet frem et vurderingsverktøy for å spore utvikling av unges kreativitet i skolen. Funnene i min oppgave viser generelt til at konstruksjon av læring skjer i individet, men at dette skjer i en sosial konstruksjonistisk samhandling. Her er det mange faktorer som spiller inn på hverandre. For å sikre en undervisning som støtter kreativitet, kan det argumenteres for at det er viktig at lærere er bevisste på disse faktorene.

## **Abstract**

In this master's thesis, I have focused on how the teaching in music as a subject might contribute to foster creativity amongst middle school students. Our society has gone through some big changes recently, and as we are facing the future, we need people who can be innovative and problem solvers. The Norwegian curriculum LK20 focuses on how creativity is an important element for student's learning and formation, without defining what creativity is and how this should be implemented. The research project has aimed to provide a closer definition of the term "creativity" by presenting theory from different researchers on creativity, and further tried to track what factors who can challenge creative unfolding.

For the methodical approach, this thesis is based on qualitative interviews and observations of a didactic-based teaching plan which took place over six lessons. Two different rounds of interviews were held, with six different band-groups from a class in the 10th grade. The first conducted round of the interviews aimed to find how the students understand the term "creativity". Secondly, after the students have finished the teaching plan, understanding what factors the students consider affecting their own level of creativity. The goal of my observations was to look for these factors from a teacher's point of view.

The result in this thesis is structured from the research work by Spencer et al. (2012), where they made an assessment tool to track the development of young people's creativity in school. My findings show generally that construction of teaching occurs within the individual, but also that it may occur in a social constructionist interaction. There are a lot of factors that influence and effect each other, and to make sure that different teaching plans support creativity, one can argue that it is important that teachers are aware of these factors.

## Forord

Elev 2: Av og til er det greit å bare gjøre det man får beskjed om. Fordi jeg er ikke så kreativ til å bare gjøre dette.  
Meg: Ok.  
Elev 2: Men jeg føler det er kreativt.  
Meg: Men hvorfor skal man være kreativ?  
Elev 2: For å kunne lære seg selv.» (sitat fra gruppe 3B)

Hva skal man egentlig med en master? Vil denne oppgaven bidra til at verden blir et bedre sted? Tenk på om all den tiden jeg sitter og skriver heller kunne bli brukt på å være til stede i folk sine liv, bidra med å lytte, samtale, dele erfaringer og bidra til å spille folk gode. Hvordan bør tid disponeres best mulig?

Det har vist seg at jeg har undervurdert den akademiske verdenen. Det har vært utrolig gode forelesninger på emnemodulene i forkant av masteroppgaveskrivingen. Det har opplevdes som relevant både i eget liv og for lærerjobben, relevant for det kreativt musiske hverdagsmennesket. Det har også utvidet min forståelse og respekt for vitenskapelig forskning og teori, og all kunnskap som ligger gjemt i alle akademiske tekster og tidligere forskningsprosjekter.

Til tross for det, er jeg klar for å legge bort skriving for en stund. Denne oppgaven har gitt meg glede over å gjøre et dypdykk i litteraturen, glede over å tilegne meg ny kunnskap, glede over at hjernen kan fungere kreativt strukturerende og å kunne anvende teori i praktisering av undervisning.

Tusen takk til Marius som har vært til uvurderlig støtte gjennom flere år i denne prosessen, og vist meg uendelig stor tålmodighet. Takk for alle de sykt gode middagene. Takk til Morgan som har måtte «deale» med en, mildt sagt, uforutsigbar og ubalansert mamma i perioder. Takk også til min nydelige veileder Camilla Kvaal for de lange og gode samtalene.

Meg: Hva slags undervisningsmetoder burde man ideelt sett ha, for at dere skal være på det mest kreative?

Elev2: Jeg tror at du må bare la dem gjøre det sjæl, på en måte. Hvis du skjønner... at de skal ha sine egne idéer, men hvis det står helt bom fast, så må du liksom hjelpe dem å gi dem noen tips, på en måte. Ikke gjør hele oppgaven for de, på en måte...eller hjelpe de når de liksom er in the zone, på en måte. Det er ikke noe vits, at lærerene kommer inn og begynner å skrable og blande seg og mye sånn rart. Så det er nok liksom space, på en måte. Ja, space.

*Ragnhild Westgaard, Ottestad, mai 2023*

# Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING .....	9
1.1	Bakgrunn og begrunnelser .....	9
1.2	Formål og hensikt med oppgaven .....	10
1.3	Problemstilling og forskerspørsmål.....	11
1.4	Metodisk tilnærming.....	12
1.5	Teoretisk tilnærming .....	12
1.6	Vitenskapelig tilnærming .....	14
1.7	Tidligere forskning.....	15
1.8	Oppbygging.....	17
2	TEORETISK PERSPEKTIV .....	18
2.1	Hva er kreativitet? .....	18
	4P/5P- kreativitetsmodellen .....	20
	Amabiles komponentmodell .....	24
	Det kreative individ eller kreativitet i et sosiokulturelt læringsmiljø .....	25
	Fire-c-kreativitetsmodellen .....	27
2.2	Spencer et al. Kreativitetshjulet .....	28
	Nysgjerrighet .....	31
	Utholdenhet .....	31
	Fantasi .....	32
	Evne til samarbeid .....	32
	Arbeide disiplinert.....	32
3	KREATIVITET I SKOLEN.....	34
3.1	LK20 og kreativ kompetanse .....	34
3.2	Musikk og kreativitet i LK20 .....	37
3.3	Lærerens rolle og kreativitet .....	39
4	METODE.....	40
4.1	Fase 1: Problemstilling .....	40
4.2	Fase 2: Valg av undersøkelsesdesign .....	42
	Case-studie i form av design-basert undervisningsopplegg .....	43
	Didaktisk design-based case-studie research .....	44

4.3 Fase 3: Valg av type informasjon – kvantitativ eller kvalitativ.....	46
Kvalitativ metode .....	46
4.4 Fase 4: Hvordan skal vi samle inn informasjon? .....	48
Dokumentundersøkelse .....	49
Observasjoner .....	49
Video og lydopptak.....	50
Intervju .....	50
4.5 Fase 5: Utvalg av enheter .....	52
Informantene .....	52
4.6 Fase 6: Hvordan skal vi analysere de data vi får inn? .....	54
Transkribering .....	54
Innholdsanalyse, koding og kategorisering.....	55
4.7 Fase 7: Hvor gode er funnene og konklusjonene?.....	56
Intern gyldighet og validering .....	56
Overførbarhet og ekstern gyldighet.....	57
Pålitelighet/ reliabilitet.....	58
4.8 Fase 8: Drøfting og presentasjon av funn .....	58
5 PRESENTASJON OG ANALYSE AV DATA.....	60
5.1 Mine observasjoner.....	60
Gruppesammensetning, forkunnskaper og individuelle behov.....	60
Er <i>jeg</i> kreativ?.....	61
Åpen oppgave og tid .....	62
Lærerens rolle i undervisning for kreativitet .....	62
Å vurdere kreativitet .....	63
5.2 Elevenes forståelse av begrepet kreativitet.....	63
Hva er kreativitet?.....	63
Har alle mulighet for å være kreative?.....	65
Forkunnskaper til grunn for kreativitet.....	66
Personlighetsdrevet vilje til å jobbe .....	67
Hvilke faktorer er avgjørende for å kunne være så kreativ som mulig?.....	67
5.3 Spencer et al kreativetsmodell .....	70
5.3.1 Nysgjerrig.....	70

5.3.2 Utholdende.....	77
5.3.3 Samarbeidende .....	81
5.3.4 Arbeide disiplinert .....	88
5.3.5 Fantasifull .....	91
Oppsummering.....	93
6 DRØFTING.....	95
6.1 Undervisning i musikk .....	95
LK20 .....	95
Vurdering.....	97
Elevens forutsetninger og faglige forkunnskaper .....	98
6.2 Utløse kreative evner .....	99
Er vi enige i hva kreativitet er? .....	99
Det kreative individ eller kreativitet i et sosiokulturelt læringsmiljø .....	100
Ytre faktorer som påvirker kreativitet .....	100
7 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON.....	102
Hvordan forstår elevene kreativitet? .....	102
Når opplever elevene å være kreative? .....	102
Hvilke utfordringer står lærere ovenfor når kreativitet skal vurderes? .....	103
Litteraturliste.....	104
Vedlegg 1.....	109
Undervisningsoppgave for klasse 1A-2A.....	109
Vedlegg 2.....	110
Undervisningsopplegg for klasse 3B-6B.....	110
Vedlegg 3.....	111
Vurderingskriterier til presentasjon av låt .....	111
Vedlegg 4.....	112
Intervjuguide .....	112
Vedlegg 5.....	114
Godkjenning fra NSD (Sikt) .....	114

## Liste over figurer:

Figur 1 Spencer et al (2012)/ Definisjon av kreativitet i NOU 2015:8.....	13
Figur 2 5P-modellen, Oddane, 2017.....	21
Figur 3 Amabiles komponentmodell, 1996, s. 113.....	24
Figur 4 Kaufman og Beghetto, 2009. Bearbeidet av Olafsson og Gulliksen (2018) .....	27
Figur 5 Beghetto og Kaufman (2014). Utviklingsnivåene i 4-c kreativitetsmodellen, med fokus på hvordan gå fra et nivå til et annet.....	28

## Liste over tabeller:

Tabell 1 Oversikt over intervjugruppene, kodinger .....	54
Tabell 2 Elevenes intuitive oppfatninger av kreativitet .....	64



# 1 INNLEDNING

## 1.1 Bakgrunn og begrunnelser

Jeg har valgt å være lærer på ungdomsskole. Læreryrket har som oppdrag å gjøre den kommende generasjon godt rustet til å møte fremtiden. Skolen skal gi kunnskap og kompetanse til hver elev slik at de forhåpentligvis kan mestre å stå i og løse ulike utfordringer, nå og senere i livet. Vi vet ikke hvordan fremtiden ser ut, men vi vet at samfunnet har vært i en voldsom utvikling de senere årene, og at det er behov for mennesker som kan tenke nyskapende og bærekraftig. Vi har behov for kreative mennesker.

Siden skoleplikt ble innført i Norge, har det vært presentert mange gode forslag om hva undervisningen i skolen skal ha som intensjon, og det har blitt lagd fagplaner deretter. Verden har de senere årene utviklet seg i et raskt tempo, og behovet for å tenke innovativt gjør seg gjeldene. Barn har en unik evne til å tenke kreativt, men er skolen god nok til å utvikle og gjøre nytte av dette i undervisningen i dag? Kveler vi de kreative prosessene ved å lage undervisningsopplegg og vurderinger som ikke gir rom for bruk av kreativitet? Små barn er ikke redde for å gjøre feil, de handler spontant. På et tidspunkt forsvinner denne spontaniteten, og de blir redde for å gjøre «noe feil». Gjør vi elevene så redde for å gjøre noe feil at de ikke tør å gjøre annet enn å reproducere andres suksessoppskrifter? Stigmatiserer vi feil på en slik måte at kreativiteten reduseres i higen etter å finne en fasit og det korrekte?

Hva ligger da egentlig i kreativitetsbegrepet, og hva kjennetegner en god kreativ prosess? Og er det slik at kreativitet er en egenskap som noen få heldige mennesker har fått utdelt ved fødselen? Er det i det hele tatt en egenskap, eller er det en ferdighet som alle har mulighet for å øves opp i? Før jeg satte i gang denne undersøkelse, var dette spørsmål jeg ønsket å se nærmere på. Begrepet er flittig i bruk (eller misbruk), på mange ulike arenaer.

Som lærere er vi forpliktet til å undervise etter forskriftene som beskrives i læreplanens innhold. Det er ikke opp til den enkelte lærer å velge sitt eget innhold

ved å formulere sine egne kompetansemål. «Departementet gir forskrifter om fag, om mål for opplæringa, om omfanget av opplæringa i faga og om gjennomføringa av opplæringa» (Opplæringslova, 1998, § 2-3).

Læreplanen LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017) fremhever viktigheten av å oppøve denne kompetansen i arbeid med fagkompetanse. Men hvordan skal vi få til dette når det kan virke som fagkompetanse ofte prioriteres foran behov for kreativ kompetanse? Er det mulig å oppøve en kreativ kompetanse samtidig som man oppfyller kompetansemålene i læreplanen? Dette ønsker jeg å undersøke i denne oppgaven. Kreativitet er ikke forbeholdt kunstoffagene, men LK20 uttrykker at musikkfagets relevans og sentrale verdier har en klar sammenheng med samfunnets behov for kreativitet.

Jeg opplever at det til tider kan være utfordrende å sette i gang elever i en kreativ prosess. Vi forholder oss gjerne til et faginnhold i form av pensum, og fagspesifikt innholdet er vi ofte gode til å innlemme i undervisningen med elevene. I tillegg til den spesifikke fagkompetansen, er det nå viktig at elevene skal lære å lære (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13), og da også med en skaperglede, engasjement og utforskertrang (ibid, s. 7), noe mange nevner som typiske beskrivende kjennetegn ved kreativitet. Vi finner lite i læreplanene som forklarer hvordan dette skal gjøres. Hvordan kan vi som lærere legge til rette for at elevene kommer i gang med kreative oppgaveløsninger, og samtidig bidrar til økt fagspesifikk kompetanse?

## 1.2 Formål og hensikt med oppgaven

Formålet med denne masteroppgaven er å avdekke ulike faktorer knyttet til musikkfaget som påvirker ungdomsskoleelevers muligheter for å utløse og bruke sine kreative og skapende evner. Jeg regner ikke med å finne én fremgangsmåte i undervisningen som til enhver tid vil fungere for alle elever, men jeg håper med tiden å finne velfungerende metoder og løsninger som kan trigge elevenes ønske om å løse oppgaver på kreative måter.

I denne oppgaven håper jeg på å få dypere innsikt i hvordan elever opplever muligheter for å kunne bruke sin kreativitet i ulike undervisningssituasjoner i

musikkfaget, sette deres opplever sammen med mine observasjoner og videre reflektere over mulige faktorerers sammenhenger i lys av ulike kreativitetsteorier og perspektiver på læring. Målet er å kunne bidra i kreativitetsforskningen i undervisningsfeltet i grunnskolen.

### 1.3 Problemstilling og forskerspørsmål

«Faget musikk skal bidra til at elevene i grunnskolen får utviklet sine estetiske, kreative og skapende evner» (Utdanningsdepartementet, 2019). Perioden jeg har brukt til å innhente data vil jeg hevde er et for snevert tidsrom til å kunne si noe om hvorvidt en utvikling har skjedd for eleven. Å utvikle kreativitet er en prosess som krever arbeid med faget over tid (NOU 2015: 8, 2015). Jeg hadde heller ikke til hensikt å måle grad av kreativitet. Under arbeidet med å utforme problemstillingen, var jeg opptatt av å finne en problemstilling som var målbar. Jeg ønsket å formulere en problemstilling hvor hensikten ville være å finne bakenforliggende faktorer for at undervisning kunne utløse bruk av kreative evner hos ungdomsskoleelever.

Problemstillingen jeg da har kommet frem til er «**Hvordan kan undervisning i musikkfaget utløse kreativitet hos elever i ungdomsskolen?**». Problemstillingen undersøker et fenomen som beveger seg et sted mellom faktorene oppdrag gitt av nasjonale myndigheter, lærers valg av undervisningspraksis og elevers læring. Nasjonale myndigheter har vedtatt en lærerplan som lærere er forpliktet til å følge med sin undervisning. Lærere må bruke sin pedagogiske og didaktiske kompetanse for å tilrettelegge undervisningen på en slik måte at elevene på beste mulige måter kan lære det læreplanen beskriver (Imsen, 2009, s. 340). Eleven på sin side har plikt og rett til denne opplæringen (Opplæringslova, 1998.)

I dette forskningsprosjektet ønsker jeg å belyse samspillet mellom disse tre faktorene, og jeg har tatt utgangspunkt i følgende tre forskningsspørsmål:

- Hvordan forstår elever begrepet kreativitet?
- Når opplever elevene å være kreative?
- Hvilke utfordringer i undervisningen står en lærer overfor når kreativitet skal vurderes?

## 1.4 Metodisk tilnærming

Jeg har valgt å bruke kvalitative metoder for å komme frem til en konklusjon på problemstillingen for denne forskningen. For å få rikt forskningsmateriale ble to ulike caser jobbet frem og ble gjennomført som et ordinært undervisningsopplegg for to ulike klasser på 10.trinn. Denne måten å jobbe på, er basert på teori fra designbasert forskning (DBR, design-based reseach). DBR har en forskningsstil som har til hensikt å bygge bro mellom forskning og praksis, og er opptatt av endringer (Anderson & Shattuck, 2012). Dette samsvarer godt med hva har hatt til hensikt med min studie.

Jeg har laget to ulike didaktiske undervisningsopplegg og gjennomført dette fra start til slutt. Ved å lage to ulike opplegg, ønsket jeg å se hvordan ulike variabler kunne ha påvirkning på resultatet (Thagaard, 2018, s. 52). Elevene ble delt inn i ulike grupper hvor de sammen skulle lage en låt, og fremføre den på slutten av perioden. I starten av perioden ble disse komponeringsgruppene intervjuet om sine oppfatninger av kreativitetsbegrepet, og det andre intervjuet ble gjennomført etter at de hadde fremført låtene sine. I tillegg observerte jeg gjennomføringen av undervisningen. Sekvenser av undervisningen er filmet eller gjort lydopptak av, for å lettere kunne huske hva som skjedde.

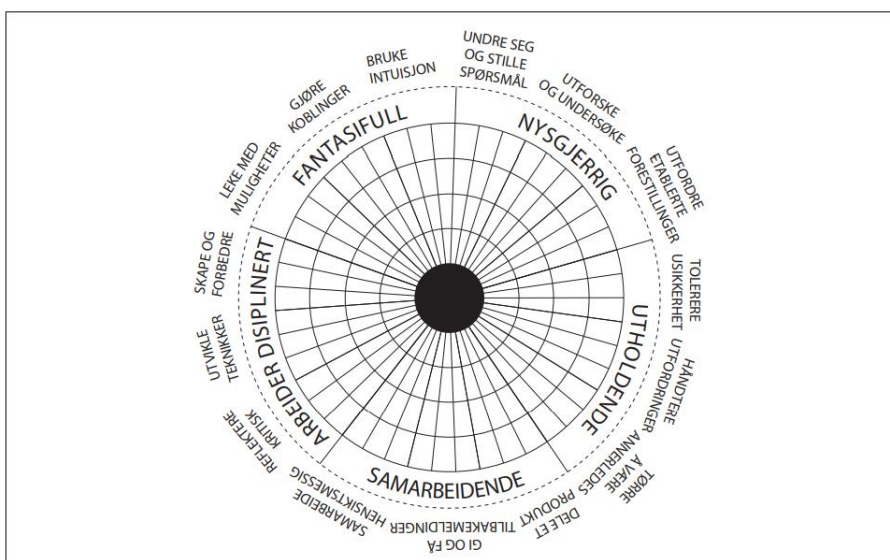
## 1.5 Teoretisk tilnærming

I behovet for å definere hvordan kunnskap dannes og hvordan læring skjer, har det oppstått et hav av ulike læringsteorier. Denne studien lener mot en sosiokulturell læringsteori, som betyr at det lærende individet plasseres i samfunnet (Lillejord et al., 2009, s. 221). Læring skjer ved at individer deltar aktivt i ulike kontekster, og omgivelsene har stor betydning for læringen. *Konstruktivistiske læringsteorier* legger vekt på at læring skjer ved at individet selv konstruerer sin egen kunnskap, gjerne med hjelp av ulike artefakter og mediering. (Lave og Wenger, 1991; Säljö, 2001). Denne forskningen har vært opptatt av at tilnærminger til kreativitet kan skje både ved individuell eller sosialkulturell tilnærming (Sawer, 2012). Det teoretiske perspektivet i denne oppgaven fremholder at individets subjektive oppfatninger, erfaringer, kontekst og kultur er viktige faktorer i læringsprosessen. (Vygotskij, 1962; Säljö, 2001).

For å nærme meg et svar på problemstillingen min, har jeg i denne forskningsoppgaven brukt Spencer et al. (2012) sin vurderingsmodell og dens kategoriserte beskrivelser av kreativitet som rammestruktur for å spore kreativitet hos elevene. Jeg ønsker å ha en åpen tilnærming til kreativitetsbegrepet, og har derfor valgt å nærme meg dette med å gjøre rede for ulike kreativitetsteorier. Siden både Spencer et al. sin vurderingsmodell og læreplanen LK20 tydelig bærer preg av å støtte seg til en sosial konstruktivistisk tilnærming, har utvelgelsen muligens blitt preget av dette i en viss grad.

Med innføring av ny læreplan som skulle være gjeldende fra skoleåret 2020/21 (Utdanningsdirektoratet, 2023, s.1), ble det formulert et behov om å gjøre elevene i grunnskolen i stand til å møte utfordringer i fremtiden (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skolen blir gitt et oppdrag å legge til rette for utfoldelse av skaperglede, engasjement og utforskertrang, og til grunn for dette henstilles det til at kreative og skapende evner bidrar til å berike samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017). En beskrivelse av hva kreativitet er, eller hvordan dette skal arbeides med foreligger ikke.

I Ludvigsen-utvalgets rapport (NOU 2015:8, 2015) som kan regnes som forløperen til LK20, finner vi kreativitet definert. Dette er en presentasjon av Spencer et al. sitt kreativitetshjul, oversatt til norsk.



Figur 1 Spencer et al (2012)/ Definisjon av kreativitet i NOU 2015:8

Jeg har derfor funnet det hensiktsmessig å la denne definisjonen ligge som en ramme rundt dette forskningsprosjektet. Rapporten fremlegger et perspektiv om at alle er i stand til å lære seg å gripe muligheter for å være kreative, når de skriver «the assessment tool's development should concentrate on evidencing learnable creative dispositions in individuals» (Spencer et al, 2012, s. 27).

## 1.6 Vitenskapelig tilnærming

Det empiriske forskningsprosjektet jeg presenterer her, beveger seg både i fenomenologiens og hermeneutikkens verden. Begge vitenskapelige tilnærmingene springer ut fra filosofien, de har en del likheter, men skiller seg også fra hverandre med tanke på hvordan de forstår og utforsker fenomener og deres betydning. De har ulike tilnærminger til det filosofiske grunnlaget, metodologien og hvordan de forholder seg til subjektivitet og tolkning.

Hovedtanken i fenomenologi er at man bør forsøke å utforske fenomenene så fritt for forutinntatte antagelser som mulig, og se forbi kunnskapen som alltid vil være preget av å være «situert og relatert til den konteksten en gitt tidsbestemt erfaring hører hjemme i» (Mortensen et al., 2008, s.38). Fenomenologien anerkjenner altså at hver person har sin egen livsverden, som er den konkrete virkelighet hver enkelt person erfarer gjennom sine sanser; gjenstander, aktører og språklige uttrykk. Livsverden er ulik fra person til person nettopp fordi vi har ulike levde liv og erfaringer. Husserl, som regnes som grunnlegger av fenomenologien, hevder dermed at livsverden vil være forutsetning for all kunnskap. (Kvarv, 2004, s.91). I dette prosjektet har jeg ønsket å få innblikk i elevenes opplevelse av å være kreative.

For å nærme meg deres opplevelse av fenomenet, har jeg lagt en fenomenologisk tilnærming til grunn for gjennomføringen av intervjuene med elevene. Jeg har forsøkt å avdekke hvordan deres erfaringer blir oppfattet av dem, uten å blande inn mine tolkninger av svarene deres. Denne tilnærmingen har jeg hatt i gjengivelsen av intervjuene i måten de presenteres i analysedelen. Mine observasjoner av det som skjer i klasserommet forsøker jeg også å gjengi, men uten legge særlig grad av tolkninger i hvorfor dette skjer. Allikevel er jeg vel vitende om at dette er vanskelig å separere til det fulle. Jeg håper at jeg ved å anlegge fenomenologiske perspektiver

på denne måten, vil kunne avdekke dypere meninger og sammenhenger bak elevenes, men også mine, erfaringer og opplevelser.

Allikevel har selve problemstillingen en ladet antakelse om at det bør forekomme grader av fortolkning hos forskeren for å kunne nærme seg et svar. Læreren, som i mitt tilfelle også er forskeren, er den som har ansvaret for undervisningen. Det vil derfor være viktig for forskningen å fremlegge helhetlige tolkninger sett i lys av undervisningsmessige perspektiv og forhold. Dette setter tilnærmingen til resten av forskningsprosjektet i en hermeneutisk tradisjon. Friedrich Schleiermacher hevdet det trengtes en mer tolkende tilnærming til forståelse av ulike fenomener (Ricœur, 1981). Hermeneutisk forskning anlegger et perspektiv om at den tolkede betydningen er blitt konstruert gjennom språk og kultur.

Gjennom Spencer et al. (2012) sine kategoriseringer blant annet i en sosialkonstruktivistisk stil, legges det an til en hermeneutisk forskningstilnærming. Jeg forsøker å finne sammenhenger mellom undervisningen og hvordan denne kan bidra til å utløse kreative handlinger hos elevene.

## 1.7 Tidligere forskning

Det foreligger mye forskning rundt kreativitetsprosesser, og forskningen sentrerer seg innenfor ulike felt. Dette kan være felter innenfor estetikk, entreprenørskap, innovasjon, oppfinnelse og oppdagelse (Oddane, 2017). Kreativitetsforskning omfatter også mange ulike kontekster og analysenivå. Eksempler på dette kan være vitenskapelig, musikalsk, kunstnerisk eller verbal kreativitet (Amabile, 1996), og studier som retter seg mot individ- gruppe eller organisasjonsnivå (Spencer et al., 2012). Feltet jeg har lett etter tidligere forskning, er i feltet for kreativitet og utdanning på skolenivå.

Spencer et al. (2012) sitt forskningsprosjekt ligger som en ramme for denne oppgaven, og er derfor så essensiell at jeg har valgt å behandle innholdet og bakgrunnen fra dette prosjektet som en egen del i teorikapitlet.

Tine Grieg Viig (2015) gjorde for noen år tilbake en litteraturstudie av ulike forskningsartikler i nyere tid, publisert i Music Education Journals. Hun presenterer 89 forskjellige prosjekter som alle faller inn under kategorien komposisjon i musikkutdanning, og de fleste av disse berører også læring og kreativitet. Mange av disse er relevante for min studie, og jeg skulle gjerne diskutert dem i enda større grad. Jeg fant ikke Viigs artikkel før sent i min skriveprosess, og vil derfor heller ikke behandle dem grundig grunnet tidsbegrensninger. Allikevel synes jeg det er hensiktsmessig å vise til noen av de mest aktuelle for denne oppgavens tematikk, og vil anbefale hennes litteraturanalyse i sin helhet for videre forskning i musikk i skolen.

Burnard (2012a) behandler hvordan musikkundervisningsfeltet fremdeles anser musikalsk kreativitet og komponering i musikk som en individuell aktivitet for noen få med dette talentet. I en annen forskningsartikkel, fremlegger Burnard (2012b) behov for en redefinering av musikalsk kreativitet. Han ønsker heller å plassere og forstå fenomenet som en kulturell og sosial aktivitet, sett i Bourdieu sitt perspektiv om ulike kapital i samfunnet (2005). For å få til dette mener han vi må tilstrebe å lære om ulike mulige praksiser i klasserommet.

I mine data fremkommer det at tidsbegrensninger oppleves som en utfordring i arbeid med musikalsk kreativitetsarbeid i klasserommet. Flere forskere i feltet finner det samme. Lewis (2012) identifiserer blant annet både tidsmessige og fysiske forhold som utfordringer i undervisningen, og presenterer videre muligheter for fokuserte og smarte løsninger.

Flere av artiklene diskuterer lærerens rolle i musikkundervisningen, og Sætre (2011) viser blant annet til at en lærers praksis henger sammen med hvordan diskurs preger handlinger, og videre at hensikten preger ens tolkninger av balansen mellom kreativitet, kunnskap, kunstneriske og artistiske uttrykk i komponeringsemnet i musikkfaget. Ulike syn på læringsteorier syntes også å prege en lærers undervisningspraksis, uttrykt som overføring av læring, igangsetter, forhandler, tilrettelegger eller akselererende. Videre analyserer han verdier knyttet til menneskelige relasjoner for å forstå den omfattende bruken av gruppearbeid i komponering i grunnskolen.



Mange ulike masteroppgaver behandler kreativitet og undervisning i skolen på ulike måter, men de jeg har funnet som ligger nærmest mitt forskningsprosjekt er Jan Erik Syversen (2019) sin masteroppgave, som skriver om hvordan programmering benyttes i undervisningen for å fremme elevenes kreative evner, og Brynjar Olafsson (2022) som omhandler kunst og håndverklæreres forestilling om kreativitet og hva som støtter og hemmer kreativitet i norsk grunnskole.

## 1.8 Oppbygging

I *kapittel 1* har jeg klargjort hva mitt forskningsprosjekt har gått ut på. Jeg presenterer formål og hensikt, problemstilling og forskerspørsmål, gjør kort rede for metodisk, vitenskapelig og teoretisk tilnærming i denne oppgaven, plasserer tidligere forskning i feltet og forklarer oppbyggingen av masteroppgaven. *Kapittel 2* er en presentasjon av ulike teorier som behandler kreativitetsbegrepet og ulike syn på læring og undervisning ut fra denne oppgavens relevans og ståsted. Denne teorien legger jeg til grunn for diskusjonene senere i avhandlingen, sammen med innholdet i *kapittel 3* som omhandler hva jeg har funnet vesentlig fra LK20 sin beskrivelse av å arbeide med læring for kreativitet. *Kapittel 4* er en presentasjon og beskrivelse av prosessen i de ulike fasene i forskningsarbeidet mitt, hvor jeg gjør rede for valg av metoder og vesentlige avveininger jeg har foretatt underveis. Videre i *kapittel 5* presenteres data fra empirien og utfører en viss grad av analyser, og i *kapittel 6* foretar jeg diskusjoner rundt resultatene. Disse forsøker jeg å belyse ut fra tidligere forskning, teori og LK20. *Kapittel 7* oppsummerer og trekker en konklusjon og peker på hvordan resultatene av masteroppgaven kan følges opp videre i forhold til ny og dypere forskning. Til slutt er diverse relevante vedlegg presentert sammen med litteraturlisten.

## 2 TEORETISK PERSPEKTIV

Når en skal se på hvordan elevers bruk av kreativitet kan knyttes opp til læring i skolen er det ulike standpunkt og posisjoner som gjør seg gjeldene. Teorien som blir presentert i dette kapitlet er basert på begrepsoppfatninger knyttet til kreativitet, ulike kreativitetsteorier og ulike læringsteorier. All teorien jeg presenterer har jeg valgt ut med tanke på å kunne diskutere resultater fra kapittel 5 sammen med relevant teori.

Jeg vil først presentere noen grunnleggende oppfatninger av hva kreativitet er, og deretter bruke Spencer sitt forslag til modell for måling av kreativitet som en strukturert ramme. Først i diskusjonsdelen senere i avhandlingen vil jeg ut fra min empiri diskutere om denne modellen kan være grundig nok for å kunne vurdere det LK20 gir oss i oppdrag å undervise.

### 2.1 Hva er kreativitet?

I følge Store norske leksikon betyr kreativitet skapende evne eller virksomhet, idérikdom (2021). Ordet kan med hell omtales som et av de store moteordene siden årtusenskiftet, og er brukt ulikt i dagligtale og forskning. Det blir stadig presentert ulike sider av fenomenet som belyser begrepet fra nye perspektiver. Kreativitet er så absolutt ikke et nytt fenomen, men har blitt verdsatt som en de viktige kompetansene for det 21. århundre (NOU 2014:7). Både Rhodes (1961) og Csikszentmihalyi (2013) hevder at begrepet har blitt et klisjèord og, i visse tilfeller, også brukt feil. Min erfaring er at i begrepet i undervisningssammenheng ofte blir brukt ukritisk og gjerne uten å ha et bevisst forhold til hva kreativitet innebærer. I arbeidet med å utvikle kreativitet hos elevene blir derfor strategier for å nærme seg målet famlende og lite konkrete. Jeg mener derfor det er viktig å ha en klar oppfatning av hva kreativitetsbegrepet innebærer, og vil nå starte med å presentere noen av kreativitetsteoriene som gjør seg gjeldene for min studie.

Å velge seg én klar definisjon av ordet er vanskelig, da det finnes mange ulike tilnærminger til begrepet og fordi det i seg selv er et vanskelig ord å definere. Psykologen Irving A. Taylor fant mer enn 100 definisjoner av ordet da han på 50-tallet gjennomførte en større kreativitetsstudie (Oddane, 2017). Allikevel er de fleste

kreativitetsforskere enige om at kreativitet er noe som er originalt eller formålstjenlig (Kaufmann, 2006; Guilford, 1950). Originalt vil da bety at det enten er nytt for individet eller for fagfeltet. Formålstjenlig vil bety at det kan oppfattes kreativt i en kontekst, men ikke er annen. Dette gjør dermed at det er vanskelig å komme frem til én klar definisjon.

Det var Guilford som for fullt aktualiserte kreativitetsbegrepet gjennom sin artikkel «Creativity» i 1950 (Guilford, 1950). Et av hans hovedpoeng var at intelligenstagere frem til da ikke hadde fanget opp mennesker som tenkte annerledes, såkalte divergente tenkere (Østby, 2020). Han hevdet at tidligere tester kun hadde målt evnen til å tenke konvensjonelt, evnen til å tenke logisk og korrekt, ikke ukonvensjonelt og kreativt.

Gjennom en rekke videre studier på 50-tallet, ledet av Guilford, kom man frem til en rekke sentrale faktorer ved kreativitet. Disse var evnen til å se og oppdage problemer (fluency eller problemsensitivitet), iderikdom i form av evnen til å finne problemer og mulige løsninger på dem (høy idé-, assosiasjons- og ekspresjonsflyt), fleksibilitet som er evnen til å generere flere tilnærminger til problemløsning (adaptiv og spontan), originalitet i tenkning som er kapasiteten til å forme idéer som er unike, og å kunne fordype seg og utarbeide ideene og evaluere dem (Kettner et al., 1959).

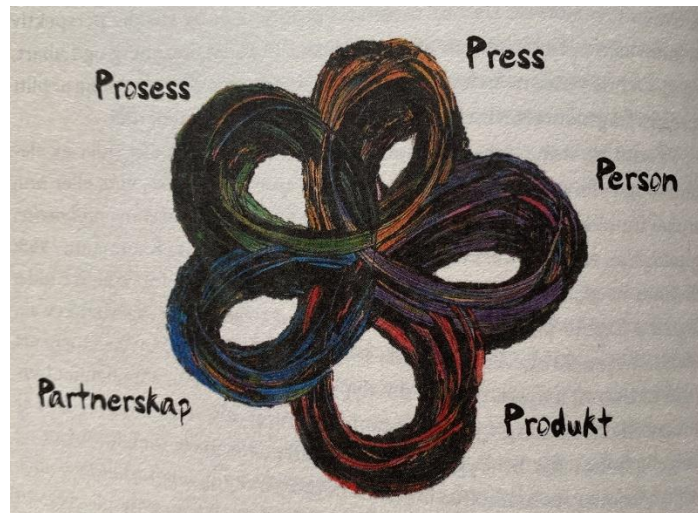
Guilford (1959) anser kreativitet som en form for problemløsning og skiller mellom to typer kognitive operasjoner: divergent og konvergent tenkning. I tillegg til Torrance (1977) sin utvidelse av konseptet, har dette ligget til grunn for det meste av senere kreativitetsforskning. I følge Guilford er prisippene i divergent tenkning at man er åpen for ulike veier til problemløsning, og er basert på fem egenskaper: *fluency*, evnen til å produsere mange ulike ideer og løsninger på en utfordring; *fleksibilitet*, evnen til å tenke på mange ulike måter og veksle mellom ulike perspektiver; *originalitet*, evnen til å tenke ut nye og originale ideer; *elaborering*, evnen til å utvikle og bygge videre på allerede eksisterende ideer og *evaluering*, evnene til å vurdere og være kritisk til egne og andres ideer for å kunne skille ut de beste (Kettner et al., 1959). Divergent tenkning søker løsninger i ulike retninger, ofte med varierte

metoder. I konvergent tenkning derimot, leder løsningen til et riktig svar, et anerkjent beste eller et konvensjonelt svar (Guilford, 1959).

Kreativitetsforskere har i lang tid vist stor uenighet og beskyldt hverandre for ikke å vite hva de snakker om. Amabile (1996) drøfter det såkalte *kriterieproblemet*, hvor spørsmålet er hvilke kjennetegn vi bør lete etter når vi skal avgjøre hva som er kreativt eller ikke. Diskusjonene har blant annet dreid seg rundt om kreativitet handler om personers karakteristiske egenskaper, innholdet i en prosess eller resultatet av prosessen, nemlig produktet (Amabile, 1996). Dette vil være helt avgjørende i mitt forskningsprosjekt i forhold til hva man skal sette som mål for undervisningen, og om det er individuelle egenskaper, prosessen eller resultatet som skal veiledes eller vurderes. I vårt undervisningsopplegg fikk elevene veiledning fra start til slutt.

#### 4P/5P- kreativitetsmodellen

Rhodes (1961) var en av de første som bidro til kreativitetsforskningen med sin fire-p-teori, og modellen er fortsatt aktuell i dag (Runco & Kim, 2011). De fire p'ene står for person, prosess, produkt og press. Torild Oddane (2017) utvider denne modellen i sin bok *Kreativitet og innovasjon til 5P-modellen*. Inspirasjonskildene er Mel Rhodes «Four Ps of Creativity» (Rhodes, 1961) og Scott G. Isaksen sin forskning hvor kreativitet blir fremstilt som en diamant (Isaksen, 1988). I tillegg til personers egenskaper, prosess, omgivelsens påvirkning på kreativitet og produkt, blir det lagt til enda et element for å beskrive kreativitet. 5P-modellen ønsker å komplementere med partnerskap, nemlig den sosiale og kollektive dimensjonen (Oddane, 2017). Denne utvidelsen er relevant i mitt forskningsprosjekt, da kreativitet her vektlegger samarbeid som en viktig side i kreativitetsarbeid.



Figur 2 5P-modellen, Oddane, 2017

5P-modellen påberoper seg ikke å være en uttømmende forståelse av hva kreativitet er, men heller å representere en av mange mulige perspektiver og tilnærminger til fenomenet og setter dem i en sammenheng. Den representerer en bestemt måte å tenke på som vil sette sitt preg på hvordan vi oppfatter begrepet kreativitet (Oddane, 2017, s.32f). Jeg vil videre presentere hva som ligger i de ulike p'ene.

Den kreative **person** har kreative egenskaper, som beskrives ved personlighetstrekk, intellekt, holdninger, verdier og atferd (Runco & Kim, 2011). Jeg går ikke inn på personlighetsdanning i denne forskningsrapporten, men behov for individuell tilrettelegging er et viktig element for undervisningen som gjennomføres i et klasserom. Vi finner at både Spencer et al. og LK20 anlegger et perspektiv om at alle mennesker har evnen til å være kreative. Spencer et al. (2013, s. 6) støtter seg på Csikszentmihalyi som hevder at kreativitet er mulig å lære (1996). LK20 på sin side støtter dette ved å hevde at «dersom man lærer om og gjennom skapende virksomhet, vil evnen til å uttrykke seg, løse problemer og stille nye spørsmål utvikles» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

Den kreative **prosess** handler om særtrekk ved de involverte tankeprosessene som skjer når vi prøver å løse utfordrende problem eller skape noe nytt og verdifullt. Rhodes (1961, s. 308) refererer til Graham Wallas sin teori om at en kreativ ide kan uttrykkes i fire faser. Disse fasene består av forberedelse, inkubasjon, inspirasjon og verifisering. Forberedelsesfasen består av observasjon, lytting, lesing, spørring og ellers mulig innsamling for deretter å sammenligne, analysere og systematisere ulik

informasjon. I inkubasjonsfasen foregår en bevisst og ubevisst tankeprosess hvor all samlet informasjon bearbeides. Runco & Kim (2011) uttrykker viktigheten av å gi tid og rom for særlig den ubevisste tankeprosessen til å virke. Dette poengterer også Østby (2020) når hun hevder at dagens teknologiske samfunn har blitt preget av en effektivisering i alle ledd i samfunnet, og at kampen om å underholde også gjør seg gjeldene i kreativitetsutviklingen hos individet. I denne ubevisste perioden ligger alt brakk, som på vent, og det er ofte her den faktiske ideen har sin spede begynnelse. I inspirasjonsfasen tar ideene form og utvikler seg. Også her poengteres det at det trengs tid for utvikling (Runco og Kim, 2011). Den siste, verifiseringsfasen, krever hardt arbeid, og her konverteres ideen til selve produktet eller den artikulerte formen (Rhodes, 1961, s. 308). I dette forskningsprosjektet vil det være aktuelt å se på hvordan disse fire ulike fasene blir synlige hos elevene i det didaktiske undervisningsopplegget jeg har jobbet frem.

Det kreative **press** omhandler omgivelsens påvirkning på kreativitet (ibid, s.308). Både sosiale og kulturelle elementer kan være med å avgjøre hva som oppfattes som kreativt, i hvilken grad eller hvordan omgivelsene påvirker kreativiteten. Tidlig kreativitetsforskning lente seg til forklaringer knyttet til en persons arv, men har senere blitt utvidet til å ses i lys av både arv og miljø. For å avdekke omgivelsens påvirkning på kreative handlingsmønstre blir både indre og ytre faktorer beskrevet (Amabile, 1996; Sternberg og Lubart,1999).

Amabile (1996) poengterer at uansett hvor god man er til å tenke nytt, er ikke kompetanse nok dersom man ikke er motivert. Dette vil være et viktig poeng i min forskning med tanke på lærerens rolle i motiveringsarbeidet, men også med tanke på elevenes indre motivasjon. En sterk oppgavemotivasjon kan kompensere for manglende ekspertise og evne til kreativ tenkning. Samtidig fastslår hun at et motiverende arbeidsmiljø er helt essensielt for kreativitet.

Det kreative **produkt** er menneskeskapte produkter som for eksempel nye tanker og ideer, oppfinnelser, design eller systemer (Oddane, 2017, s. 31). Rhodes (1961) formulerer at for å presentere en original ide, må det være antydninger til en viss grad av «newness» i konseptet. Videre legger han frem at grader av kreativitet kan oppfattes ut fra grader av «newness». Dette vil være noe jeg vil snakke med elevene

om i intervjuene. Jeg vil spørre elevene om de opplever at de skaper noe nytt og dermed opplever å være kreative, eller om de kun reproducerer eksisterende ideer, men allikevel opplever å være kreative. Beghetto og Kaufman (2014) understreker viktigheten av læreres forståelse for begrepet, og jeg tenker da også at det bør ligge en felles grunnleggende oppfatning hos både lærere og elever for å kunne jobbe mot et felles mål.

Kreativitetshjulet Spencer et al. presenterer og bruker som modell når de vurderer kreativitet, tar ikke stilling til å vurdere det kreative produktet. Dette vil jeg gjøre nærmere rede for i avsnitt 3.3. Siden jeg har valgt å bruke denne modellen i analysen, vil jeg heller ikke legge stor vekt på grad av originalitet, men heller ha hovedfokus på den kreative prosessen og underliggende faktorer for undervisningen i klasserommet.

I tillegg tilføyer Oddane (2017) et femte element, det kreative **partnerskap**, hvor kreativitet også må forståes i den sosiale og kollektive dimensjonen. Gjensidig avhengige enkeltpersoner eller grupper jobber ofte sammen for å nå felles mål. Et viktig poeng her er at kreativitet ikke bare er individuelt, men også et kollektivt fenomen (Oddane, 2017, s. 63). Med tanke på mitt undervisningsopplegg, er dette et element som vil være relevant å merke seg, da selve oppgaven til elevene er å jobbe frem en låt sammen som gruppe. Dermed oppstår en gjensidig avhengighet mellom gruppedeltagerne for å kunne løse oppdraget, og relasjonelle aspekter blir også viktige faktorer.

Runco og Kim (2011) gjør også en utvidelse av Rhodes sin modell med det de kaller «Persuasion» og «Creative Potential». For å kunne lykkes med sin kreative ide, må man gå inn i utviklingsprosessen med en overbevisende tilnærming. Videre gjør de en viktig inndeling ved å kategorisere person, prosess og press som det kreative potensiale, mens produkt er den kreative ytelsen. Dette blir relevant for meg fordi det her kan virke som at ved å påvirke person, prosessen og omgivelsene, kan man som lærer i undervisningen påvirke den kreative ytelsen.

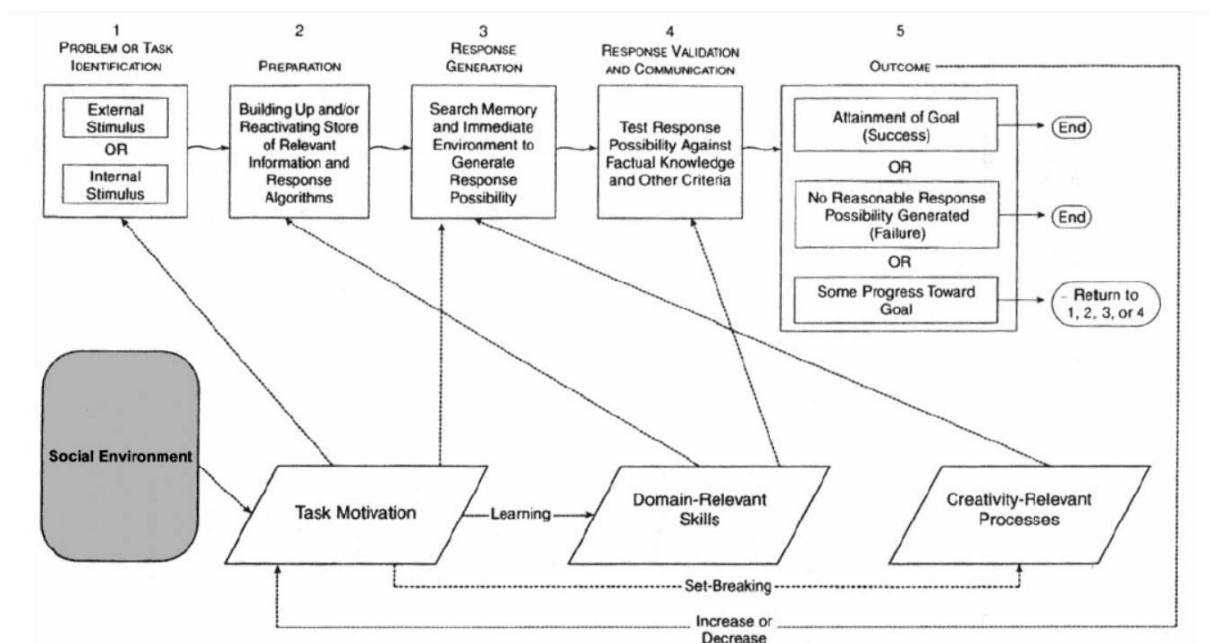
Det foreligger en bred enighet om at kreativitet er et komplekst fenomen, og at de ulike faktorene går inn i hverandre (Rhodes, 1961; Amabile, 1996; Oddane, 2017;

Beghetto & Kaufman, 2014). Til tross for begrepets kompleksitet, formulerer allikevel Oddane en definisjon av begrepet, dette inspirert av Amabile (1996):

Kreativitet er individuell og kollektive evne til å skape noe nytt og anvendelig som respons på et åpent problem (Oddane, 2017).

### Amabiles komponentmodell

En annen kreativitetsteori som har blitt mye brukt i utdanningsforskning er Theresa Amabile sin komponentmodell. Hun argumenterte for at tidlig teori og forskning har hatt nærmest utelukkende fokus på personlige egenskaper i sine forsøk på å belyse kreativitetsfenomenet. I 1983 la hun frem tre faktorer hun mente var nødvendige for at kreativitet skulle skje, og disse var fagrelevante ferdigheter, kreativitetsrelevante ferdigheter og oppgavemotivasjon (Amabile, 1983, s. 362). Modellen ble senere utviklet med blant annet å omformulere og spisse terminologien (Amabile, 1996, s.113). Hensikten var å peke på hvordan kognitive muligheter, personlige karakteristikk og sosiale forhold spiller inn på de ulike nivåene i kreativitetsutviklingen hos det enkelte individ.



Figur 3 Amabiles komponentmodell, 1996, s. 113



I modellen over presenterer Amabile hvordan de ulike faktorene spiller inn på hverandre. Selve kreativitetsprosessen beskrives ved hjelp av fem trinn. *Første trinn* er at den kreative prosessen settes i gang. Her blir problemet eller oppgaven presentert, og oppgavemotivasjonen er den sentrale faktoren, enten i form av indre motivasjon eller ytre stimuli. I *trinn to* bygges det opp kunnskap/ferdigheter og det innhentes informasjon for å kunne løse oppgaven. Fagrelevante kunnskaper/ferdigheter vil her være det som kan hjelpe til i denne fasen. Det blir utbeidet kreative responser på *trinn tre*. Her vil igjen faktorer som oppgavemotivasjon spille inn og fagrelevante kunnskaper og ferdigheter er viktig. De kreative ferdighetene vil også spille inn som en faktor og vise seg blant annet i form av utholdenhet, evnen til å tenke annerledes, være fleksibel og tenke fantasifullt. *Trinn fire* er vurderingsfasen. Her vil også fagkunnskaper/ferdigheter være det avgjørende. Fagkompetanse vil si å besitte fagkunnskap og erfaring som er relevant for kreativitet i det faget du jobber med. Dette krever dybdekunnskap, gjerne kombinert med fagkompetanse fra andre fagfelt slik at du kan gjøre koblinger og finne flere løsninger. Når vurderingen er gjort, går man over i den siste fasen, *trinn fem*. Der blir det avgjort om man anser produktet som ferdig, eller går tilbake til en av de forrige trinnene for mer jobbing eller om man velger å avslutte prosessen.

De to kreativitetsteoriene over kan knyttes opp til både utvikling av individuell og sosiokulturell kreativitet. Modellene vil være relevant for drøftingsdelen senere i avhandlingen hvor jeg vil koble hvordan elevene selv beskriver sin prosess med mine observasjoner av undervisningen, og belyser dette ved hjelp av kreativitetsteoriene.

### Det kreative individ eller kreativitet i et sosiokulturelt læringsmiljø

Det er vanlig å sette kreativitetsforskning i to hovedtradisjoner: det individuelle og det sosiokulturelle (Sawyer, 2012). Begge tradisjonene vil være interessante for utdanningsforskningen. Sosiokulturelt må ikke her forveksles med sosiokulturelle læringsteorier. De to ulike tradisjonene handler om hvem som vurderer hva som er kreativt. Begge er avhengig av den samme prosessen, og at noe oppfattes som originalt (Runco og Beghetto, 2019).

Teorier som er opptatt av *individuell tilnærming til kreativitet*, er opptatt av personlige egenskaper og hvert enkelt individs tanker og opplevelser, hva de lærer og husker (Sawer, 2012). Individuell kreativitetsforskning vil sette søkelyset på hvordan kreativitet utvikles i hvert individ uten nødvendigvis å ta hensyn til ulike sosiale faktorerens påvirkning. Det er i individet kreativiteten skjer, uavhengig av hvem som vurderer hva som er kreativt. Allikevel må kreativitet sees i den sosiale sammenhengen det skjer i. I teorier som vektlegger *sosialkulturell kreativitet* ses det også på hvordan hvert individ handler kreativt, men det ses gjerne i lys av sosiale og kulturelle kontekster (Sawer, 2012).

I en sosial konstruksjonistisk tradisjon vil mennesker være preget av sitt sosiale miljø, og egne, tanker, ideer og tolkninger vil konstrueres i dette samspillet med andre mennesker (Wenger, 2003). I min forskning vil det være nyttig å skille mellom disse to tilnærmingene, da dette preger både elevenes og min forståelse for hva som oppfattes som kreativt.

Som læringsteori fokuserer konstruktivisme på at ulike relasjoner og strukturer i klasserommet danner grunnlaget for læring og personlig utvikling. På individuelt nivå er det de biologiske og kognitive prosessene hos hvert individ som oppretter mentale kategorier og konstruerer et bilde av verden, men dette skjer i sosiale samspill med andre (Wenger 2003).

Leo Vygotsky er sentral innen sosial konstruktivismen. Han hevder blant annet at for å forstå individet, må en forstå samfunnet. Kreativitet knytter han til høyere mentale funksjoner, for eksempel logisk tenkning, hukommelse og fokusert oppmerksomhet. Språk og kommunikasjon mellom lærer og elev er viktige elementer for utvikling av disse mentale funksjonene. Med dette som bakgrunn utviklet han teorien om «den proximale utviklingszone» (Vygotsky, 1962; Vygotsky et al., 1978). Denne teorien handler om å finne ut hvilket faktiske utviklingsnivå barnet, eller individet, befinner seg på og hvilket mulige nivå individet er i stand til å oppnå med hjelp av dem som er mer kompetente. Både det faktiske nivået og hva som kan oppnås varierer fra elev til elev. Dette kan kobles til hvordan vi kan jobbe med kreativitet som en egen kunnskap eller ferdighet, og også være nyttig for hvordan vi setter sammen grupper med ulike nivåer og slikt sett forbedre undervisningen. Her har både læreren en viktig

pedagogisk rolle, men også andre medelever kan tenkes å være til god hjelp for videre utvikling av kunnskap og ferdigheter.

## Fire-c-kreativitetsmodellen

Kaufman og Beghetto (2007) behandler fire-c-kreativitetsmodellen ved å dele kreativitet inn i fire ulike nivåer. Olafsson (2020) gjengir dem på følgende måte:

*Nivåer i fire-c-kreativitetsmodellen.*

Kreativitetsnivå	
<b>Big-c</b>	Fokus på det kreative bidragets betydning for domenet. Det som blir husket i historiebøkene for å ha revolusjonert sine felt, for eksempel arbeidene til Einstein, da Vinci og Munch.
<b>Pro-c</b>	Fokus på det kreative bidragets betydning for domenet. Det som gjør at et felt utvikles og endres.
<b>Little-c</b>	Fokus på det kreative bidragets betydning for individet og dets nære omgivelser. Det som løser hverdagsproblemer hjemme eller på arbeid på en ny og bedre måte.
<b>Mini-c</b>	Fokus på prosess og personlig meningsfull tolkning av erfaring. Det som er meningsfullt for den enkelte i en utviklingsprosess.

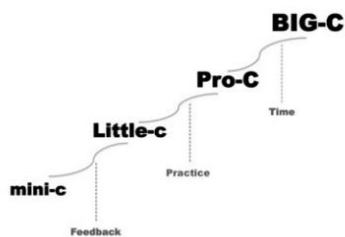
Olafsson & Gulliksen (2018) (basert på Kaufman & Beghetto, 2009).

*Figur 4 Kaufman og Beghetto, 2007. Bearbeidet av Olafsson og Gulliksen (2018)*

Mini-c er det første nivået og referer til individers subjektive opplevelser. Her gjør individer sine egne meningsfulle erfaringer for sin egen utviklingsprosess. Little-c nivået er når du kan være kreativ i oppgaver som for eksempel i skolen, på arbeidet eller i hverdagen ellers. Craft (Craft, 1996) hadde allerede utviklet konseptet om lille-c kreativitet, som den type ordinære kreativitet vi kan ta i bruk på tvers av ulike domener, og satte den som en kontrast til den ekstraordinære kreative innsats som tas i bruk av eksepsjonelle genier. Pro-c er kreative handlinger som bidrar for fagfeltet du jobber i. En lærer kan være på dette nivået når det jobbes for å utvikle et praksisfelt. Big-c beskriver de store revolusjonære oppfinnelsene som blir stående i historien. Det er gjerne de to første nivåene som er mest relevante i grunnskolen, og

kreativitet blir som en læringsmetode å hjelpe elevene med å utvikle, på tvers av alle ulike fag. De to øverste nivåene blir for elevene og lærer eksempler på at mye øving og hardt arbeid over tid kan videreutvikle oss (Beghetto og Kaufman, 2009).

Beghetto og Kaufman (2014, s. 55) forklarer også hvordan denne modellen kan hjelpe læreren til å føre elevene fra et nivå til et annet. De visualiserer det i denne modellen:



Figur 5 Beghetto og Kaufman (2014). Utviklingsnivåene i 4-c kreativitetsmodellen, med fokus på hvordan gå fra et nivå til et annet

For en lærer som skal gjennomføre undervisning i skolen, kan denne modellen være til hjelp for å bidra til individers utvikling. Når elever har lyktes i å erfare å være kreative, trenger de tilbakemeldinger for å komme videre til little-c nivået. Og på dette nivået trenger du mye øving og kunnskap for å utvikle deg til neste nivå. Tiden blir den essensielle faktoren for å kunne revolusjonere med nye oppdagelser. Hele modellen bygger dermed på en sosial konstruktivistisk tankegang, hvor samspillet mellom individers utvikling og det sosiale miljøet er sentralt for utvikling av kulturen.

## 2.2 Spencer et al. Kreativitetshjulet

Våren 2011 fikk Centre for Real-World Learning (CRL) på The University of Winchester i oppdrag fra Creativity, Culture and Education (CCE) og OECD Centre for Educational Research and Innovation (CERI) å forske frem et levedyktig rammeverk og vurderingsverktøy for å spore utvikling av unges kreativitet i skolen (Lucas et al., 2012). Bill Lucas (2016) redegjør for at konseptet kreativitet er et stort interessefelt i dag, og at flere læreplaner verden over plasserer kreativitet som selve definisjonen på hva det betyr å være «a successful learner». Kreativitet er spesielt

relevant i skolen siden dette kan regnes som selve kjernen i uttrykket «21st century skills» (ibid, s. 279).

Gruppen ble ledet av Bill Lucas, Guy Claxton og Ellen Spencer. Verdien av å vurdere kreativitet i skolen ble konstatert som en viktig faktor for samfunnet, enten det gjaldt elevers prestasjoner, institusjonelle kvaliteter eller nasjonale testmålinger for sammenligning med andre skoler eller land (Patricia Broadfoot, 2000:xi). De la til grunn å nærme seg en definisjon av hva kreativitet innebærer med den hensikt at kreativitet ville bli tatt mer seriøst av lærere og beslutningstakere i utdanningsfeltet. De ønsket også å utvikle en tilnærming til vurdering som var rigid nok for å oppleves troverdig, men samtidig brukervennlig i en travel lærerhverdag. (Lucas et al., 2012, s. 2). Definisjonen de presenterte og la til grunn for videre utvikling av vurderingsverktøyet var at de mener *kreativitet er*:

- Kompleks og mangefasettert, og opptrer i alle domener i livet (Treffinger et al., 2002)
- Mulig å lære (Csikszentmihalyi, 1996)
- Kjernen i hva det er å være suksessfull i dag (Sternberg, 1996)
- Kan analyseres på individnivå med tanke på disposisjoner (handlinger som er gjort) (Guilford, 1950)
- Sterkt preget av kontekst og av sosiale faktorer (Lave and Wenger, 1991)  
(Lucas et al., 2012, s. 2 «Oversatt av Westgaard, R., 2023»)

Kreativitet blir sett på som et viktig aspekt i læreplanen i skolen. Blant *fordelene* de nevner med å måle og spore kreativitetsutvikling i skolen, er blant annet at det inspirerer utviklingen av læreplaner og læringsaktiviteter som fostrer kreativitet. Videre at det skaper en måte å uttrykke og bevise verdien av kreativitet og bringer skolen inn i yrker hvor praktisering av kreativitet er praktisert. Det vil altså hjelpe lærere i å være mer presise i sin forståelse av kreativitet. Dette vil også hjelpe lærere i større grad å forstå elevenes progresjon og deres mentale utvikling mer effektivt. I formativ tilbakemelding til elever, vil læreren kunne bidra til å utvikle deres kreativitet mer effektivt. *Ulemper* kan være at man oversimplifiserer hva kreativitet er. Videre at man potensielt risikerer å stemple elever med nedsettende beskrivelser som for eksempel fantasiløs, eller at vurderingsresultater blir brukt upassende i summative

sammenligninger av utførte handlinger. Da vil vurderingen kun bli et «tall» og personen vil forsvinne uten å kunne se kontekst og den fulle sammenhengen (Lucas et al., 2012).

Rammeverket til modellen vektlegger både de sosiale og kontekstuelle sidene ved kreativitet og læring så vel som tekniske og håndverksmessige aspekter. Dette setter dem tydelig i en bred sosialkonstruktivistisk læringsteoretisk tradisjon samtidig som de lener seg på teori som støtter undervisning hvor individer utvikler seg fra nybegynner til eksperter (Lucas et al., 2012, s. 4).

Lucas et al. fremsetter enda et viktig poeng i bakgrunnsrapporten sin (Lucas et al., 2012). Heller enn å spore utvikling av kreativitet, fokuserer lærere ofte på å få testet tradisjonelle fagkunnskaper. I en travel skolehverdag kan det være en utfordring å prioritere aktiviteter som ikke måles direkte opp mot de fastsatte læreplanene, som for eksempel kreativ utfoldelse. Dette kan medføre at arbeid med kreativ utvikling nedtones, og det ikke blir gitt tilstrekkelig tid eller oppmerksomhet til å utvikle denne ferdigheten i undervisningen (Lucas et al., 2012 s. 6).

Forskjellen mellom *formativ og summativ vurdering* ble grundig gjennomgått av Lukas, Claxton og Spencer (Lucas et al. 2012) og styringsgruppen de arbeidet sammen med. Formativ vurdering baserer seg på at virkeligheten er sosialt konstruert, mens summativ vurdering bygger på at fakta har en objektiv virkelighet. I formativ vurdering er kontekst grunnleggende viktig, mens i summativ vurdering søker en gjerne etter å finne de beste metodene. Variabler som vurderes formativt sees på som komplekse, de infiltreres i hverandre og er vanskelige å måle, men i summativ vurdering blir det lagt til grunn at variabler er identifiserbare og kan behandles på en målbar måte. Videre poengterer de at kreativitet er et så komplekst fenomen at det vil være vanskelig å måle summativt (Lucas et al., 2012, s. 11).

I denne forskningsmodellen av kreativitetsvurdering er det tatt høyde for en formativ vurdering med hensikt å vurdere for at elevene skal lære på best mulig måte. Dylan William sitt arbeid med formativ vurdering og hans fem prinsipper i «vurdering for læring» presenteres også i bakgrunnsdokumentet Lucas et al. (2012) legger til grunn for utvalgene av vurderingskategorier i sitt kreativitetsvurderingshjul. William har

uttrykt det så sterkt at han hevder at alt som ikke passer inn under disse strategiene, er ikke vurdering for læring. De følgende fem punktene er:

- Avklare og forstå læringsintensjonene og suksesskriteriene
- Sette i gang effektive klasseromsdiskusjoner, spørsmål og oppgaver som sørger for bevis for læring
- Gi tilbakemeldinger som beveger elevene fremover
- Aktivere elevene til instruksjonsressurser for hverandre
- Aktivere elevene til å bli eiere av egen læring (William, 2006, i Lucas et al., 2012, oversatt til norsk av Ragnhild Westgaard)

En grundig bakgrunnsstudie av tidligere kreativitetsforskning knyttet til undervisning i skolen blir altså lagt til grunn for utformingen av kreativitetshjulet.

«Our prototype model of the creative individual resulted directly from what we learned from our interaction with practitioners and from the literature review we have summarized” (Lucas et al., 2012, s. 13).

Med dette som utgangspunkt, endte de opp med ulike kjernedisposisjoner, beskrevet som fem vaner, for å utforske det kreative sinn. Disse er formulert som adjektiver med videre tre undervaner i subjektiv verb-form eller handlingsbeskrivelser.

### Nysgjerrighet

Tydelig kreative individer er gode til å avdekke og stille interessante og verdifulle spørsmål i sine kreative domener.

- Undre seg og stille spørsmål
- Utforske og undersøke
- Utdordre etablerte forestillinger

### Utholdenhet

Thomas Edisons sitat “Genius is one percent inspiration and ninety-nine per cent perspiration” blir gjengitt i dokumentet, og gir dermed utholdenhet en plass i arbeidet med å definere hvordan man kan utvikle kreativitet.

- Tolerere usikkerhet
- Håndtere utfordringer
- Tørre å være annerledes

## Fantasi

Som selve hjertet i vide undersøkelser av den kreative personlighet plasserer de muligheten til å komme opp med fantasifulle løsninger og muligheter.

- Leke med muligheter
- Gjøre koblinger
- Bruke intuisjon

## Evne til samarbeid

Mange av de nåværende tilnærmingene til kreativitet, understreker det sosiale aspektet og samarbeidsevne som en del av den kreative prosessen.

- Dele et produkt
- Gi og få tilbakemeldinger
- Samarbeide hensiktsmessig

## Arbeide disiplinert

Som en motvekt til den drømmende, fantasifulle siden av kreativitet, understrekes det her et behov for kunnskap og håndverk for å kunne utforme det kreative produktet og videre utvikle ekspertise.

- Reflektere kritisk
- Utforske teknikker
- Skape og forbedre

I selve rapporten (Spencer et al., 2012) spesifiseres det at de to dimensjonene «arbeide disiplinert» og «samarbeidende» reflekterer tradisjoner som har vært undergravd og viet lite oppmerksomhet i skolesammenheng. Dette er av interesse for min forskning da mine resultater også kan bekrefte at arbeid med fagspesifikke kunnskaper og ferdigheter og hensiktsmessig samarbeid er viktige faktorer for å fremme kreativitet.

En ytterligere bemerkning fra rapporten er verdt å poengtere. Vurdering av originalitet er ikke satt inn som et vurderingskriterium i kreativitetshjulet, da dette har en klar relasjon til selve produktet. Modellen er ment som et verktøy i arbeidet med å gi elevene muligheter for kreativitetsutvikling i sine egne læringsprosesser, og samtidig



et verktøy til lærerne i arbeidet med å gi gode formative tilbakemeldinger til elevene (Spencer et al., 2012, s. 33).

### 3 KREATIVITET I SKOLEN

Denne undersøkelsen har satt søkelyset på hvordan undervisning i musikk kan bidra til å utløse kreativitet i elever på ungdomsskolen. Undervisningsfagernes historie, læreplan og ulike undervisningstradisjoner er gjerne med på å prege hvordan en lærer planlegger og gjennomfører innholdet i undervisningen (Storebråten, 2017; Jordhus-Lier, 2012; Hanken og Johansen, 1998; Ruud, 2016). Lærerplanen som er den gjeldende i dag er Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Jeg vil i de neste avsnittene plassere kreativitet i henhold til hvordan begrepet blir omtalt i LK20. Dette vil også kunne si noe om lærerens rolle i undervisningen hvor kreativitet hos elevene skal få mulighet til å utvikles.

#### 3.1 LK20 og kreativ kompetanse

I 2013 ble Ludvigsen-utvalget oppnevnt til å «vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv.» (NOU 2015:8, s.3). Her ble det gjort vurderinger om hvilke kompetanser som anses som viktige for elever fremover, og hva som kreves av ulike aktører med tanke på fornyelse av skolens fag for at grunnopplæringen skal være god for elevene. På bakgrunn av utviklingstrekk som har bidratt til et samfunn med mer mangfold, høy grad av kompleksitet og hurtige endringer, ble det anbefalt en fornyelse av fagene i skolen, og fire kompetanseområder ble foreslått, fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta og kompetanse i å utforske og skape (NOU 2015: 8, s. 8).

Under det fjerde kompetanseområdet, «å kunne utforske og skape» blir kreativitet, innovasjon, kritisk tenkning og problemløsning anbefalt som kompetanser skolen bør bidra til at elevene utvikler (NOU 2015:8, s. 31). I den videre lesningen finner vi ordet kreativitet definert slik:

En definisjon av kreativitet er at det består av å være nysgjerrig, utholdende, fantasifull, å ha evne til samarbeid og arbeide disiplinert. Disse beskrives på følgende måte:

- Nysgjerrig: å ha evne til undring og å stille spørsmål, evne til å utforske og undersøke og å stille spørsmål ved etablerte sannheter.
- Utholdende: å ikke gi opp i møte med utfordringer, å tørre å være annerledes og å tolerere usikkerhet.
- Fantasifull: å utvikle fantasifulle løsninger og muligheter, å leke med ulike muligheter, å gjøre koblinger og å bruke intuisjon.
- Samarbeidende: å dele et produkt, gi og motta tilbakemeldinger og samarbeide på en hensiktsmessig måte.
- Å arbeide disiplinert: å utvikle teknikker, å kunne reflektere kritisk og å skape og forbedre. (NOU 2015:8, s. 31).

Videre (s.33) foreligger en modell med bildeforklaringen «Definisjon av kreativitet.

Kilde: Spencer mfl. 2012». Dette er med andre ord Spencer et al. sin modell som er oversatt til norsk (Se figur 1, s. 12).

Ludvigsen-utvalget konkluderte som nevnt med at det trengtes en fornyelse av læreplanen LK06 (NOU 2015:8, s.3), og den nye læreplanen ble fastsatt ved kongelig resolusjon 1.september 2017, og skulle være gjeldende fra skoleåret 2020-21 (Utdanningsdirektoratet [UDIR], 2023, s.1).

I LK20 finner vi først Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Denne delen skal være styrende og ligge som et grunnlag for alle læreplanene i de ulike fagene. Skolens praksis skal bygge på verdier som samler Norge som samfunn. I Overordnet del, i kapitlet om Opplæringens verdigrunnlag, leser vi at disse verdiene skal hjelpe oss å leve, lære og arbeide sammen her og nå og gjøre oss i stand til å møte utfordringer i fremtiden (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). For at samfunnet skal være i utvikling, trenger vi mennesker som er nysgjerrige, fantasifulle og som tør å prøve nye måter å jobbe på. Innholdet i opplæringen vil være noe læreren må ha med seg i all planlegging og gjennomføring av undervisningen, og dette vil jeg behandle mer i diskusjonsdelen. Opplæringens verdigrunnlag er beskrevet i følgende punkter:

- *Menneskeverdet* (ibid, s. 4)

Her understrekes menneskers likeverd, respekt, omsorg for hverandre som medmennesker. Lærere i skolen har et spesielt ansvar her, men elevene skal

selv bidra og reflektere over hvordan de kan forhindre at menneskeverdet krenkes.

- *Identitet og kulturelt mangfold* (ibid, s. 5)

Skolen blir her gitt et ansvar for å ivareta og utvikle hver elev sin identitet, men samtidig skal dette utvikles i et mangfoldig fellesskap.

- *Kritisk tenkning og etisk bevissthet* (ibid, s. 6)

I dette punktet kan vi se at mange av elementene fra kreativitetshjulet er behandlet. Skolen skal bidra til «å gjøre elevene nysgjerrige, at de stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet». Spesielt kritisk tenkning kobles opp mot kreativitetsbeskrivelsen i NOU 2015:8 (2015).

- *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* (ibid, s. 7)

Også i dette punktet i Overordnet del kan vi finne igjen mye fra kreativitetshjulet. Skolen skal jobbe med å la elevene få utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og de skal få erfaringer med å se muligheter, og føre frem ideer til handlinger. I dette punktet finner vi ordet kreativitet nevnt flere ganger, blant annet «lek gir muligheter til kreativ og meningsfylt læring», «Kreative og skapende evner bidrar til å berike samfunnet», «Kunst og kultur omfatter mange skapende og kreative fagområder, som påvirker både våre fysiske omgivelser og samfunnsutvikling». Det uttrykkes her at dette er viktig i et samfunnsperspektiv, men også for det enkelte individ. Dette kan samsvare godt med det jeg tidligere har presentert om hvordan læringsmiljøet tradisjonelt plasseres i to hovedtradisjoner: det individuelle og det sosiokulturelle (Sawyer, 2012).

- *Respekt for naturen og miljøbevissthet* (ibid, s. 8)

Naturglede, respekt for naturen og klima- og miljøbevissthet er også noe skolen skal bidra til å utvikle hos elevene. Dette er et felles ansvar, og poengteres som noe vi må løse i fellesskap med å finne teknologiske innovative løsninger. Innovasjon og kreativitet kan ses på som to sider av samme sak (Oddane, 2017).

- *Demokrati og medvirkning* (ibid, s. 8)

Ved at elevene får erfare å bli hørt og bli tatt med i ulike beslutningsprosesser, skal skolen og undervisningen bidra til at elevene lærer seg til å ta egne bevisste valg. I dette punktet finner vi også holdninger om at mennesker er forskjellige, og en tanke om at elevene skal lære seg å samarbeide og løse eventuelle konflikter på en fredelig måte.

Interessant er det at det ikke finnes én klar definisjon av hva kreativitet er. I Overordnet del blir det uttrykt at elevene skal få utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og videre nevnes det at «kreative og skapende evner bidrar til å berike samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7). LK20 beskriver mer hvorfor og hvordan elevene bør utvikle sine kreative og innovative evner uten å beskrive hva kreativitet er.

Overordnet del har et eget kapittel 2.4 som uttrykker at elevene skal lære å lære. Det skal være et mål at «Skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Elevene skal øves i selv å aktivt finne svar og sette ord på hva de har forstått, og dette krever at lærer følger opp den enkelte elevs utvikling tett og gir støtte tilpasset alder, modenhets- og funksjonsnivå. Dette vil også gjelde i arbeidet elevene gjør for å utvikle sine kreative evner.

### 3.2 Musikk og kreativitet i LK20

I LK20's læreplan i musikk i blir faget omtalt som «et sentralt fag for skaperkraft, kulturforståelse og identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). I avsnittet «Fagets relevans og sentrale verdier» blir det blant annet lagt vekt på at elevene skal forstå hvordan faget har vært med å forme kulturer, men også at det bidrar til samfunnsendringer. Videre fordres det at

Faget musikk skal forberede elevene på deltakelse i et samfunns- og arbeidsliv som har behov for praktiske og estetiske ferdigheter, kreativitet og sosial samhandling... Gjennom faget musikk skal elevene utvikle sine estetiske, kreative og skapende evner og få mulighet til å uttrykke seg (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2).

Gjennom faget skal de få utvikle sine estetiske, kreative og skapende evner og dermed få muligheten til å uttrykke seg med sine egne stemmer i et fellesskap.

Kreativitet blir i faget presentert ut fra identitetsutvikling i et sosialt samspill og for å bidra med berikelse for samfunnet.

Faget blir beskrevet med fire kjerneelementer: utøve musikk, lage musikk, oppleve musikk og kulturforståelse (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2-3). I mitt forskningsprosjekt var det de to første kjerneelementene som lå til grunn for det didaktiske undervisningsopplegget. I kjerneelementet *utøve musikk* blir det lagt vekt på elevenes aktive deltagelse. Gjennom kreative prosesser skal elevene få øve seg i håndverk, uttrykk og formidling. I kjerneelementet *lage musikk* blir det lagt vekt på at elevene skal jobbe kreativt med å omforme noe eksisterende eller lage noe nytt med å bruke musikkens grunnelementer. Erfaring med og opplæring i ulike måter å lage musikk på skal gi elevene fagtekniske ferdigheter.

*De tverrfaglige temaene* «Folkehelse og livsmestring» og «Demokrati og medborgerskap» er valgt ut, mens «Bærekraftig utvikling» ikke blir nevnt for musikkfaget (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Alle de *grunnleggende ferdighetene* blir behandlet ut fra fagets egenart (ibid, s. 4-5).

De overnevnte avsnittene i fagplanen er en innledning til fagets kompetansemål. Der defineres noen områder knyttet til kreativitet, og peker på at elevene skal utvikle ulike egenskaper som er knyttet til begrepet. Disse er blant annet utforskende tilnærminger, utvikle teknikker og kompetanse, skape og omforme og sosial samhandling.

*Kompetansemålene* er beskrevet i ti punkter. Flere av disse målene knytter seg også tett opp til kreativitetsbegrepet. Her nevnes beskrivelser som å prøve ut ulike uttrykk og begrunne valg i skapende prosesser, eksperimentere, utforske (ibid, s. 8).

Elevene skal også selv reflektere over prosess og resultater som en del av *underveisvurderingen* (ibid, s. 8-9). Lærer skal legge til rette for elevmedvirkning, og bidra til at elevene får lyst til å lære. Dette skal gjøres gjennom at elevene får eksperimentere, bruke fantasi og kreativitet, og arbeide systematisk med å utvikle et produkt fra idé til ferdig produkt.

### 3.3 Lærerenes rolle og kreativitet

Læreren har en viktig oppgave med å utvikle elevers kreativitet. Beghetto og Kaufman (2014) hevder at å hjelpe elever med å finne sin kreative kapasitet ofte blir neglisjert i klasserommet, men at dette er selve nøkkelen til å gjøre elever i stand til å møte en usikker fremtid. De støtter seg til og refererer til publiseringer av de store læringsteoretikerne og kreativitetsforskerne Dewey (1897), Guilford (1950), Vygotsky (1967/2004) og Warnock (1978).

Selv om kreativitet ikke alltid har fått like stor plass i undervisningen, kan den allikevel ikke kveles, hevder de, for dette er en iboende del av menneskets hverdagslige erfaring. Det er derfor avgjørende at læreren blir klar over faktorer som spiller inn på undervisningen, og på den måten muliggjør elevenes arbeid med å vise og utvikle sitt kreative potensiale (Beghetto og Kaufman, 2014, s. 53). Videre poengterer de at undervisningspraksis som støtter kreativitet innebærer a) undervisning med fokus på kreativ tenkning, b) legge opp til muligheter for valg og oppdagelser, c) oppmuntre elevers indre motivasjon, d) sørge for et læringsmiljø hvor kreativitet støttes og e) legge opp til at elevene får brukt sin fantasi når de lærer (ibid, s.58).

LK20 uttrykker at «læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst gjennom at elevene får eksperimentere, bruke fantasi og kreativitet og får arbeide systematisk...» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 8). Lærerenes rolle blir å veilede på en slik måte at elevene får utviklet sin kompetanse, hvor kreativitet anses å være en del av fagkompetansen.

## 4 METODE

I dette kapitlet vil jeg greie ut om hva slags metoder jeg har valgt å bruke for å forsøke å besvare problemstillingen. Steinar Kvale og Svend Brinkmann skriver at «hvis man skal finne eller vise andre veier til målet, må man vite hva målet er» (2019, s.140). I alle forskningsprosjekter går man gjennom et sett av ulike faser. Dag Ingar Jacobsen (2015) beskriver forskningsprosessen gjennom åtte ulike faser. *Den første fasen* handler om valg av problemstilling, *andre fase* om valg av undersøkelsesdesign, i *tredje fasen* velger du hva slags type informasjon du vil innhente. De første tre fasene er like uavhengig av om du velger kvalitativ eller kvantitativ forskning. I *fjerde fase* velger datainnsamlingsmetoder, *fase fem* bestemmer utvalg av enheter, i *fase seks* bestemmer en hvordan innsamlet data skal analyseres. Videre i *fase sju* gjør man en drøfting rundt hvor gode funnene er og i *fase åtte* søker en etter tolkninger og eventuelle tolkningsfeil.

Strukturen på dette kapitlet er gjort ut fra hans inndeling, fra start til slutt. Noen av delene vil være preget av at jeg beskriver hva jeg har gjort i forskningsprosessen, mens andre deler vil ha et mer drøftende preg, hvor jeg diskuterer sterke og svake sider ved gjennomføringen av observasjonene og de kvalitative dybdeintervjuene i forbindelse med forskningen. Temaene er derfor behandlet i en noe annerledes rekkefølge enn det tradisjonelt gjøres i en masteroppgave, men dette er gjort for å fremstille prosessen i forskningen på en så gjennomsiktig måte som mulig.

### 4.1 Fase 1: Problemstilling

I fase en utvikles en problemstilling. Temaet jeg ønsket å undersøke var kreativitet i skolen. Begrunnelsen for hvorfor jeg valgte dette temaet er presentert tidligere i denne oppgaven i kapittel 1. Etter å ha bestemt meg for tema, snevret jeg inn på hva jeg ønsket å undersøke empirisk, og ble raskt trygg på at jeg ønsket å undersøke hvordan undervisning kan bidra til at elever får utviklet seg kreativt.

Jacobsen poengterer viktigheten av, men også utfordringen med å formulere problemstillingen slik at vi faktisk kan få målt den effekten vi ønsker (Jacobsen, 2015,



s.73). Det jeg har ønsket å måle i dette prosjektet er hvordan undervisning i musikkfaget kan bidra til at elever får brukt sine kreative evner. Jeg har i løpet av forskningen blitt klar over at det er mange ulike faktorer som spiller i hverandre her, og at kombinasjoner av ulike faktorer også vil påvirke den kreative prosessen. For å kunne nærme meg noe målbart, har jeg forsøkt av å avdekke de mest aktuelle faktorene som gjorde seg gjeldende i dette forskningsprosjektet. Jeg har valgt å formulere en kausal eller forklarende problemstilling, som søker å finne sammenhengen mellom noe vi tror er årsak til noe eller konsekvens av noe (Larsen, 2017). Allerede her røper jeg min subjektive bekreftelse på den pedagogiske diskurs som hevder kausalitet i forholdet undervisning og utviklende læring (Vygotskij, 1978; Piaget, 1952; Hattie, 2009).

Hovedhensikten med forskning er å bidra til ny kunnskap, og i den forbindelse vil det være viktig å redegjøre for hvilke epistemologiske avveininger som ligger til grunn i forskningsarbeidet. Kunnskapssyn er dynamisk og vil stadig være i forandring. Da jeg startet med min masterutdanning var mitt syn på kunnskap at det nærmest var et avtrykk av virkeligheten. Ontologisk var jeg nok av den oppfatning at det burde være mulig å komme fram til denne ene virkeligheten ved å finne de «rette måtene å opptre på» i klasserommet. Etter hvert i forskningsarbeidet har mine ontologiske aspekter utviklet seg mot den oppfatning at det er vi mennesker som skaper og avdekker virkeligheten. Én sann virkelig ligger ikke og venter på å bli åpenbart. Jeg lener meg til Dewey (1906) som argumenterer for at mennesker skaper sin egen kunnskap, og dermed virkelighet, ved å omsette kunnskap til handling, og at dette gjøres i et sosialt fellesskap.

Jeg anser ikke resultatene jeg presenterer i kapittel fem som sannheter, men ønsker at de skal bidra med erfaringer og nye perspektiver. Det er viktig å presisere at det er mine tolkninger og min bruk av rammeverk som er lagt til grunn for kunnskap og forståelse. Forskningen er ikke gjort alene for å beskrive hva som skjer i ungdomsskolene i Norge, men heller for å bidra til endring av mine og andres handlinger og aktiviteter knyttet til kreativitetsutvikling i skolen.

## 4.2 Fase 2: Valg av undersøkelsesdesign

Valg av undersøkelsesopplegg vil ha stor betydning for å avgjøre forskningens gyldighet eller validitet. Det dreier seg særlig om to faktorer som det gjerne knyttes noen utfordringer til, kausalitet og generalisering (Jacobsen, 2015, s. 89).

For det første er det avgjørende at undersøkelsen finner dekning i sine data for konklusjoner som kan knyttes til *kausalitet*, årsak og virkning. I formuleringen av problemstillingen min, ligger det en underforstått antagelse om at undervisning kan være en pådriver for utvikling av kreativitet hos elever. Undersøkelsen er gjort med hensikt å avdekke faktorer som kan være til hinder for eller som støtter kreativitetsutvikling i skolen. Kausalitet handler altså om årsak og virkning, og begrepet har vært svært omdiskutert innenfor samfunnsvitenskapene, da særlig med tanke på at begrepet brukes ulikt i naturvitenskap og samfunnsvitenskap. Mens naturvitenskapen ofte formulerer kausalitet ut fra «hvis A (årsak), så alltid B (virkning)», har samfunnsvitenskapen gjerne modifisert til en mindre streng definisjon «hvis A (årsak), så x% sannsynlighet for at B (årsak) skal inntreffe. (Jacobsen, 2018, s. 92). Forskningstilnærmingen gjort i dette studiet støtter seg på sistnevnte definisjon, og vil redegjøres videre i drøftingsdelen.

For det andre, bør det stilles spørsmål om i hvor stor grad funnene kan generaliseres utover denne spesifikke studien til noe allmenngyldig (Jacobsen, 2015, s.89).

*Statistiske generaliseringer* er når man påstår at funn fra de man har studert også vil være gjeldende for de som ikke har vært med i undersøkelsen (ibid, s.90). *Teoretiske generaliseringer* er uttalelser som påstår at dersom følgende handling utføres, vil det gi en bestemt konsekvens (ibid, s.90).

Jeg mener at det vil være mulig å bruke resultatene fra denne kreativitetsstudien som et hensiktsmessig bidrag til undervisningsfeltet. De utvalgte enhetene er valgt fra en ungdomsskole som ikke skiller seg ut fra andre i sitt slag, og omtrent 35 elever har blitt intervjuet og deltatt i et undervisningsopplegg. Hensikten har vært å gå i dybden på fenomenet kreativitet for å få en detaljert og grundig forståelse, både av hvordan virkeligheten er og oppfattes, og av hvordan ting henger sammen.

Undersøkelsesopplegget har vært opptatt å være virkelighetsnært, det vil si at jeg har tatt utgangspunkt i de elevene jeg har studert, deres forståelse og den konteksten de inngår i. Slike intensive undersøkelsesopplegg som denne studien har gjort vil score høyt på grad av intern gyldighet, Jeg har videre belyst opplevelsene fra undervisningsopplegget med utvalgt kreativitetsteori og nærstudier av LK20, og håper dermed at dette vil bidra til å legge grunnlag for teoretiske generaliseringer, og i beste fall gi grunnlag for å kunne formulere allmenngyldige teorier.

Undersøkelsesdesignet i denne masteroppgaven, er også forsøkt formet på en slik måte at det kunne vært brukt uavhengig av de faktiske, involverte personene i denne studien.

### Case-studie i form av design-basert undervisningsopplegg

Problemstillingen i dette prosjektet er forsøkt formulert på en slik måte at jeg kunne sette i gang et undervisningsopplegg, en formulering rettet mot et case-design. Kjennetegnet på en case-studie, er at «et undersøkelsesopplegg er lagd med hensikt å studere mye informasjon om få enheter eller caser» (Thagaard, 2018, s. 51). Selve forskningsdesignet til denne oppgaven har en slags form for casestudie.

Jeg har, som nevnt, lagd et konkret undervisningsopplegg i faget musikk, og opplegget ble gjennomført i to ulike 10.klasser på en ungdomsskole (Vedlegg 1 og 2). Oppgavene sentrerte seg rundt LK20 sine kjerneelementer *utøve musikk* og *lage musikk*. Beskrivelser fra læreplanene om hva kjerneelementene vektlegger, lå vedlagt oppgaven publisert til elevene i læringsplattformen OneNote. De to klassene fikk videre ulike oppgavebestillinger som begge gikk ut på å komponere en låt og fremføre denne. Som en overordnet intro fikk de beskjed om at jeg også skulle ha en rolle som forsker i tillegg til deltagende lærer i undervisningen.

Postholm & Jacobsen (2018) skriver at konteksten må spille en rolle for at det skal være en case der tid og rom gjør seg gjeldende (s.63). I min forskning har jeg valgt å se på to ulike kontekster, som avgrenses med en tidsramme på totalt sju musikktimer og faller inn under definisjonen *collective case studies* som Thagaard (2018, s. 51) hevder innebærer å studere et fenomen ved å se på flere enheter. Dermed har jeg

hatt to konkrete kontekster jeg har kunne undersøkt, og med ulike variabler. Dette håpet jeg ville gi en dypere innsikt og forståelse av fenomenet jeg ønsket å forske på.

Oppgavetekstene for de to ulike klasse var som følger:

- **Klasse 1:** Lag en låt hvor dere bruker temaet fra enten "The imperial March (Star Wars)", eller Seven Nation Army
  
- **Klasse 2:**
  - 1) Dere får fire akkorder (C - G - Am - F)
  - 2) Dere skal lage en låt med disse akkordene
  - 3) Bestemme instrumenter selv - om dere vil ha tekst osv.
  - 4) Denne oppgaven fremføres torsdag uke 6

To lærere, hvor jeg var en av dem, var til stede som klasseledere, men med variert grad av innblanding i elevenes prosess. Dette ble gjort for å undersøke effekten av å være en aktiv eller mer passiv deltager i elevenes læringsprosess. Observasjoner fra klasseromsundervisningen hadde jeg til hensikt å strukturere ved å lete etter kreative ideer, prosesser og resultater. Selve systematiseringen av funn gjorde jeg med utgangspunkt i modellen vi finner presentert i NOU 2015:8 utredningen, hvor kreativitet defineres etter kategoriene *nysgjerrig*, *utholdende*, *samarbeidende*, *arbeider disiplinert* og *fantasifull*, med ytterligere tre underkategorier for hver av de fem. (NOU 2015:8, s.33).

#### Didaktisk design-based case-studie research

Design-basert forskning kan betraktes som en form for case-studie. Case-studier benytter en forskningsmetode som innebærer grundig utforskning av en enkelt enhet, for eksempel et individ, en gruppe, en organisasjon eller et samfunn, for å forstå et fenomen eller et problem i dybden (Yin, 2018). Design-basert forskning eller design-based reseach (DBR) er opptatt av endringer, og å bygge bro mellom forskning og praksis (Anderson & Shattuck, 2012). Denne metodikken vokste frem på starten av 2000-tallet og det var i all hovedsak designet av og for lærere. Wang og Hannafins (2005) definerer begrepet på følgende måte:

a systematic but flexible methodology aimed to improve educational practices through iterative analysis, design, development, and implementation, based on collaboration among researchers and practitioners in real-world settings, and leading to contextually-sensitive design principles and theories (s. 6-7).

DBR kan derfor sette i gang ulike intervensjoner med hensikt å endre praksis. Som nevnt over, har mitt ønske vært å endre undervisningen i musikk for at hver enkelt elev på beste mulige måter kan lære seg strategier for å utvikle sin kreativitet. Definisjonen til Wang og Hannafins bidrar også med å konkretisere mål (forbedre utdanningspraksis), forteller hvordan (gjennom gjentagende analyser, design, utvikling, implementering basert på samarbeid) sier hvem (mellom forsker og de praktiserende, i mitt tilfelle lærere og elev), definerer hvor (i den settingen utdanningspraksisen skjer) og beskriver hva utfallet bør lede til (kontekst-sensitive designprinsipper og teorier).

I utgangspunktet beskrives denne forskningsmetoden som et samarbeid mellom forsker på den ene siden og læreren på den andre siden. Når læreren er travel med å planlegge undervisningen ut fra sin innsikt og forståelse fra praksisfeltet, kan forsker konsentrere seg om å bidra med teorikunnskap på feltet (Anderson & Shattuck, 2012). Sammen kan de dra nytte av hverandre i forskningen med å belyse ulike forhold i undervisningssituasjonen (The Design-Based Research Collective, 2003).

I mitt tilfelle hadde jeg en dobbeltrolle, jeg opptrådte både som lærer og forsker. Det bør poengteres at metoden jeg har brukt til tider har vært svært intens, men det har samtidig bidratt til at jeg til enhver tid har hatt oversikt over helheten. Det bør også nevnes at den andre musikk læreren som var med i gjennomføringen av undervisningsopplegget var en dyktig sparringspartner. Han fylte med god margin rollen en lærer får beskrevet i DBR. Mellom hver time gjorde vi faktiske justeringer vi fant nyttige og nødvendige for å skape god fremgang hos elevene, som for eksempel å gi dem mer øvingstid på oppgaven nevnt over. Det var i utgangspunktet tenkt at vi skulle gi dem to ulike oppgaver med ulike variabler av åpenhet og valgmuligheter (Jacobsen, 2015, s.120), men dette ble for ambisiøst med tanke på den gitte tiden.

DBR forgår gjennom en syklus av gjennomføringer, evalueringer og justeringer, og dette gjør at det er utfordrende å avgjøre om og når forskningen er fullført (Anderson & Shattuck, 2012). I mitt tilfelle hadde vi på forhånd bestemt hvor mange undervisningstimer vi hadde på gjennomføringen, og dermed hadde dette prosjektet en konkret avgrensning tidsmessig. DBR gir mulighet for stor metodefrihet, og jeg har forsøkt å velge de metodene jeg har funnet mest hensiktsmessig for å besvare min problemstilling. Undervisningsopplegget hadde til hensikt å spore ulike faktorer som enten fremmer eller hemmer ulike kreativitetsprosesser. Deltagende observasjoner ble gjort i undervisningen i tillegg til gruppeintervjuer. Dette bidro til en bedre forståelse for brukerbehov, kontekst og utfordringer knyttet til det å være kreativ (Sanders & Stappers, 2012).

#### 4.3 Fase 3: Valg av type informasjon – kvantitativ eller kvalitativ

Det er ikke alltid lett å ha målet klart for seg i starten av arbeidet med en master. Etter hvert som arbeidet med masteroppgaven min begynte å ta form, gjorde jeg meg kjent med fremgangsmåter innenfor både kvalitative og kvantitative metoder. Jeg ønsket at der kvalitative metoder søker «en forståelse av sosiale fenomener, enten ved en nær kontakt med deltagere i felten ved intervju og observasjon, eller ved analyser av tekster og visuelle uttrykksformer» (Thagaard, 2018, s.), kunne de kvantitative metodene utfylle forskningen med sine systematiske skjemaer. Jeg vurderte å utarbeide et spørreskjema, som kunne sikre at alle elevenes stemmer ble hørt. Ut fra problemstillingens formuleringer ønsket jeg et forskningsprosjekt hvor jeg kunne gjennomføre mixed methods, en blanding av både kvalitative og kvantitative metoder. Ved å referere til resultater ved å bruke to ulike perspektiver, i en form av triangulering (Denzin & Lincoln, 2011) kunne jeg muligens komme enda nærmere mine mål med oppgaven.

##### Kvalitativ metode

Etter hvert i prosessen, ble det klart for meg at å gjennomføre et kvalitativt forskningsprosjekt ville være mest hensiktsmessig for å besvare problemstillingen ved hjelp av forskerspørsmålene. Kvalitativ metode har tradisjonelt sett «blitt forbundet med forskning som innebærer nær kontakt mellom forsker og personer i

felten» (Thagaard, 2018, s.11), og en slik type forskning «gir grunnlag for å oppnå en forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av fylldige data om personer og situasjoner» (ibid). I dette forskningsprosjektet var ønsket nettopp å finne sammenhenger mellom de ulike sosiale fenomenene som foregår i undervisningssituasjoner og elevers opplevde triggerpunkter, slik at gode strategier for igangsetting av kreativ utvikling i klasserommet kunne utarbeides.

Kvalitativ forskning forsøker å «fremheve prosesser og mening som ikke kan måles i kvantitet eller frekvens» (Denzin & Lincoln, i Thagaard, 2018) . I denne studien har jeg måtte starte med å lete etter bakenforliggende faktorer som påvirker prosessen som settes i gang for at elevene skal oppleve at de er kreative. Og det er nettopp dette som er kjennetegnene til kvalitativ forskning; ønske om å finne egenskapene eller karaktertrekkene ved de sosiale fenomenene vi studerer (Thagaard, 2018 s. 11).

Denne forskningsmetoden kan i noen tilfeller medføre ulike etiske dilemmaer. Forskeren bruker seg selv som middel for å søke informasjon. I denne nærheten mellom forsker og informant som etterstrebes for å innhente data, kan det ligge en risiko for at informant svarer det hen tror forsker ønsker å få til svar. Dette har jeg hatt en stor bevissthet rundt gjennom hele forskningsarbeidet, og jeg har etterstrebet å ta hensyn til dette i de ulike kvalitative metodene som er brukt.

En av forskjellene på kvalitativ og kvantitativ metode, er hvordan retningene forholder seg til induktiv og deduktiv metode.

En induktiv tilnærming innebærer at man forsøker å gå fra empiri (virkelighet) til teori, det vil si at all teori bør være fundert i virkeligheten. Dette krever at forskeren samler inn data med så åpent sinn som overhodet mulig. En deduktiv tilnærming betyr at man går fra teori til empiri, det vil si at søking etter empiri skal være styrt av teoretiske antagelser. Dette krever at forskeren har en klar teori før han eller hun starter datainnsamlingen (Jacobsen, 2015, s. 23).

Dette studiet har i store deler blitt strukturert ut fra Spencer et al. sine kategoriseringer (Spencer et al, 2012) av begrepet kreativitet, og dette gjør at min tilnærming i all hovedsak har vært deduktiv. Resultater fra observasjonene og intervjuene har jeg forsøkt å systematisere inn i Spencers kategoriseringer, dette er gjort ut fra to hovedgrunner. Selve kreativitetsbegrepet har ingen universelt akseptert definisjon. Samtidig vil ulike teoretikere, forskere og pedagogers oppfatning av

begrepet prege hvordan man forstår og lokaliserer funn av kreativitet i individer (Treffinger et al., 2002). Gjennom hele arbeidet har jeg ønsket å beholde en åpen tilnærming til selve begrepet kreativitet, prøvd å finne sider ved fenomenet gjennom en rik, men systematisk utforsking med Spencer som ramme.

I teorikapitlet starter jeg derfor med å presentere kreativitetsbegrepet og mulige målinger av kreativitet uten å låse dette til Spencers ramme.

Idalet er forskere som går ut i virkeligheten med noe tilnærmet et helt åpent sinn, samler inn all relevant informasjon og til slutt går i tenkeboksen og systematiserer de data de har fått inn (Jacobsen, 2015, s.29).

Dermed vil jeg hevde at forskningen også har en form for induktiv tilnærming. Et annet poeng verdt å merke seg, er at kvalitative metoder er et fleksibelt forskningsopplegg, hvor innsamling av data og analyse foregår parallelt. Et slikt fleksibelt design har rom for å kunne endre strategien etter hvorvidt planene er hensiktsmessige for å kunne besvare prosjektets problemstilling (Thagaard, 2018). I analysekapitlet diskuterer jeg hva jeg har funnet, og denne analysen er også gjort med en induktiv tilnærming.

#### 4.4 Fase 4: Hvordan skal vi samle inn informasjon?

Hva slags metoder vi bruker til innsamling av data er helt essensielt i kvalitativ forskning. Dette definerer hva som er avgjørende i henhold til å kunne besvare problemstillingen eller ulike hypoteser, og vil videre påvirke dataenes gyldighet (Jacobsen, 2015).

Disse metodene klassifiseres gjerne i to ulike kategorier. Førstehåndskilder er dokumentasjon fra en person som selv har vært til stede i situasjonen eller hendelsen vi søker informasjon fra, og andrehåndskilder er informasjon fra en person som ikke selv har vært til stede, kun fått gjenfortalt (Jacobsen 2015). Datainnsamlingen til dette prosjektet er i all hovedsak gjort ut fra observasjoner og intervjuer. Jeg har fått godkjenning fra NSD (se vedlegg), og studien er gjennomført etter krav til samtykke om å filme både observasjoner og intervjuene og å gjøre lydopptak (Kvale & Brinkmann, 2015).



## Dokumentundersøkelse

Jeg vurderte å bruke dokumentanalyse for å gå dypere inn i læreplanverket, men grunnet tiden og ordbegrensninger i prosjektet gikk jeg bort fra dette. Det er allikevel verdt å nevne at jeg har gjort en nærlesning av dokumenter knyttet til LK20, uten å følge en låst tilnæringsmetode som et eventuelt valg av metoden dokumentanalyse ville krevd. Hvordan kreativetsbegrepet omhandles i LK20 har jeg samlet i et eget kapittel, kapittel 3. Siden innholdet i læreplanene legger et grunnlag for hva skolene skal undervise, ikke bare som formelle læreplaner, men også som et speilbilde av rådende ideologier og diskurser (Gundem, 1990, s. 33f i Hanken og Johansen, 1998), vil det være hensiktsmessig å trekke LK20 inn i diskusjonen om undervisning for kreativitet.

## Observasjoner

For å kunne se på hva som skjedde i de ulike situasjonene i undervisningen, valgte jeg å observere som metode. Dette innebar at jeg gikk inn med min bevissthet og forståelse for å samle inn data fra de ulike situasjonene. Jeg valgte å opptre som deltagende observatør og rollen min i undervisningen var, som nevnt, todelt. Jeg deltok både som lærer og forsker.

Spencer et al (2012) sin vurderingsmatrise ble ikke tatt i bruk på samme måte som beskrevet i deres forskningsrapport, men kategoriene hadde sterk styring på hva jeg så etter i observasjonene. Hovedresultatene fra mine observasjoner presenteres fremst i kapittel 5, deretter har jeg satt dem sammen med resultater fra intervjuene med elevene, strukturert etter Spencer et al. sitt kreativitetshjul. I tillegg er det verd å nevne at jeg i denne prosessen forsøkte å ha et innslag av åpenhet og en induktiv tilnæringsmåte.

En fare ved å velge denne formen for observasjon er at forsker selv står i fare for å påvirke resultatet, og dette kan ha innvirkning på påliteligheten (Jacobsen, 2015). Ved å være deltagende i så stor grad, fikk jeg en svært god innsikt i komplekse og sosiale situasjoner som gav en rik forståelse av hvordan ulike faktorer påvirker hverandre (Thagaard, 2018). Elevene ble nøye informert om at undervisningen ville bli vurdert som en del av musikkundervisningen, men at jeg i tillegg skulle forske på hvordan vi kan igangsette ulike kreative prosesser. Observasjon som eneste metode

for datainnsamling ville antagelig hatt en for stor fare for å bli upålitelig i dette forskningsprosjektet.

En av de største utfordringene er allikevel at observatøren kan være påvirket av egne forventninger og tolkninger, og faren for at observasjonen i stor grad kan preges av subjektive tolkninger. Dessuten var observasjonene gjennomført bruddvis. Jeg observerte kun deler av undervisningssituasjonen hos de ulike gruppene, så sammenhenger og kontekst i ulike hendelser kan dermed høyst sannsynlig prege min forståelse av ulike situasjoner.

### Video og lydopptak

Jeg forsøkte å være meg bevisst på hvordan jeg dokumenterte det jeg så hos de ulike gruppene, og ikke gå inn i analysen av de ulike situasjonene der og da. Istedenfor ble sekvensene av undervisningstimene tatt opp med lyd på diktafon eller filmet, og sendt til lagring på HINN sin skylagring i nettskjema. Mye tid er brukt i etterkant for å høre og se gjennom opptak. Sekvenser av undervisningen ble filmet. I all hovedsak var dette for lettere å kunne gå tilbake og huske ulike konkrete situasjoner.

Det mest ideelle ville vært om alle ledd i prosessen hadde blitt filmen, og med tanke på mitt prosjekt, er kanskje nettopp dette en av de store svakhetene ved å velge å filme. Siden mye av undervisningen ikke hverken ble observert eller filmet i sin helhet, kan mye ha skjedd uten at det ble fanget opp. I tillegg kan det være at noen lot seg påvirke av kamera, og dermed påvirke troverdighet i beskrivelsen av prosessen og videre resultater.

### Intervju

Det falt meg naturlig og hensiktsmessig å velge intervju som en av de viktigste metodene for datainnsamlingen i denne forskningen. Jeg ønsket å undersøke når og hvordan elevene opplevde å være kreative, og da også hvordan de oppfatter begrepet kreativitet. Jeg valgte å gjennomføre det ansikt til ansikt for å få til en tett, dynamisk og informasjonsrik kommunikasjon (Jacobsen, 2015).

Jeg formulerte to ulike *intervjuguider* (vedlegg 4), hvor jeg forsøkte å legge opp til at spørsmålene skulle være så åpne som mulig, slik at elevenes opplevelser fritt kunne

legges frem (Jacobsen, 2015). Jeg etterstrebet en trygg atmosfære, og snakket litt om andre ting før jeg satte i gang opptaket. For å kunne ha en viss kontroll på at samtalene kunne gi svar til problemstillingen og lettere å kunne analysere intervjuene i etterkant, hadde jeg pre-strukturert den ut fra de ulike forskerspørsmålene.

Det første intervjuet hadde til hensikt å finne hvordan elevene definerte kreativitetsbegrepet, og det andre med spørsmål som søkte refleksjoner rundt undervisningsopplegget. Det var meningen at det første skulle gjennomføres etter første undervisningsøkt, og det andre når opplegget var ferdig gjennomført. På grunn av tid og ulike omstendigheter fikk jeg ikke gjennomført dette slik som planlagt. Intervjuene måtte gjøres ut fra når gruppene var til stede på skolen, når det samsvarte med elevenes timeplan ellers, og når jeg hadde tid med tanke på mine andre planer. To av gruppene gjennomførte de to ulike intervjuene rett etter hverandre, og to av gruppene gjennomførte intervjuet sitt hvor ikke alle til stede grunnet sykdom. Med tanke på at det kun var gått to uker etter endt opplegg, at nytt undervisningsemne ennå ikke var satt i gang og til tross for gruppenes manglende deltagere, konkluderte jeg med at dette ikke ville påvirke resultatene og pålitelighet i forskningsprosjektet. I tilfeller der noen av gruppe medlemmene var syke da intervjuene skulle gjennomføres, valgt jeg allikevel å gjennomføre intervjuene.

Alle intervjuene ble gjennomført med den samme intervjuguiden, og denne formen føyer seg inn i tradisjonen med *semistrukturerte intervjuer*. Semistrukturerte intervjuer gjør det mulig for forsker å balansere den nødvendige dybden som trengs for at intervjuobjektene kan få uttrykt sine meninger ut fra sin livsverden og at forskerens spørsmål blir besvart (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 325). Intervjueren kan i stor grad tilpasse temaene etter hvor fruktbare svarene er. Videre er det verdt å nevne den utfordrende vekslingen mellom fenomenologisk eller hermeneutisk perspektiv vi beveger oss i her. I løpet av forskningen har det slått meg at å få fullstendig innblikk i et annet menneskes livsverden, er en umulighet. Det gjør seg gjeldene for hvordan vi ordlegger ord, hvordan intervjuer tilpasser samtalen etter sin opplevelse av fruktbarhet i svarene, men at det har stor betydning for valg som senere blir tatt i utvelgelsen av data til analyse og resultatkapitlet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Siden undervisningsopplegget foregikk i grupper, fant jeg det hensiktsmessig å gjennomføre intervjuene i de samme gruppene. Intervjuene bar preg av å ha en samtale hvor vi diskuterte med hverandre. Elevene kommenterte og utfylte hverandre, mens jeg ledet samtalen. Dette er en form for intervju som gjerne kalles fokusgrupper (Jacobsen, 2015).

Jeg ser at mange av valgene som er tatt i gjennomføringen av prosjektet, også med tanke på intervjuene, kan være med å påvirke resultatene av forskningen.

Sammensetningen av grupper og hvordan dette påvirker deres opplevelse av å kunne snakke åpent og slippe til. Noen av elevene snakket mye, mens andre bidro lite i samtalen. Jeg gjorde forsøk på å få alle i tale, men ser tydelig at dette kan være en innvirkende faktor for oppgavens pålitelighet. Allikevel må en tro at forskningen kan bidra til ny innsikt og kunnskap i elevenes livsverden, om ikke annet for forsker selv og dens nære miljø. Som lærer er det mange antagelser man tar for gitt, og dette prosjektet har gitt meg en del tankevekkere og gjort meg bevisst på at elevene av og til har helt andre opplevelser av undervisningen enn lærer.

## 4.5 Fase 5: Utvalg av enheter

### Informantene

I kvalitativ forskning velger man gjerne informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2018). Informantene til denne studien er to 10.klasser. Utvalget ble gjort ut fra *strategiske forhold*. Begge klassene representerte aldersgruppen jeg ønsket å få informasjon fra.

I tillegg vil jeg si at utvalget jeg har gjort går under definisjonen *tilgjengelighetsutvalg*. Dette innebærer at forsker velger informantene etter hvem som er tilgjengelig (Thagaard, 2018, s. 56). På skolen hvor forskningsprosjektet ble gjennomført, hadde jeg 4 klasser jeg kunne velge å spørre om å delta. I løpet av perioden hvor forskningen skulle foregå, skulle alle fire klassene arbeide med samspill og komponering. I samråd med musikk lærerne på trinnet, ble disse to klassene valgt til å starte med mitt undervisningsopplegg.

Disse to var begge typiske sammensatte klasser, med dette mener jeg en blanding av gutter og jenter, noen med få og noen med mange faglige utforinger, motiverte og umotiverte elever etc. Ved å bruke to forskjellige klasser, ville jeg øke bredden og variasjonen jeg var ute etter (Jacobsen, 2015, s.181). Noe som er verdt å merke seg her, er at undersøkelsen kun er gjennomført på 10.trinn. De to andre ungdomsskoletrinnene er ikke med i forskningen, og man må kunne regne med at modningsnivåene blant elevene på de ulike alderstrinnene på ungdomsskolen muligens vil påvirke resultatene. Dette med tanke på hva slags didaktiske grep som vil oppleves som hensiktsmessig for å utløse kreativitet.

I den ene klassen lyktes jeg å få signering fra alle elevene og deres foresatte om å være med som forskningsobjekt. Dette var heldig for meg med tanke på organiseringen av komponerings- og samspillsgroppene, og gjorde at vi kunne ha en fullstendig gjennomsiktighet i alt som skjedde i undervisningsprosjektet.

I den andre klassen ønsket ikke alle å være med på forskningsdelen av undervisningsopplegget, men de måtte allikevel være med på musikkundervisningen, og ble vurdert på lik linje med de som var informanter. Dette gjorde at jeg til enhver tid måtte planlegge filming av observasjonene nøye. Det kunne også vært fristende å registrere observerte hendelser fra de to gruppene som var med i undervisningsopplegget, men som ikke ønsket å være med som informanter. Jeg har holdt meg til de forskningsetiske reglene, og kun rapportert funn fra de deltagende gruppene. Thagaard (2018) understreker at all forskningsvirksomhet krever at vi «utviser redelighet og nøyaktighet i hvordan vi fremlegger forskningsresultater», og følger NESH sine normer (s. 21). Ethvert avvik fra disse etiske retningslinjene vil føre til en forskningsrapport uten grunnlag for relevans eller validitet.

Jeg ble altså sittende igjen med 6 bandgrupper som både skulle intervjues i to omganger og observeres i grupper gjennom hele prosessen. For å følge nødvendige forskningsetiske regler lagde jeg en oversikt over deltagerne og kodet hvert intervju. Kolonnen med «Real name» er kun merket med tall her, men hvert tall representerer de virkelige navnene.

Gruppe, klasse og intervjunummer	Kodenavn	Real name
1A – første intervju	1A1	3, 1, 5, 2 og 4
2A – første intervju	2A1	1, 2, 3 og 4
3B – første intervju	3B1	1, 2, 3, 4 og 5
4B – første intervju	4B1	1, 2, 3, 4
5B – første intervju	5B1	1, 2, 3 og 4
6B – første intervju	6B1	1, 2, 3, 4 og 5
1A – andre intervju	1A2	3, 1, 5, 2 og 4
2A – andre intervju	2A2	1, 2, 3 og 4
3B – andre intervju	3B2	1, 2, 3, 4 og 5
4B – andre intervju	4B2	1, 2, 3, 4
5B – andre intervju	5B2	1, 2, 3 og 4
6B – andre intervju	6B2	1, 2, 3, 4 og 5

Tabell 1 Oversikt over intervjugruppene, koderinger

## 4.6 Fase 6: Hvordan skal vi analysere de data vi får inn?

### Transkribering

Som tidligere nevnt, gjorde jeg alle intervjuene ved å bruke Nettskjema Diktafon appen på telefonen min. Dataene jeg samlet gjennom de 12 intervjuene måtte deretter transkriberes. Dette er prosessen vi gjør for å «gjøre om fra muntlig til skriftlig form, slik at vi mer hensiktsmessig kan strukturere analysen» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 188). Det finnes ingen universelle regler eller fremgangsmåter for dette, men allikevel er det visse standardvalg som må gjøres (ibid). Hvor detaljert skal transkripsjonene oversettes? Skal pauser, latter, kroppsspråk, at folk snakker i munnen på hverandre, eh... noteres ned, eller skal man forsøke å omformulere til en mer formell, skriftlig stil? Kvale og Brinkmann (2009) understreker at det er hva svarene skal brukes til som styrer disse valgene. I mitt tilfelle var hensikten å gjøre en

konversasjonsanalyse (ibid, s. 227f) og fremstille den på en måte som ville være lett å følge med på for de som eventuelt ønsker å lese elevenes svar.

Å transkribere er en tidkrevende jobb, så for å lette dette arbeidet, lastet jeg opp alle intervjuene i UIO sitt transkriberingsprogram Autotekst. Alle intervjuene ble generert fra tale til tekst, og resultatet var et produkt som var overraskende nært det opprinnelige. Det var allikevel ikke ordrett, og helt uten noen annen form for inndelinger enn punktum, komma og spørsmåltegn der programmet registrerte behov for dette.

### Innholdsanalyse, koding og kategorisering

Jeg gikk derfor gjennom alle intervjuene for meg selv og gjorde notater i tekstene, merket meg hvor i innholdet de ulike spørsmålene ble stilt og skrev stikkord etter temaene i samtalene. Videre fargekodet jeg utdrag i intervjuene etter tema de traff kategoriene fra NOU 2015:8/ Spencer et al. Jeg fikk dermed en god nok oversikt til å enkelt kunne orientere meg frem til hva jeg ønsket å trekke ut av intervjuene.

Utdragene jeg siterer direkte, valgte jeg å formulere ordrett, uten å ta hensyn til korrekte formuleringer og setningsoppbygninger. Opptakene var lyd kvalitetsmessig gode, og jeg hadde ingen utfordringer med å lytte frem detaljer i intervjuene. Ved å oversette ord for ord mener jeg grad av *reliabiliteten* i transkripsjonen vil øke, men er også oppmerksom på at tegnsetting og lignende kan påvirke fortolkningen av innholdet (Kvale og Brinkmann, 2009).

En, for meg, nyttig transkripsjon av mine intervjuer med elevene var å, i så stor grad som mulig, gjengi ordrett hva elevenes faktiske uttalte meninger var. Målet var å finne ut hvordan elevene tolket kreativitetsbegrepet og finne ut av deres subjektive opplevelser av å utfolde seg kreativt. Dette retter seg inn mot en fenomenologisk tilnærming av intervjuene. Analysene her er gjort med fokus på mening, et forsøk på å fremstille elevenes subjektive uttrykte meninger.

Samtidig er overskrifter satt inn etter hvordan jeg tolker innholdet i elevenes svar, og det er jeg som gjør utvalg av hva jeg gjengir av samtalene med elevene. Dette gjør at i det jeg begynner å sette ord på hva som blir sagt, lager kategoriseringer, og tolker meningsinnholdet i elevenes svar, handler jeg hermeneutisk fortolkende.

Mange forskningsprosjekter presenterer resultater, gjør rede for funn og analyserer dem gjerne som en mer sammenfattende del av prosjektet i denne fasen. Jeg valgte derimot å unngå å gjøre forsøk på tolkning, så langt det lot seg gjøre, til jeg kom til diskusjonskapitlet. Dette for at de som leser rapporten skal ha en mulighet for å lese rapporten uten mine fortolkninger. Jeg ser derimot, som nevnt over, at allerede når jeg starter koding og kategoriseringer, er visse fortolkninger allerede satt i gang.

#### 4.7 Fase 7: Hvor gode er funnene og konklusjonene?

Dermed er jeg over i fase 7, og jeg systematiserte resultatene i lys av problemstillingen og forskerspørsmålene mine. Resultatene diskuterte jeg i lys av teori fra kapittel to og tre og tidligere forskning. Undersøkelser skal alltid forsøke å minimere problemer knyttet til gyldighet (validitet) og pålitelighet (reliabilitet). Idet konklusjoner foretas, må det også drøftes hvorvidt disse eller gyldige og til å stole på (Jacobsen, 2015, s. 227).

##### Intern gyldighet og validering

Intern gyldighet handler om resultatene slik de blir oppfattet kan regnes som riktige. Om noe er riktig eller feil, handler her blant annet om hvorvidt beskrivelsene i resultatene er sanne, men også hvorvidt sammenhengene er reelle (Jacobsen, 2015, s. 228). For mine forskningsresultater vil dette handle om at kreativetsbegrepet rommer mange ulike tolkninger (Oddane, 2017; Kaufmann, 2006), i tillegg til at fenomenet kreativitet ikke er noe som kan observeres direkte uten først å være enig i en felles forståelse av begrepet. I denne forskningsrapporten har jeg valgt å bruke Spencer et al. sin ferdige kategorisering av kreativetsprosessen, men forsøker allikevel å diskutere dens utvalg av beskrivende kjernevaner, noe jeg ønsker kan bidra til større grad av konvergens i forskningen.

Når jeg har samlet inn data fra mine studieobjekter, må jeg vurdere om disse gir en sann beskrivelse av virkeligheten. I min utvelgelse av respondenter, mener jeg at det er foretatt hensiktsmessig utvalg av hvem som kan si noe om hvordan det oppleves å være ungdomsskoleelev, nemlig to typiske ungdomsskoleklasser. Ideelt sett kunne jeg valgt fra ulike skoler og slik sett sørget for større geografisk spredning. Jeg har allikevel ingen grunn til å betvile respondentenes vilje om å uttrykke sine egentlige



opplevelser av undervisningsopplegget eller sin forståelse av kreativitetsbegrepet og hvilke faktorer som påvirker deres mulige kreativitetsnivå. Allikevel vil det være viktig å være seg bevisst maktbalansen i forholdet elev – lærer.

I tillegg må det gjøres en vurdering av hvorvidt mine gjengivelser og fortolkning av data er riktig, og i mitt tilfelle har jeg allerede poengtert at mine kategoriseringer har en viss styring på hvilke svar jeg søker. Videre bør det nevnes at transkripsjonene ble gjort før jeg hadde funnet all teori til kapittel to. Rekkefølgen på de ulike prosessene i forskningen kan utgjøre store forskjeller når det gjelder resultater (Kvale & Brinkmann, 2009, s.126). Til sist må det gjøres en vurdering på hvorvidt funn og konklusjoner jeg har gjort faktisk gjenspeiler virkeligheten (Jacobsen, 2015, s. 229). I denne forskningsrapporten. En måte å gjøre dette på er å sette mine funn opp mot tidligere forskning, og se om resultatene samsvarer. Jeg har forsøkt å diskutere mine resultater opp mot tidligere funn i kreativitetsforskning og annen forskning på undervisning og læring.

Valideringen bør skje gjennom kritisk drøfting av både kategorier, hendelser og sammenhenger (Jacobsen, 2015), og dette har jeg forsøkt å imøtekomme i drøftingskapitlet.

### Overførbarhet og ekstern gyldighet

Mens intern gyldighet handler om vi har beskrevet et fenomen på riktig måte, handler den eksterne gyldighet om det er mulig å overføre funn fra en undersøkelse og generalisere dem til andre. Kvalitative metoders styrke, er som tidligere nevnt, teoretisk generalisering, som innebærer å avdekke fenomener og etablere kausalmekanismer (Jacobsen, 2015). Dette forskningsprosjektet har undersøkt fenomenet kreativitet. Jeg har forsøkt å finne årsaker i undervisningen som gjør at elevene får eller hindres i å få utløst sin kreativitet, dette med søkelys på prosessen som skjer mellom variablene. Forsøk er gjort på å avdekke spesielle forutsetninger som bidrar til en effekt.

Den andre formen for generalisering handler om å gjøre undersøkelsen gyldig for en populasjon. Dette er vanskeligere i mitt tilfelle da undersøkelsesenheterne er relativt få. Dersom utvalgsenheten har vært representativ for gruppen undersøkelsen dreier

seg rundt, er det derimot mulig å sannsynliggjøre, men da aldri bevise generaliserte funn.

### Pålitelighet/ reliabilitet

For å vurdere forskningens pålitelighet må en anerkjennelse av at undersøkelsesopplegget, datainnsamlingen og analysen kan påvirke resultatet foreligge (Jacobsen, 2015). Spørsmål bør stilles om det er noe ved selve undersøkelsen som har gjort slik at de som ble undersøkt gjorde noe unormalt slik at undersøkelsen ikke formidler riktig bilde av situasjonen.

Det er mange faktorer som kan spille inn her. Jeg har forsøkt å være tydelig i beskrivelsene av hvordan undersøkelsen har foregått i dette kapitlet, men vil allikevel poengtere at en må være klar over og ta hensyn til disse faktorene for å øke undersøkelsens reliabilitet. I intervjusituasjonene forsøkte jeg å være meg bevisst på at ulike formuleringer, stemning, holdning og andre faktorer ikke skulle komme i veien for elevenes muligheter for å svare ærlig og upåvirket av meg. Jeg var også opptatt av forutsigbarhet med tanke på å informere elevene om hva som skulle skje til hvilken tid. Ved å opptre både som lærer og forsker var utfordringen i observasjonssituasjonene å være en så naturlig del av undervisningen som mulig.

I analysedelen forsøkte jeg å være nøyaktig i nedtegning og gjengivelser av data, både i observasjonene og intervjuene. Noen av elevenes svar fra intervjuet var derimot vanskelig å plassere i kun en bestemt kategori, da jeg opplevde at flere av kategoriene gikk noe inn i hverandre og påvirket hverandre. Dette berørte, etter min mening, allikevel ikke utfallet av forskningen i stor grad.

## 4.8 Fase 8: Drøfting og presentasjon av funn

Når vi da opplever å komme til veggens ende, må en allikevel i all forskning være klar over at ingen undersøkelser kan gi objektive, riktige og objektive svar. I denne siste fasen er det forskeren bør sjekke om alle leddene i forskningen har blitt gjennomgått og oppfyller alle krav. Metodologisk innebærer dette at man har drøftet pålitelighet, begrepsmessig gyldighet, intern gyldighet og ekstern gyldighet, som beskrevet over. Til sammen vil dette beskrive undersøkelsens totale gyldighet (Jacobsen, 2015).

I tillegg bør en påse at kobling av funn og teori er knyttet sammen på måter som viser at denne forskningen kan sees i lys av annen forskning og andres funn og konklusjoner. Dette innebærer også drøftinger av funn som enten støtter eller ikke støtter antagelser. Til sist, bør det også foreligge diskusjoner om hvilke konsekvenser denne undersøkelsens funn bidrar med for teorien som er lagt til grunn, og også peke på hvilke behov det er for videre forskning.

## 5 PRESENTASJON OG ANALYSE AV DATA

I dette kapitlet vil jeg først gi en kort presentasjon av hvilke hensyn som ble tatt før det didaktiske design-baserte case-studiet ble satt i gang, samt hvordan gjennomføringen forløp. Dette er i all hovedsak mine observasjoner i prosessen. De ulike samspillsgruppene, gjennomførte også begge intervjuene i samme gruppering. Resultatene av hva de svarer har jeg systematisert og kategorisert etter Spencers kreativitetshjul, da dette er det nærmeste jeg kommer en definisjon av kreativitet knyttet til LK20. Mine observasjoner vil også flettes inn sammen med resultatene fra intervjuene, og det setter hele forskningen i en blanding av et fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapsteoretisk perspektiv. Avslutningsvis oppsummerer jeg og gjør en sammenfatning av mine og elevenes oppfatninger av hvilke faktorer som påvirker undervisningen med tanke på hva som hemmer eller fremmer kreativitet. Dette, sammen med teori fra kapittel 3 og presentasjon av LK20 sitt undervisningssyn fra kapittel 4, vil gi et grunnlag for diskusjonskapitlet, kapittel 7.

### 5.1 Mine observasjoner

#### Gruppesammensetning, forkunnskaper og individuelle behov

Når man skal planlegge undervisning i grupper og legge til rette for at hver enkelt elev skal få utløst sitt fulle kreative potensiale, vil *gruppesammensetning* i aller høyeste grad være avgjørende. Hvordan elevene fungerer sammen i undervisningen, og i hvilken grad de har musikalske forkunnskaper, spiller inn som en faktor. Ulike forutsetninger og behov finnes hos hver enkelt elev, og dette kan medføre utfordringer i undervisningssammenheng.

For å imøtekomme behov, og tilrettelegge på best tenkelig måte, organiserte vi lærerne gruppene på forhånd. I gruppene 1A og 2A var kun 9 elever totalt som meldte seg til forskningsdelen. Dette gjorde organiseringen noe utfordrende med tanke på filmopptak, etiske avveininger om hva jeg kunne gjengi etc. I utgangspunktet tenkte jeg at disse kunne jobbe sammen som én gruppe, men det endte opp med en jentegruppe og en guttegruppe. Denne organiseringen tok mye av tiden i starten, og jeg ser at tydelig struktur og organisering gjort av lærer i forkant, frigjør mye tid i undervisningen. Jentegruppen samarbeidet godt og hensiktsmessig,

men guttegruppa hadde til tider lite fokus og lite fremdrift. Dette er beskrevet i utvalgte utdrag under punkt 5.3, og det handlet mye om de var en god kompisgjeng som lett lot seg distrahere av andre ting, og ikke klarte å strukturere seg godt nok til å løse oppgaven hverken på et høyt faglig eller kreativt utviklingsnivå. Ingen av dem hadde gode nok ferdigheter til å bidra inn som en ressurs for resten av gruppen heller. Hovedinteressen til disse guttene var fotball og idrett.

I den andre klassen var hele klassen involvert også i forskningen. Gruppene i denne klassen ble satt sammen bant annet med tanke på hvem som ble ansett å kunne drive prosessen i gruppa, sterk/svak indre motivasjon for skolearbeid og mestring, tidligere erfaring fra spill på instrumenter, sosiale samarbeidsferdigheter, status i klassen eller utfordringer med konsentrasjon. Nøye avveier ble foretatt, og i etterkant ble denne forhåndsorganiseringen stående for meg som en av de viktige faktorene for å sikre gjennomføring av et godt undervisningsopplegg.

### *Er jeg kreativ?*

Elevenes individuelle syn på hva kreativitet er, om de tror at kreativitet ligger latent hos alle mennesker og hva de selv tenker om utløsere av kreative prosesser spiller en stor rolle for hvordan elevene angrep oppgaven. Samtalene fra det første intervjuet er det som ligger til grunn for avsnittet 5.2, og vil samtidig belyse det første forskerspørsmålet.

Siden kreativitetsbegrepet på mange måter kan virke som et vagt begrep og blir oppfattet ulikt, ser jeg at begrepsoppfattelsen bør behandles og diskuteres i større grad i læreplanene gitt fra de styrene organene i samfunnet, i lærerkollegiet og i samtaler med elevene. Begrepet oppfattes gjerne ulikt i elevmassen, men også hos lærere, og vage oppfattelser gjør at det blir vanskelig å jobbe målrettet mot utvikling av kreative evner og handlinger. Å jobbe med utvikling av kreative evner fordrer videre en tro på at mulighet for kreativitet finnes i alle mennesker, og at kreativitet kan igangsettes med de rette pedagogiske og didaktiske tiltakene.

## Åpen oppgave og tid

I arbeidet med å utforme den didaktiske oppgaven i min design-baserte case, ønsket jeg å lage to ulike oppgaver, hvor den ene bar preg av å være så åpen som mulig og den andre mer styrt og avgrenset. Det vi erfarte, var at i det vi ifølge planen skulle sette i gang med oppgave to, var ingen av elevgruppene klare for å presentere noe som kunne ligne et ferdig produkt. Den kreative prosessen med å løse åpne oppgaver krever tid for elevene, og må tas høyde for når undervisning planlegges og gjennomføres i ungdomsskolen.

## Lærerens rolle i undervisning for kreativitet

Mitt syn på lærerens hovedoppdrag i undervisningen har jeg nevnt er å være ansvarlig for undervisningen som planlegges for at det skal skje læring i klasserommet. Alle faktorene henger sammen i en helhet, men allikevel vil jeg poengtere noen av mine observasjoner i denne sammenhengen.

I starten av undervisningsopplegget hadde vi planlagt å la elevene få styre valg knyttet til oppgaveløsningen helt selv. Tanken var at vi ønsket å se hva som skjedde dersom modellering, motivering og andre styrende pedagogiske tiltak ble satt i gang av lærer. Vi så raskt at denne metoden førte lite frem i de færreste gruppene. Lite tiltak kombinert med lite musikalske forkunnskaper gjorde at vi gjennomførte et enkelt innføringskurs i samspill. En lærerstudentgruppe modellerte også tidlig i prosessen hvordan man kunne spille en coverlåt på ulike måter. Utover i prosessen med å lage egen låt og øve inn denne, ble lærerrollen gradvis mer preget av å fungere som motivator, oppmuntrer, humørspredere og veiledere på foretatte valg eller forslag til tiltak der elevene stod fast. Med fare for å blande den profesjonelle forskerrollen, rollen som deltagende observatør og den subjektive læreropplevelsen, er min opplevde erfaring at i dette prosjektet at undervisning for å utløse kreativitet hos elever i ungdomsskolen har behov for at lærer opptrer som motivator og faglig veileder. At læreren også modellerer hvordan man kan tenke og planlegge kreativt, og utfør ulike kreative handlinger er også en stor gevinst for undervisningen. Elevene må allikevel oppfordres til selvstendighet i sin søken etter arbeidsmetoder og ny kunnskap.

## Å vurdere kreativitet

Hensikten med dette forskningsprosjektet var å undersøke hvordan musikkfaget kunne bidra til at elevene fikk utfolde seg kreativt som et ledd i en utviklende prosess. Undervisningsopplegget som ble utformet skulle ende opp i en presentasjon hvor individuelle og samspillsferdigheter skulle vurderes sammen med komponeringsferdigheter. Parallelt forsket jeg på kreativitetsutvikling hos elevene, og gjorde en oppdagelse som resulterte i at jeg nesten kansellerte hele forskningsprosjektet mitt.

Vurderingskriteriene som ble vedlagt for samspills- og komponeringsoppgaven tok utgangspunkt i kriterier tidligere brukt for å vurdere bandspilling (se vedlegg 3). Den nye oppgaven hadde for det første fått tilføyd innslag av komponering, og dette var det tatt høyde for i oppgavebeskrivelsen og gjengivelsen av kjerneelementene og kompetansemålene, men ikke tydelig nok i vurderingskriteriene. For det andre ble det tydelig at for å vurdere kreative innslag hos elevene trengtes også beskrivende kriterier. Våre kriterier gikk utelukkende på fagtekniske ferdigheter, samarbeidsevne og musikkformidling. Noen av disse kriteriene innehar beskrivelser som samsvarer med hva kreativitet handler om, men vi opplevde det som utfordrende å bruke til vurdering av kreativitet slik de var formulert.

## 5.2 Elevenes forståelse av begrepet kreativitet

### Hva er kreativitet?

I de første intervjuene, del 1, jeg hadde med de ulike bandgruppene, fikk alle spørsmål om å nevne 3 stikkord eller assosiasjoner de fikk når de hørte ordet kreativitet. Ved å samle alle utsagnene og systematisere dem inn i et skjema, så dette slik ut:

Gruppe	Stikkord eller assosiasjoner
1A1	Uvanlig, nytenkende, annerledes, åpent, læring (flow)
2A1	Tegning og maling, tenke utenfor boksen, nyskapende, kunstnerisk, løsningsorientert. « <i>jeg tenker ikke så mye ord, jeg bare får mange bilder i hodet...når jeg hører kreativitet tenker jeg på maling. Så jeg bare får et bilde av et svært lerret, og masse pensler og maling</i> ».
3B1	Lage, finne på, skape, utfordre, utforske
4B1	Lage noe eget, første tanke/brainstorm, gjøre noe man ikke er vant med å gjøre, utfordre deg selv med noe du ikke pleier å gjøre, handle effektivt. « <i>Kanskje det er det å finne nye måter, sånne forskjellige måter å gjøre en ting, hvis du finner på en idé da. Også finne forskjellige måter innenfor den idéen</i> ».
5B1	Kunst, løsningsorientert, se andre løsninger enn de som er, nyskapende, at man greier å finne på noe selv
6B1	Maling, tegning, fotball, skrive tekst, bygging, snekring, redigering, skoleoppgaver, filming, bøker

Tabell 2 Elevenes intuitive oppfatninger av kreativitet

Som vi ser i tabellen over, har elevene en felles total forståelse av at kreativitet handler om å skape, finne nye løsninger som enten bygger videre på andres eller utvikle nye ideer. De oppfatter at det handler om problemløsning, å utforske, og være løsningsorientert ved å prøve ut ulike variasjoner. At noen bruker ord som åpent, handle effektivt, at det er noe du greier å finne ut av selv og knytter kreativitet opp mot læring er interessante observasjoner. I tillegg har de en forståelse om at det er mulig å vise kreativitet på ulike områder, men mange kobler begrepet opp mot kunstfagene.



I samtalene om hva kreativitet egentlig er, ble det av flere grupper gjort refleksjoner om hvorvidt *originalitet* var et kriterium for kreativitet. Diskusjoner forekom om grader av originalitet, og også definisjoner av hva originalitet er.

*Elev 1: Jeg tror jo du kan jo være kreativ. Hvis du for eksempel ser et maleri, så kan du kopiere det maleriet. Du er jo fortsatt kreativ...hvis du kopierer det og lager din egen vri... hvis du ser noen spille fotball, så ser du en måte de gjør det. Da synes jeg du er kreativ hvis du gjør det samme.*

*Elev 2: Jeg synes ikke det... jeg tenker kanskje det er det at man er litt mer nyskapende, at man greier å finne ut noe selv. For det at å kopiere noe noen andre gjør, synes jeg kanskje blir mer at man på en måte bare lærer av dem, istedenfor å finne på noe nytt selv. (5B1)*

For det andre kom vi raskt inn på om selve *prosessen* for å lage noe kunne være kreativ, men at *produktet* i seg selv ikke hadde særlig stor grad av originalitet.

Elev 1: [Kreativitet er] å tenke.

Elev 2: Jeg tenker at det egentlig er noe inni hodet ditt... du kan bli inspirert av å se en film lissom, men du får jo ikke det...det kommer jo inn i hodet ditt lissom.

Elev 2: Muligheter. Ja, jeg tenker på ... eh... når noen tegner eller maler.

Elev 3: Ja, jeg tenker også noe man lager med hendene, liksom snekrer eller no' sånt.

Meg: ...men det er jo ikke tanker?

Elev 2: Nei, men jeg lissom jeg føler at lissom... du kan tenke kreativt, og du kan gjøre ting kreativt, men det er på en måte samme ting. Begge to er kreativitet. Så jeg kan jo tenke hvis jeg har fagsamtale lissom i norsk, så kan jeg jo tenke kreativt på et spørsmål og komme med et kreativt svar. Men i kunst og håndverk kan jeg også lage en kreativ tegning lissom. Det er jo samme tingen, men det er også forskjellige steder

Elev 1: Fantasi.

Elev 5: Jeg tenker at kreativitet kan være mange forskjellige ting. Ikke bare være noe man gjør eller tenker. Det kan være flere ting...

Meg: Eksempler på det?

Elev 5: Det kan jo være at man lager ting, eller at man tenker utenfor boksen, for eksempel? (6B1)

### Har alle mulighet for å være kreative?

Kun noen få svarer at de ikke tror at alle mennesker har mulighet for å være kreative. I hver gruppen er det noen som svarer at alle har potensiale for kreativitet i seg, og etter at argumentene er lagt frem, kan det virke som de alle kommer frem til en

enighet om dette. Men videre blir det pekt på at kreativitet også kan knyttes opp til en personlig opplevelse av hver enkelt handling. Flere svarer også at spesielt handlinger og prosesser som oppleves kreativt for én person, ikke nødvendigvis oppleves som kreativt for en annen. Dette kan knyttes opp til hva hvert enkelt menneske har gjort seg av erfaringer tidligere.

Elev 1: Jeg tenker bare sånn at ehm...hvis du gjør noe på en måte som man ikke er vant med å gjøre da, så er jo det kreativt det og... Jeg tror at alle mennesker er kreative.

Meg: Hva bygger du det på?

Elev 1: Jeg på en måte atte, som jeg sa i stad, at alle er kreative på hver sin måte, og man kan tenke seg at ... jeg er kreativ der, mens andre tenker at der er du ikke kreativ. Men jeg tror at alle er født med egenskapen at du er kreativ. Fordi at du gjør jo, du gjør jo nye ting hele tida, eh... for deg selv da. Og jeg tror på en måte atte ehm...hvis man samler ti folk i et rom da, og du gjør noe, så vil noen si at det er kreativt, men noen andre si at det ikke er kreativt. For det handler om hva selv du tenker da. (4B1)

### Forkunnskaper til grunn for kreativitet

I tillegg snakket elevene om at kreativitet er sterk knyttet opp mot både *interesser* og *fagkunnskaper*, gjerne i kombinasjon. Der mennesker har sine styrker og ekspertise, vil de også ha lettere for å kunne tenke og handle kreativt. Det handler også om at kreativitet kan innebefatte handlinger som bearbeider eller bygger videre på allerede eksisterende kunnskap og ferdigheter.

Elev 1: Hvis man er fotballspiller, så kan man være kreativ med ball... Og hvis man maler, så kan man være kreativ med hvordan man maler. Hvis man synger, så kan man være kreativ med hvordan man bruker stemmen din. Og, ja... Vi har forskjellig mye innom hva din ekspertise eller hva du driver med er.

Elev 2: De som maler er jo ikke like kreative på fotballbanen på en måte.

Meg: Tror dere det er sånn i musikk også?

Elev 1 og 2: Ja.

Meg: Så hvis man kan mere musikk...

Elev 2:... så er det lettere å være kreativ? (3B1)

Elev 1: Men jeg tror på en måte at det er så mange forskjellige typer kreativitet. Fordi sånn...jeg selv vil si at jeg er ikke så veldig kunstnerisk kreativ, men sånn hvis vi tenker mer sånn håndball da, jeg kan jo være kreativ når jeg spiller håndball, liksom. Og gjøre andre ting. Men jeg tror også at det kan være mye vanskeligere på noen å være kreative i visse situasjoner enn andre. På en måte. For jeg kan være kreativ på noe og ikke være det på noe annet.

Meg: Ja, hva tror du grunnen til det er?

Elev 1: Det er jo interesser og hva man har lært opp til, og...Ja, for jeg tror ikke man er født med kreativitet, liksom. Jeg tror det er kanskje noe... Man blir jo kanskje mer også kreativ hvis det er noe man er ganske trygg på. Fordi da er det lettere å utvide det og...

Elev 2: Noe du har drevet mye med også. (2A1)

### Personlighetsdrevet vilje til å jobbe

Gjennom mine observasjoner så jeg at *viljen til å jobbe* i aller høyeste grad er ulik blant elevene. Noen satte i gang med oppgaven med en gang den ble gitt, mens andre uttrykte hverken ønsker, planer eller forsøk om å løse oppgaver. Nettopp dette fenomenet var selve utgangspunktet mitt for å sette i gang dette forskningsprosjektet, og interessant var det derfor at også elevene uttrykte refleksjoner rundt dette i samtalene. Alle gruppene, med ett unntak (6B1), uttrykker en selvsagt forståelse for behovet av *mat, drikke og søvn* for å kunne yte og prestere kreativt. Personen fra 6B1 *separerer kroppens grunnleggende behov fra fenomenet kreativitet*, og sier

Elev 1: Det er jo på en måte på grunn av hvordan kroppen fungerer. Det har jo ikke noe med kreativiteten å gjøre egentlig. Det er liksom... Kroppen trenger jo mat og søvn, og hvis det ikke fungerer jo ikke, og sånn er det jo bare. Det har ikke egentlig noe med kreativiteten å gjøre, så det er helt separat (6B1).

Ellers er flere bevisste på den grunnleggende drivkraften om å *ha lyst til å få til*.

Elev 1: Og så vil jeg også si at ehm...alle tror jeg har mulighet til å være kreativ. Og kan gjøre det, men spørsmålet er om man vil eller orker (1A1).

Meg: Tror dere at alle mennesker har mulighet for å være kreative?

Elev 1: Ja, hvis du øver nok på det og vil, har du samme mulighet (3B1).

### Hvilke faktorer er avgjørende for å kunne være så kreativ som mulig?

Elevene ble spurt i første intervjurunde om hva slags forhold som må være til stede, og som de tenker er avgjørende faktorer for at de kan få være kreative. Spørsmålet blir stilt åpent i første omgang, men etter hvert får de en liste fra meg med forslag av faktorer jeg ber dem reflektere rundt.

Deres intuitive svar samstemmer med hverandres svar og gir rike beskrivelser som gjerne kreativitetsforskere som Amabile også gjør rede for (Amabile, 1996). Som en helt grunnleggende faktor blir *vilje og ork* til å gjøre noe nytt nevnt. Fire av de seks gruppene svarer at en viktig kreativitetsfaktor for dem er at de får jobbe med noe ut fra *interesse*, og at det oppleves som morsomt. Dessuten nevner de at dette henger sammen med at det du har drevet med ut fra interesse tidligere, vil gi deg *forkunnskaper* som gir deg en *trygghet, selvtillit og motivasjon* til å arbeide kreativt. En gruppe nevner at en motivasjon for å *gjøre hverdagen enklere* er en faktor. Og to grupper peker på at å tørre og ikke være redd for å feile, at det er rom for å feile og ikke bli dømt er avgjørende.

De andre faktorene vi snakket om ble som nevnt gitt etter forslag fra meg, dette for å kunne gå litt dypere inn på ulike faktorer.

#### *Mat, drikke og søvn*

Ingen var uenige i at dette var grunnleggende behov som påvirker både konsentrasjon, utholdenhet og hjerneaktivitet. Men noen mente at en kreativ person som har lært seg denne måten å tenke og handle på, aldri vil slutte å være kreativ. Aktiviteten din og produktiviteten blir påvirket, men ikke dine kreative evner.

#### *Inspirasjon fra andre personer, kjedsomhet og sosiale medier*

Alle gruppene var enige om at andre personer kunne fungere som bidragsytere i kreative prosesser, enten som igangsettere eller motivatorer underveis. Disse personene kan derimot også bidra til å hemme prosessen. De nevner eksplisitt lærere som eksempel dersom den mellommenneskelige kjemien ikke er på topp. Dersom en person klarer å inspirere, kan dette være en faktor som vil hjelpe å sette i gang nye kreative ideer hos deg. Tidligere oppfinnelser og ideer må videreutvikles i en eller annen grad for å kunne defineres som kreative. Foreldre og personer du ser opp til blir nevnt som eksempler på inspiratorer for dem.

Når det kommer til ungdommenes bruk av sosiale medier som inspirasjonskilde, bekrefter de at ulike plattformer som tiktok, Instagram og Youtube ofte blir brukt for å

hente inspirasjon i kreativt arbeid, men også her er de samstemte i at de ikke kan anerkjenne produktet som høy grad av kreativitet i det de kopierer det andre har gjort. Noen få gjør refleksjoner rundt at tid man bruker på scrolling på telefon hindrer en i å produsere kreative produkter. Dessuten bruker de telefon, nettbrett og PC'er for å underholde seg selv. En elev sier: «...tar oppmerksomheten din. Du får sånn dopamin av det, og du vil bare bli sittende på telefonen» De peker på at dette kan ha sammenheng med lite produksjon av nye ideer.

### *Tid*

Elevene er også enige om at tid er en faktor for å kunne være så kreativ som mulig. Begrensning av tid hevder noen vil kunne være til hjelp for å tvinges til fokus. Allikevel poengterer de at kvaliteten ofte blir bedre dersom de har god tid. Flere opplever at ideer trenger tid for å bli prosessert, og at de ofte får ideer både etter leggetid, i dusjen eller på løpeturer. At oppgaven også var organisert som en gruppeoppgave, gjorde at de ønsket mer tid enn om de skulle løst det individuelt. Tiden vi hadde satt av til dette prosjektet opplevde de som alt for knapp, og mente resultatet ville blitt bedre om de hadde kunne jobbet med det over en lengre periode.

### *Samarbeid*

En kort oppsummering av det elevene sier om samarbeid, vil være at dette oppleves som en faktor som både kan fremme og hemme utvikling av kreativitetsnivået og produktet. Dersom man er trygg, klarer å stole på, motiverer og hjelper hverandre vil samarbeid virke positivt inn, mens dersom man har svært ulike syn på hvordan man skal gå frem i prosessen og ikke alle bidrar jevnt, kan derimot kreativitetsprosessen stoppe helt.

### *Åpen/lukket styrt oppgave.*

Elevene opplever at i åpne oppgaver er fallhøyden ofte stor, men resultatet blir ofte bedre. Oppgavenes åpenhet gir større mulighet for å være kreativ i ulike løsningsalternativer, og gjør også at resultatet i oppgavene oppleves mer som dine egne.

I lukkede oppgaver klarer flere å komme kjapt i gang og det er flere som opplever å få gode resultater. Mulighetene for å bruke kreativitet oppleves som mer begrenset og innenfor en ramme, men med modellering, tips og styring fra lærer er det enklere for flere å oppleve mestring. Det kan virke som om de aller fleste opplevde denne oppgaven som for åpen, og at vi med hell kunne styrt prosessen med å legge mer føringer i oppgaveteksten.

### 5.3 Spencer et al kreativitetsmodell

Under følgende avsnitt vil jeg gjøre rede for mine observasjoner fra undervisningsopplegget og eventuelle refleksjoner elevene gjør i intervjuene, og plasserer disse systematisk inn i NOU 2015:8 sin definisjon av kreativitet.

#### 5.3.1 Nysgjerrig

##### *Undre seg og stille spørsmål*

Som et innledende poeng kan det konstateres at jeg i mine observasjoner oppfatter en tendens i ungdomsskole at *få elever aktivt deltar gjennom å stille spørsmål i undervisningstimene*. Små barn stiller spørsmål hele tiden, og på et eller annet tidspunkt forsvinner denne undringen og spørsmålene uteblir. En gruppe begrunnet dette i at de nå vet mer.

Elev 2: ...er ikke det fra barn...de spør jo spørsmål hele tiden da

Meg: Barn stiller spørsmål hele tiden? Det er riktig.

Elev 2: Og det er der nysgjerrighet kommer fra?

Meg: Ja, men hvorfor det -hvorfor det? (med en tilgjort barnestemme) Også må de har svar.

Elev 2: For dem vet ikke, og de har lyst å vite det.

Meg: Når stopper denne nysgjerrigheten? Har den stoppet for dere?

Elev 1: Nei, men jeg tror ikke den har stoppet, men den har blitt i mindre grad mere synlig fordi vi har fått vite mer gjennom tiden. Også da er det vanskelig for oss å vite, liksom, å være mer nysgjerrig da.

Elev 2: Og hvis du spør mye nå da, så kan du liksom være litt dum da. (3B2)

Det siste som nevnes her, et at det nysgjerrigheten også preges av frykten for å bli *stemplet som dum*. Dette kommer jeg tilbake til under punktet «å tørre å være annerledes».

Begge undervisningsoppleggene (se vedlegg 1 og 2) var med hensikt formulert som åpne oppgaver slik at mulighetene for å være kreativ skulle være til stede. Vi startet i klassen som hadde undervisningsopplegg hvor de skulle lage en låt med fire akkorder (vedlegg 1) Der registrerte vi raskt at spørsmål som ble stilt av elevene gikk på *faglige utfordringer*. Forkunnskapene som trengtes for å kunne spille et instrument var mangelfulle og de hadde store vanskeligheter med å komme i gang med oppgaven. Kun et fåtall hadde ferdigheter gode nok til å kunne spille akkorder. Klassene hadde ikke hatt spill på instrumenter siden de gikk i 8.klasse. Vi valgte derfor å kjøre et kort *faglig innføringskurs* i begge klassene med konkrete tips om hvordan angripe innlæring av akkorder på piano, gitar og bass, en enkel demonstrasjon av stemmebruk og viste hvordan en grunnleggende trommerytme kan struktureres ut fra hi-hat, skarptromme og basstromme.

### **1A2-2B2**

De to bandgruppene i denne klassen kom veldig ulikt i gang med oppgaven sin. I utgangspunktet var det kun åtte elever her som hadde levert inn underskrevet samtykkeskjema. Derfor tenkte jeg at det organisatorisk sett ville være smart å lage ett stort band med disse. En av de guttene som ikke hadde meldt seg, ønsket sterkt å jobbe med flere av kompisene sine, som hadde meldt seg til forskningen. Han lovde å levere skjemaet dagen etter, og dermed ble det totalt sett mer hensiktsmessig å dele gjengen i to. Et band med fem gutter, og ett med fire jenter. Denne *organiseringen tok mye av tiden* i starten.

Begge bandene uttrykte at de ønsket å komme i gang med spillet raskere. De opplevde at *introen på starten tok unødvendig lang tid*, og at infoen i starten av første time var *irrelevant* for dem. Tanken på at *sluttresultatet skulle bli filmet*, blir også nevnt som en faktor for valg som blir tatt i prosessen.

Elev 1: Tok for lang tid

Elev 2: Tok for lang tid

Elev 3: Litt for lang tid

Elev 4: Det tok for lang tid. For jeg tror mange hadde lyst til å begynne å spille. Åsså var det vel en eller to timer hvor dere gikk gjennom, vel?...

Elev 1: Det ble en og halv time, ca. Og så jeg og (elev navn), det var jo ikke så veldig mye om vokal da, liksom hvordan man skulle synge og sånt. Og da tenkte vi liksom, kan ikke vi bare sette i gang med å skrive en tekst? Men da måtte vi høre på dere.

Meg: Men det jeg demonstrerte...å bruke stemmebåndene til konkret å få ulik lyd lissom... det har dere ikke brukt noe, eller?

Elev 1: Nei...fra min side får jeg bare voicecracks, så...jeg vil ikke dumme meg ut på den videoen...

Elev 3: men vi må gi alt...

Meg: Hadde det vært bedre å sette i gang kjapt?

Elev 3: Det var veldig mange som føle bare, kan vi begynne?

Meg: Ja, skjønner.

Elev 3: Så vi bare får tenke litt, tankeprosessen begynner å gå og...

Elev 4: Fra min side, jeg fikk ikke med meg noe av det dere sa, for jeg ville bare starte å spille piano. (1A2)

Jentene på sin side hadde en litt annen begrunnelse for at de ønsket å komme i gang kjappere. De kom raskt i gang med å velge seg ut en coverlåt, og ønsket i utgangspunktet bare å lære seg den. Innad i gruppa hadde de nok fagkompetanse til å lære seg spill på de ulike valgte instrumentene, men de *trengte tid til å øve*.

Elev 2: Jeg synes dere skravlet bort mye av tiden. Heheh..

Meg: Ja, men det er det flere som sier. Ja, eh... Har dere noen tips til hvordan det kunne ha blitt gjort annerledes?

Elev 2: Altså jeg skjønner at det er lurt å ha sånn lynkurs og sånn. Jeg skjønner at det er lurt å ha det grunnleggende og sånn. Men dere sa liksom at det skulle ta ti minutter på hver instrument, men det tok liksom, ja, det tok hele tiden liksom.

Meg: Ja... Men hadde dere kunne løst oppgava like godt uten at det hadde blitt en gjennomgang?

Elev 2: For min del hadde det vært det.

Elev 3: Jeg tror det varierer veldig mye. For jeg tror alle på vår gruppe hadde ganske god peiling fra før av på hva vår oppgave.

Elev 2: Kan det grunnleggende liksom.

Elev 1: Og vi har jo veldig lette akkord også, så vi hadde på en måte ikke så mye bruk for det som ble lært heller.

Elev 3: Ja, eller dere kunne på en måte spurt hvem er det som føler at dere har brukt for...kanskje litt...

Meg: Ja! Ja...

Elev 3: ...det er sånn. Ja, men de andre kunne heller da få satt i gang.

Meg: Ja. Godt tips. (2A2)



### 3B2-6B2

På spørsmål til denne klassen om hvordan de opplevde igangsettingen av oppgaven er det interessante refleksjoner de gjør seg. Alle gruppene her nevner som beskrevet over at de opplevde oppgaven vanskelig fordi de har *for lite erfaring og lite utviklede spilleferdigheter*. I tillegg var en del preget av *en ikke alt for stor motivasjon* for å følge med.

Meg: Var det lett å forstå oppgaven?

Elev 2: Nei.

Meg: Var den ikke tydelig nok?

Elev 2: Det kan hende, men jeg fulgte ikke med.

Meg: ...dere andre da?

Elev 3: Det var litt sånn...vanskelig. For man skulle komponere en egen sang på en måte med akkurat de akkordene. Og når man ikke kan spille noen instrumenter, så er det veldig vanskelig. For man vet ikke hva man kan sette sammen for at de skal passe sammen. Og så vil man jo gjerne ha med resten av gjengen også. For hvis de ikke kan noen instrumenter heller, så blir det jo veldig vanskelig å sette det sammen da. (4B2)

#### *Utforske og undersøke*

Innføringskurset vi gjennomførte i første time var lagt opp med hensikt å gi elevene et godt utgangspunkt for selv å kunne gå inn i *læringsprosessen* for å spille et instrument. Vi *presenterte* hvordan dur og moll bygges opp etter *konkrete, enkle matematiske metoder* på et piano. Videre viste vi hvordan man kan *orientere seg på ulike nettsider*, som for eksempel [ulimateguitar.com](http://ulimateguitar.com). Vi *modellerte spill* på trommer med å bruke blyanter som trommestikker, og satte opp diverse alternativer for hi-hat, skarp og basstromme. Og vi demonstrerte hvordan stemmen kan brukes på mange forskjellige måter, ulike stemmeteknikker som for eksempel sang med luft på stemmen, opera, growling, mer eller mindre volum og tonal eller ikke-tonal rap.

Vår hensikt var, som nevnt, at elevene etter en rask intro til oppgaven selv skulle sette i gang med oppgaven. De hadde både egne PC'er og telefoner tilgjengelig. Min observasjon var at til tross for dette, var det lite konkret jobbing som skjedde i starten. Elevene opplevde at *vanskelighetsgraden i oppgaven var stor*, og de *klarte ikke å bruke de digitale hjelpemidlene* de hadde tilgang til i utforskningsprosessen i starten.

Elev 1: Tre gutter... som ikke har rørt et instrument, ikke har sunget en sang, bare hørt på musikk, ikke sant... Og da hører vi... og vi hører jo på.. asså vi hører litt forskjellig musikk enn

det for eksempel jentene gjør, da. Men det...ja... Og så skulle vi lære oss instrumenter å synge en sang på, var det seks eller sju uker eller no? Det var jo som å... Ja.

Meg: Så vanskelighetsgraden på oppgaven var egentlig for stor?

Elev 3: Ja, i hvert fall i starten. Når det er såpass få som kan instrumenter da og hjelper til.

Elev 1: vi har vi har rett og sikkert ikke i ferdighetsnivå til å gjøre det vi skal. Vi er for dårlige (4B2)

Når man *allerede i startprosessen opplever utfordringer*, kan det virke som elevene *skrur seg av*, og dersom selve grunnsteinene mangler, raser alt. De har vansker med å komme seg inn i oppgaven. Elevene mister fokus, og *retter i stedet fokus mot andre steder* uten å være i stand til å se konsekvensene av det. En del elever velger å scrolle på ulike nettsteder eller sitter og spiller på PC'en sin.

I tillegg uttrykker elevene at det var vanskelig å komme i gang med selve idémyldringen. Den *åpne oppgaven* og de store mulighetene for kunstnerisk frihet, gjorde at de *ikke visste hvor de skulle starte*.

Elev 1: Vi skjønte hva vi skulle gjøre.

Elev 3: Det var også litt vanskelig for det var på en måte liksom så kunstnerisk frihet. Så da var det på en måte veldig vanskelig å bare komme med noe konkret og bare begynne å jobbe. Så da ble det egentlig veldig sånn at man på en måte ikke gjorde så mye i starten. Man måtte på en måte komme seg litt inn i det. Men når man da kom seg inn i det, da kunne man bare jobbe masse. Da gikk det veldig mye fortere. Men i starten gikk det veldig sakte (1A2)

Når det gjelder læreren rolle i undervisningen, blir det uttrykt at elevene verdsetter, og til og med opplever arbeidsfasen mer konstruktiv, dersom *lærer ikke er deltagende i hele prosessen*.

Elev 2: Det jeg synes da, at jeg blir mer kreativ når jeg er alene da, og ikke for eksempel når voksne står og ser på da, da føler ikke jeg meg så veldig kreativ.

Elev 1: Ja, det er sånn.

Meg: Det skjønner jeg. Hva er det der? Hvorfor det, tror du?

Elev 2: Jeg vet ikke. Det er jo dere som skal vurdere oss da. Og da vil vi jo ikke gjøre så mye feil.

Elev 1: Du ser alltid opp til noen. Se for at du gjør en oppgave da som du tror du har feil på, så ser du alltid opp til læreren for å se om du... får litt godkjennelse på det, på en måte. Om det er riktig eller ikke. Fordi du vil alltid gjøre det mest riktige for den personen.

Elev 2: Du vil liksom ikke gjøre så mye feil da.

Elev 3: Også på presentasjoner og sånn, så står jo ofte læreren og nikker eller noe sånt, hvis det er noe bra, eller...

Elev 1: Og da tror du at du må fortsette med det. Selv om det ikke er bra for noen, så bare nikker læreren uten videre.

Meg: Veldig interessant. For jeg har nemlig tenkt på det. Hvis vi hadde droppet vurdering i skolen i dag... Ikke noe karakterer...?

Elev 2: Da tror jeg det hadde vært mye bedre.

Meg: Hadde dere lært like mye da, tror dere?

Elev 2 og 1: Ja, jeg tror det.

Meg: Hadde dere lært mer?

Elev 2: Det tror jeg hadde vært veldig blandet da. Det hadde vært veldig forskjellig fra person til person. Jeg tenker at de fleste ville da lært mer. Mens andre kanskje ville, ja... Ikke bry seg. Vi hadde ikke trengt det.

Meg: Når det gjelder å jobbe selvstendig, tror dere at det er behov for å ha lærer til stede? I... I en sånn prosess som dere har hatt nå? Kunne dere ha klart den jobben der uten lærer?

Elev 2: Ja, jeg ville tro det. Men kanskje ikke at det blir så like perfekt da. Jeg synes det er det beste at vi kan jobbe selvstendig, og komme til dere hvis det er noen trenger da.

Elev 3: Ja, vi hadde jo kommet med et sluttprodukt, men det hadde ikke vært så like bra. Siden dere sa jo det, å lissom få ting til å sitte bedre sammen. Ja, for eksempel sangen og...eller vokalsk og rytmen da. (3B2)

Videre reflekterer guttene over at når man virkelig blir fanget av nysgjerrigheten, oppstår en trang til å utforske og undersøke. I denne nysgjerrighetsfasen finner du gjerne dine *egne måter å lære på*.

Elev 2: .De som er kreative da, de ser gjerne etter løsninger da , og ikke etter problemer.

Elev 1: Egentlig lissom...De løsningene kan være vanskelige, men de kan også være de beste løsningene.

Meg: Ja.

Elev 1: Så asså det er sånn...Det er jo din måte å få...være kreativ, og måtte lissom møte på en vanskelig ting. Så er det alltid det at når man er kreativ, så finner man alltid på sin måte å løse det på. Det kan hende at mer kreative folk, som ikke er så gode på akkorder og sånt, hadde funnet på sin måte å lære seg på å gjøre det på.

Meg: mm...Det er... Jeg tenker som nysgjerrighet. Handler nysgjerrighet om kreativitet?

Meg: Ja. Jeg tenker at hvis man først er nysgjerrig på noe, så vil man lissom vite mer om det, som hvis man er nysgjerrig på krigen eller noe... Så er det veldig interessant for deg å finne ut av det.

Elev 2: Ja, hvis du er nysgjerrig, du... du finner ikke opp på noe selv da...

Elev 1: Nei. Men du kan finne din egen måte å lære ting på, på noe du er nysgjerrig på. Som i steden for å lese bøker, ser du en film om det eller noe. (3B2)

På videre spørsmål fra meg om hva som setter i gang denne utforskningen og lysten til å undersøke, svarer guttene at det noe som klikker i hjernen din og utløser *en lyst til forståelse*.

Meg: Hva er det som trigger en nysgjerrighet hos folk da? Hva er det som gjør at folk blir nysgjerrige?

Elev 2: Vil vite mer da.

Elev 1: Ja. Vil vite om det, lissom. Bare får en...

Elev 2: Vil få en forståelse av ting.

Elev 1: Det bare klikker i hjernen din at du vil vite det. (3B2)

### *Utfordre etablerte forestillinger*

I mine observasjoner registrerer jeg at elevene generelt sett var opptatt av å følge oppgaven de fikk presentert. De forholdt seg til oppgaven og *uttrykket i liten grad at noe av den etablerte kunnskapen trenger å utfordres*. Dette gjald særlig i klassen som skulle komponere låt med fire ulike forhåndsgitte akkorder (3B-6B).

Den andre klassen (1A-2A) skulle komponere en låt med å bruke tema fra Seven Nation Army eller Star Wars. Sett i etterkant treffer denne oppgaven i seg selv bedre med tanke på å utfordre etablerte forestillinger. De hadde alle kjennskap til hvordan låtene var, men skulle nå lage sin egen vri med å inkludere et av temaene.

Elev 2: Jeg vil si det er kreativt, for det har gått utenfor det normale på en måte. Vi har lagd noe eget.

Elev 4: Vi begynte med null på en måte og.. begynte med ingenting da, og kommet oss til et ferdig produkt.

Meg: Ja, begynte dere med ingenting?

Elev 1: Vi begynte med Seven Nation Army. Og så har vi gått litt utenfor det. Som gjør at vi har ikke herma. Vi har bare brukt inspirasjon og lagd en ny låt som er kreativt. (1A2)

Jentegruppen 2A avkoder egentlig hele oppgaven, og går rett til *hensikten med oppgaven*; å lage en låt og vise kreativitet i prosessen. Deres kreative innslag var å skrive en egen tekst på en eksisterende låt. Jeg lar diskusjonen rundt dette vente til diskusjonskapitlet.

Elev 1: Vi trengte nok ikke å være like kreative som de andre, ettersom at vi valgte en sånn, som allerede er klart på en måte.

Elev 2: Men igjen så endret vi jo teksten, da. Ja. Liksom, vi må jo være litt kreative der.

Elev 1: Ja. Latter.

Elev 2: Men ikke like mye som de andre, som liksom, eller.

Elev 1: Man hører jo hvilken sang det er.

Elev 2: Det som er med de andre, de lager hele teksten der selv, men de har jo bare, den derre duun, duun, duun, duun, duun. (Seven Nation Army temaet nynnes).

Elev 1: Ja, det er sant.

Elev 2: Så vi er jo egentlig likt, på en måte.

Elev 3: Men man må vi nesten også være mer kreative hvis man velger en enklere ting som vi kanskje gjorde. Så må man jo nesten også være mer kreativ for å komme med nye løsninger på det enkle, da, på en måte. (2A2)

### 5.3.2 Utholdende

#### *Tolerere usikkerhet*

I alle gruppene rådet det generelt mye *usikkerhet rundt oppgaven*. I første omgang handlet dette om *hvilke instrumenter* de skulle velge innad i gruppen, hvilke som kunne *passer sammen* og hvem de anså å kunne *mestre spill* på disse. De fleste gruppene løste dette selv, men noen måtte ha hjelp i denne prosessen. For det andre var mange usikre på hvordan de skulle *gå frem for å lære seg å spille*. Det var store variasjoner hos elevene på hvor raskt de kom i gang med øvingsprosessen. En elev har en forklaring om at «*mindset*» kan spille en rolle for hvordan vi tolererer usikkerhet.

Elev 3: Det var nok på grunn av, jeg...ikke er så god på det å kunne for eksempel akkorder og sånt da, som C og sånn. Og da var det vanskelig å sette opp ulike greier og sånn.

Elev 1: Det ble kanskje litt vanskelig for han fordi han tenkte... siden han fikk den *mindset*'en med en gang at jeg kommer ikke til å få det til uansett. Og da bare ga han opp før han i det hele tatt startet, og det var vanskelig for ham å starte opp igjen. Så det var kanskje litt det da, (navnet til elev 3). (3B2)

Videre forteller de at de også følte på en usikkerhet i forhold til *fremføringen av låta* si. De knytter dette opp til *erfaringer på området*, og reflekterer rundt viktigheten av å ha en *trygg lærer* til stede.

Elev 3: ...for jeg glemte det jeg skulle gjøre et par ganger.

Meg: Ja, litt sånn på grunn av prestasjonsangst, da?

Elev 2: Ja. For det er ikke noe vi er så veldig trygge på da.

Elev 1: Slapp av da...(ler)

Elev 2: Ja, men jeg tenker at vi er ikke så trygge på det, for vi spiller jo ikke så mye musikk hjemme. I hvert fall ikke de fleste oss. Og da er det kanskje ... gjør du noe du ikke er så trygg på da.

Meg: Ja, ja, ja, skjønner det.

Elev 2: Men spille fotballkamp er noe annet da, for du er jo trygg på det, og du vet hva du skal gjøre, du har jo gjort det i så mange år. Ja, du er på hjemmebanen.

Elev 3: Men andre gangen da gikk det jo, da var vi bare trygge på hverandre gang da. Helt sånn, hva den andre skal spille og sånt. Ja. Da gikk det uansett.

Meg: Så det sier dere at for at man skal være kreativ så ville dere ha hatt en lærer som dere var trygge på. Er det det jeg hører?

Elev 1, 2 og 3: Ja. (3B2)

Dette finner vi også igjen i en annen gruppe som kan fortelle at prestasjonene blir påvirket av *usikkerheten man føler på når andre er til stede*, og at strategier for å tolerere usikkerheten ikke er funnet. Det kan hemme både selve prestasjonene og kreativiteten.

Meg: Så publikum, eller de som er til stede og hører på, det påvirker graden av kreativitet og hemmer kreativiteten litt?

Elev 2: Ja, eller hemmer mer presentasjonene.

Elev 3: Ja, og resultatet, for det at sangen er jo mye bedre... Når vi øver alene. For da synger de mye med mer.

Elev 1: Og i hvert fall jeg også, det er sånn, de har jo bare meg... fordi at jeg blir nervøs uansett hvem det er som ser på og hvor mange. Men jeg begynner også å skjelve

Meg: ja...

Elev 1: og det er ikke så bra med piano.

Meg: Men du skjelver ikke når du sitter hjemme alene?

Elev 1: Nei.

Meg: Hvorfor ikke, tror du?

Elev 1: For da er jeg alene. Da er det ingen som hører meg.

Elev 2: Du er ikke vant med å synge foran andre da, eller spille foran andre.

Meg: Mm...Hva er det som... hva er den greia der da?

Elev 1: Jeg får prestasjonsangst.

...

Meg: Men hvorfor er dere så opptatt av å prestere?

Elev 2: Nei, men det er ikke det.

Meg: Ja, men det handler om vurdering? Du vet at du blir vurdert på det du gjør liksom?

Elev 1, 2 og 3: Ja

Meg Men hvis du bare skulle hatt en huskonsert da, et sånn juleselskap...

Elev 1: Jamen, jeg blir fortsatt nervøs hvis det er foran folk.

Meg: ja, men da får du jo ikke karakter...

Elev 1: Nei, men jeg vil jo...det er fortsatt foran folk, og jeg vil fortsatt gjøre det bra.

Elev 2: Du vil at folk skal like det de hører på, og det du spiller, for du du gir jo en bit av deg sjæl. (2A2)

### *Håndtere utfordringer*

Mye av det jeg observerte og presenterte av funn ovenfor, kan også relateres til dette avsnittet. Jeg registrerte mye usikkerhet knyttet til innlæring av valgt instrument, sosiale innretninger, prestasjoner, frykt for å ikke bli likt og vurdering av lærer. «Mindset» blir nevnt som et viktig element for å kunne tolerere usikkerheten. Spørsmålet blir da hvordan elevene håndterer utfordringene. Det gis uttrykk for at for å kunne håndtere utfordringer, trengs *relevant erfaring*.

Meg: Var det en for vanskelig oppgave?

Elev 2: Nei, men det er ikke noe vi har gjort så ofte da. Så vi veit jo liksom ikke åssen man gjør det. Men så en skoleoppgave har vi liksom gjort mye oftere da. (3B2)

Et annet poeng en av gruppene nevnte var utfordringer i forbindelse med *egensensur*. Når *flytprosessen stopper*, må man finne en måte å produsere på allikevel.

Elev 3: Og det vi på en måte merket, for (elevnavn) var jo..den ene timen var (elevnavn) borte, eller et par timer. Og da på en måte måtte jeg bare skrive. Fordi jeg skjønnte etter hvert at jeg ikke bare kan sitte og dvele og tenke, nei, det ble dårlig, slett igjen, prøv noe igjen, slette det igjen. Så da måtte jeg bare skrive. Og så heller er det bedre å bare få skrevet en del, og så heller endre på det. Så det var det vi på en måte gjorde, og da kom vi faktisk frem til det produktet. Selv om vi ikke ble helt fornøyde og ferdig (1A2).

### *Tørre å være annerledes*

Skal man være utholdende i den kreative prosessen, er det å tørre å være annerledes valgt ut som en beskrivende mestringsfaktor i Spencer et al's kreativitetshjul. Jeg påstår gjennom mine observasjoner tydelige funn om at elever på *ungdomsskolen ikke ønsker å være annerledes*. De ønsker å få en aksept av sine jevnaldrende, og dette vil igjen være med på å prege den kreative prosessen. I tillegg spiller *interessefelt* igjen inn som en faktor.

Meg: Hvorfor er dere så «care» når jeg står og snakker om det som burde skape den største nysgjerrighet hos dere liksom? Jeg står og snakker om den kalde krigen, og jeg står og snakker om hvordan man skal spille og hvordan man skal komponere, kunne lage en god sang. Og dere bare «orke ikke!»...

Elev 3: ...men det er jo forskjell...

Meg: Dette er min opplevelse da.

Elev 3: Ja, siden det er jo for eksempel når vi hadde den kalde krigen, så er det jo kanskje noen som spurte mer om det. Enn for eksempel i musikken, da er det kanskje noen andre som spør mer om det.

Elev 1: Fordi det er...

Elev 3: Det er forskjellig...

Elev 1: Jeg tror det er fra barn, så velger du deg som oftest noe du alltid er interessert i. Og det for noen er jo det kalde krigen og masse forskjellig. Så da er det mange som bare tenker på en ting i stedet...

Elev 2: Ja, også handler det mye om selvsikkerhet da.

Elev 1: Ja.

Elev 2: Det er mange som ikke tør å rekke opp hånda i klassa og snakke fritt da. Og da i hvert fall ikke å spørre om mye i timen.

Meg: Men barn, de har jo den...

Elev 2: Jeg tenker at... tror at man blir mye mer dømt nå da, når man er ungdom enn man var barn. Meg: Men hvem er det som dømmer hvem?

Elev 2: Det er ikke... det kanskje ikke sånn det er...Nei, men man har en sånn tanke om at... (alle snakker i munnen på hverandre)

Meg: Man dømmer seg selv?

Elev 1: Det er ikke sånn... Du føler at alle andre i klassen dømmer deg.

Elev 2: Selv om de ikke gjør det.

Elev 1: Ja. (3B2)

Det kan også virke som om *frykten for å bli stemplet som dum*, eller bli sammenlignet med *noen du ikke ønsker å identifisere deg med* er en medvirkende faktor for grad av utholdenhet i kreativitetsprosessen.

Elev 2: Og hvis du spør mye nå da, så kan det liksom være at du er litt dum da. Fordi det var en på laget mitt da, og på skolen her, som spør veldig mye spørsmål da. Ehm...Og han blir ofte alltid så veldig dum da. Det er...ikke... innimellom.

Meg: Han stiller så mye spørsmål?

Elev 2: Ja.

Meg: Ok. Så man vil ikke bli båsaa sammen med han? Er det det du sier?

Elev : På en måte ja. (3B2)



### 5.3.3 Samarbeidende

#### *Dele produkt*

Det didaktiske undervisningsopplegget ble lagd med tanke om at det skulle være et samarbeidsprodukt. Rikere beskrivelse av dette har jeg gjort i metodekapitlet. I den ene klassen, ble gruppene satt sammen ut fra hvem som var med som forskningsobjekter. En felles avgjørelse av elevene og meg ble tatt på inndeling i et jenteband og et gutteband. I den andre klassen var det kontaktlæreren som gjorde inndelingene, og dette ble gjort ut fra hans kjennskap til klassens ulike personlige egenskaper, sosiale forhold og andre tilpasningsbehov.

En utfordring som raskt ga seg til kjenne for de fleste gruppene var hvordan *fravær* hos gruppelemmer påvirket *mulighetene for arbeidsflyt, innøving av samspill og ellers den kreative prosessen*.

Meg: Hvordan fungerte gruppesamarbeidet?

Elev 1: Det var litt sånn shaky i starten, vil jeg si. Men bedre etter hvert. Veldig bra nå, vil jeg si egentlig.

Elev 4: Det handler om at det alltid har vært noe borte. Så vi har liksom aldri fått gjort ting sammen, da. Men vi startet jo med at vi gikk hvert til vårt og øvde på det vi skulle.

...

Elev 5: så det er ikke jeg som har vært så kreativ, men det er jo også fordi jeg har vært så mye borte.

Meg: Hadde dere noen som gjorde mer enn andre? Uten at dere skal utlevere hverandre?

Elev 1: Ja, (elevnavn) tok mer på manus, for jeg var jo borte to timer.

Elev 3: Jeg gjorde jo mer enn (elevnavn). Men (elevnavn) var jo på en måte mer borte også. Men jeg gjorde jo mer enn han, jeg skrev jo på en måte teksten selv. Og så når (elevnavn) var frisk igjen og kom tilbake, så hjalp han meg for å gjøre den enda bedre. Og kom innspill. (1A2)

Elev 1: Etter hvert ble jo de fleste som var med i gruppene ganske syke. Mens vi var litt mer heldige med at ikke alle var syke og borte fra gruppene. Mens de andre gruppene hadde jo kanskje litt sånn at de ble litt borte, at folk ble litt borte og det ble litt vanskelig å samspille (3B2)

Elev 1: Jeg tror nesten ikke vi var én gang hvor vi alle sammen var der.

Meg: Nei. Hadde det påvirkning på hele prosessen?

Elev 1: Ja, jeg husker jo at vi lærte oss ikke å spille sammen på den samme måten. Også alle sammen skulle skulle ta en del av...ja men... I starten så var vi ikke alle, så da fikk vi jo på en måte ikke blitt 110 % enighet om hva er det vi egentlig ønsker å få ut av oppgaven. Så ble det

egentlig litt uklar hva er det vi skal spille, hva er det vi skal gjøre. Vi hadde ikke noen klare retningslinjer, vi hadde ikke bestemt oss. Også begynner vi å spille, og så veit vi egentlig ikke hva er det vi skal spille, hva er det vi skal gjøre.

Meg: Ikke sant.

Elev 1: Også når den er borte da, og den er borte da... Så spillet vi jo aldri sammen. (5B2)

I tillegg kommer det frem at å *være trygg* på de du skal samarbeide med, har stor innvirkning både på *grad av deltakelse og selve fremføringen av produktet*.

Meg: Kunne gruppene ha blitt satt sammen på en annen måte? Sånn at dere kunne ha fått vært... vist mer i kreativitet, eller vært mer kreative?

Elev 1: De var jo på en annen måte før det ble denne gruppa her. Jeg synes ikke gruppa mi fungerte noe bra i det hele tatt.

Elev 2: Hvis man kan velge gruppa sjøl, så føler jeg at man blir...det at man kan ta mer plass på en måte. Da blir du mer utadvendt på en måte. Du tør å si dine meninger bedre. Men vi fikk jo på en måte, jeg tror egentlig vi hadde valgt den gruppa her uansett.

Elev 3: Ja, hvis jeg hadde kunne valgt gruppa, så hadde jeg valgt akkurat denne.

Meg: Så bra da.

Elev 2: Det var vel egentlig planlagt da også når alle sammen levert de der arka.

Elev 3: Ja, vi... vi var sånn, vi kan være sammen da. (2A2)

Meg: Så hvem man jobber sammen, det har stor innflytelse på hvor kreativ man er? Eller på resultatet, eller...?

Elev 2: Ja.

Meg: Dere tror det?

Elev 2: Ja, jeg tror det.

Elev 1: Ja. For hvis du kommer i gruppa med mer folk du føler deg mer fri på, og at de ikke dømmer deg for tingene de gjør, så føler du deg mer fri til å uttrykke deg selv, ja. Foran de du er på gruppen med, i stedet for å prøve å skjule deg selv... med folk du ikke liker å samarbeide med. (3B2)

Samtidig var det de som så gruppesammensetning kan påvirke *effektiviteten* dersom du jobber sammen med nære venner.

Meg: Kunne gruppa ha blitt satt sammen på en annen måte, sånn at dere kunne ha fått vært enda mer kreative?

Elev 4:Altså, hvem vi er på gruppe med?

Meg: Ja.

Elev 2: Jeg tror liksom... sånn... mener dere hvis vi hadde vært på gruppe med andre folk?

Meg: For eksempel. Eller vært færre, vært flere...

Elev 2: Jeg tror at hvis jeg hadde vært på gruppe med alle mine nærmeste venner, så hadde jeg kanskje vært kreativ på en annen måte, men kanskje ikke like effektiv. For da hadde jeg kanskje drevet med andre greier. Men når vi er på en måte med blanda folk med forskjellige tanker og meninger, så blir det på en måte... Vi er jo venner alle sammen, så det er jo ikke det, men... Da lissom blir det på en måte kreativt uansett, fordi...ja.

Meg: Ja, det var litt interessant. I hvert fall i forhold til organisering og grupper og sånt, ja.  
(6B2)

En av gruppene reflekter også over å være på en gruppe hvor elevene er *på ulike faglige nivåer*. Dette kan føre til at noen automatisk gjør som de blir fortalt, mens noen blir de styrende elementene i gruppa. Dette kan være uheldig for begge parter.

Elev 3: Men det kan være at hvis du for eksempel vil gjøre noe bra, da, så setter du kanskje noen som er... Du ser på som smartere enn deg, da.

Meg: Ja.

Elev 3: Så vil du at de lar... Du lar de ta av den jobben med å finne på hva du skal spille og sånn. Også så bare gjør du det de sier du skal gjøre.

Elev 2: Men det er jo... For den personen da, det er jo litt tungt, da. Å måtte gjøre det hele tiden. For alle. (3B2)

En annen gruppe poengterer hvor bra det er for *startprosessen* å ha noen som er *faglige drivere*. De som deler mest idéer i den kreative starten, er også de som sitter på mest fagkunnskaper.

Elev 3: Asså noe jeg også har tenkt på... sånn... (elevnavn) er jo veldig god musikalsk, sånn i hvert fall mye bedre enn meg. Så i starten var det jo hun som lissom kom med mange av de ideene, men nå etter hvert, som jeg og (elevnavn) har blitt mye bedre, så er det liksom mer alle tre som kommer med ideene. I hvertfall for meg så var det i hvert fall lettere nå å komme med nye ting, nå som jeg på en måte har begynt å skjønne hvordan det faktisk funker lissom.

Elev 1: Ja...Så var det liksom veldig godt på en måte å ha en som visste mye i starten, sånn at vi skulle komme ordentlig i gang.

Meg: Ja, det tror jeg har vært en kjempefordel for dere (2A2)

### *Gi og få tilbakemeldinger*

#### *Elevenes tilbakemeldinger til hverandre*

I samarbeidet gjennom prosessen er det noen som er gode på å gi hverandre tilbakemeldinger, mens mange blir sittende med sine egne arbeidsoppgaver. Det kan

virke som de har mer enn nok med å *lære seg sitt eget instrument*, og dermed *ikke evner å se eller har kapasitet til å se hva andre gjør*. Aller minst hvordan de kan *sette de ulike komponentene sammen til en kreativ komposisjon*.

Meg: Hvordan fungerte gruppesamarbeidet?

Elev 1: Gruppesamarbeidet det var...

Elev 3: Altså, det hadde vært mye lettere hvis folk på en måte visste hva de skulle gjøre. Da tror jeg det hadde vært greit.

Elev 1: Ja, det hadde det jo.

Elev 3: Men når alle på gruppa er litt sånn hva..., det her kan vi ikke, det her klarer vi ikke, da blir det jo veldig...

Elev 3: Og så skal (elevnavn) litt sånn prøve å... ehme... på en måte oppmuntre oss da... til å si liksom hva vi skal og sånn. Men vi har rett og sikkert ikke i ferdighetsnivået til å gjøre det vi skal. Vi er for dårlige.

Meg: For det var en på en måte som leda samarbeidet?

Elev 3: Ja, (elevnavn) sitter jo med... (elevnavn) sitter jo med mest... mest rutine på det, ikke sant? Hun kunne liksom fortelle oss litt sånn... Hvis vi gjør det sånn og sånn, da, så blir det sånn. Jeg prøvde liksom bare å være sånn den... som gjorde ting litt gøy, da. Være litt den glade personen. Og så ble jo jeg umotivert, ikke sant? Og da er det jo vanskelig, da. (Elevnavn) med... den eneste som på en måte kan noe, da.

Meg: Ja, som har litt fagkunnskaper innen musikken?

Elev 3: Ja, og når jeg og (elevnavn) skal spille... nei, synge da. Vi har jo ikke sangstemme . Vi er jo tonedøve hele gjengen, og... sånn. Det blir jo vanskelig.

Elev 1: Da blir det ekstra vanskelig å få inn piano og trommer ... Når man synger i helt forskjellig takt. Fordi de ikke klarer å bytte om på tanken da.

Elev 3 i gruppa kommer da med forslag om hvordan dette kunne blitt *organisert på en annen måte*.

Elev 3: Men jeg tror kanskje hvis man hadde... Si før man startet med noe, da... Så hadde man... Så hadde man, si... Dere hadde spurt, da. Hvem her kan spille piano? Også hadde de som kan spille piano rett opp hånda. Også kan man si, hvem her kan spille gitar. Også kan de som spiller gitar rekke opp hånda. Sånn at man kunne fordelt de som... Fagkunnskapen litt rundt på gruppen, da. (4B2)

Igjen, observerer jeg sammenhenger mellom trygghet og det å tørre å ta plass, *trygghet på egne fagkunnskaper, personligheter og den sosiale status i gruppa*. I samtalen gjengitt under, finner jeg også at *ved å jobbe med kommunikasjonsferdigheter, jobber du samtidig med kreativitetsutvikling*.

Meg: Har dere opplevd at dere har vært mer kreative, som alle mann alle, på slutten av prosjektet, for det er jo del 2 av prosjektet da, enn på starten?

Elev 3: 100% ja, egentlig.

Elev 1: Ja. Og så føler jeg lissom at jeg og (elevnavn) som ikke visste så mye i starten, vi...i hvert fall jeg tørte ikke ha så mye meninger på en måte, men nå tørr vi kanskje ta litt mer plass. Siden vi vet mer.

Elev 2: He, (elevnavn) bare... «jeg kan spille sånn!» latter

Meg: Hva handler det om (navn til elev 1)? Hvorfor er det sånn?

Elev 1: At tørre å ta mer plass? Nei, jeg vet ikke, at man liksom vet ikke så mye, så man føler liksom ikke at man kan ta over for de som vet mer på en måte da.

Elev 2: Det er jo som i andre timer, du tar jo plass der du vet at du klarer. Det er forskjell på de som kan matte og ikke kan matte liksom.

Meg: Ja, så det handler om det faglige?

Elev 1: Ja, mye i hvert fall.

Meg: Handler det om det sosiale også?

Elev 1: Ja, det gjør det sikkert. Du tar jo mer plass hvis det er noen du kjenner veldig godt.

Elev 3: Og så er det jo også noen som har større personligheter enn andre, naturligvis.

Meg: Ja...folk med mye personlighet, som du sier, er de ofte mer kreative tror du, enn de sjenerte?

Elev 2: Mere utadvendt...på en måte. Jeg tror ikke det har noe med kreativitet å gjøre egentlig. Jeg tror de sjenerte kan være ganske... altså... selv om du ikke tør å prate så veldig mye med folk, så betyr det ikke det at du er mindre kreativ liksom.

Elev 1: De som prater mer, de bare spytter ut så mye greier.

Elev 3: Men det er også en veldig bra måte å være kreativ på. Jeg er sånn, hvis jeg sitter og snakker med noen, så plutselig så bare kommer det mer og mer, enn hvis jeg bare hadde tenkt på det selv, så hadde jeg bare... da står det stille. For hvis du har en diskusjon, og tenker er det sånn eller sånn...

Elev 1: Ja, Sånn er det med alt føler jeg. Det er jo varierende fra person til person da (2A2)

### *Lærerens tilbakemeldinger*

I en tilbakemeldingsprosess har også læreren en viktig rolle. Jeg har allerede pekt på at elevene opplevde det nyttig å få utforske og undersøke uten at lærer konstant var til stede. Allikevel poengterer de at det oppleves som nyttig å få *tilbakemeldinger fra lærer underveis i prosessen*.

Elev 1: Men jeg føler at vi har ikke hatt noen gruppeleder. Det næreste vi har kommet egentlig er deg.

Elev 3: Men det på en måte å tenke litt sånn åssen det du gjorde... jeg føler du gjorde ikke så ekstremt mye du heller. Du bare på en måte kom litt til meg og (elevnavn) for eksempel, og ga

oss bare to-tre...på en måte knagger å henge det på, og så går du bort til (elevnavn) og så gir ham litt inspirasjon, og (elevnavn) og sånne ting, og da på en måte...bare løfta alt seg med en gang da. Og du sa ikke mye, du bare ga oss veldig få korte tips til hver og enkelt.

Elev 4: Korte, men bra tips på en måte da.

Allikevel er det viktig at læreren tar hensyn til *faglige ståstedet* til hver enkelt elev.

Elevene rapporterer at det er lett å miste motet hvis de ikke *opplever mestring*.

Meg: Tror dere at dere hadde klart å løse deres feel på låta på samme måte, samme kreative måte, hvis jeg hadde sagt «gjør dette»?

Elev 1: hm... Da sa du, «da kan dere gjøre noe som det her». Og da sa du ikke at vi måtte gjøre det, men da tok vi inspirasjon av det du gjorde, og lagde noe helt annet.

Meg: For dere gjorde jo deres ut av det?

Elev 1: Ja, vi lagde vår, hva skal man si da? Vår versjon av det. Du måtte bare ha inspirasjon av deg.

Elev 3: Du bare inspirerte oss. Du sa ikke «gjør sånn, sånn skal du gjøre det».

Elev 1: Så jeg tror at hvis du hadde sagt «gjør dette», så hadde ikke vært kreativt, for det er jo bare du som får oss til å gjøre det.

Meg: Ja, ikke sant? Men på piano da? Der og sa jeg, du kan for eksempel gjøre sånn.

Elev 4: Ja, jeg prøvde det, det gikk ikke an. Jeg klarte det ikke.

Meg: Du klarte ikke å gjøre det jeg gjorde?

Elev 4: Nei, men du er for god. Det er jo...det jeg sa i sal og scene. jeg mister motivasjon og glede når du skal vise meg.

Meg: Ler...Ja, riktig. Det var interessant.

Elev 4: Ja, men du klarer det jo, du klarer det og ser så lett ut. Det er irriterende. Ja, ser så lett ut.

Meg: Men kunne jeg ha gjort det på en annen måte?

Elev 4: Nei. Jo du kunne sikkert gjort det.

Meg: Burde jeg egentlig ha vist deg lettere ting?

Elev 4: Ikke nødvendigvis. For at, nei, jeg vet ikke helt.

Meg: Men det er kjempeviktig for meg som lærer å få tilbakemelding på.

Elev 4: Du viste ting som var litt sånn vanskelig.

Meg: Ja, og det er for å vise hvor mye man kan gjøre. Men da er det fort gjort å miste motet, eller?

Elev 4: Ja, så du kunne ha vist enklere ting.

Elev 1: Man kan bygge seg opp på enklere ting.

Elev 4: Hvis enklere ting er så vanskelig...

Elev 1: Og så bygger man seg opp på det. Ikke sant? Det går rett på det tyngste og så bare dette rett ned. Ja. Men spørers jo hva (elevnavn) definerer som tungt... (1A2)

### *Samarbeide hensiktsmessig*

Selve beskrivelsen av å samarbeide godt eller hensiktsmessig blir av en av gruppene definert svært så treffende. Det handler om *inkludering og åpenhet*, å la alle få delta, og bruke litt av alles ulike ideer.

Meg: For hva ligger i et godt gruppesamarbeid, tenker dere?

Elev 5: At man hører på hverandre, og... Ja, bare samarbeider på en god måte da.

Elev 4: At alle kommer med sine meninger, og så kan de se liksom hva...at man kan bruke litt fra alle da. (6B2)

Et annet poeng elevene nevner, er at *sammensetting av ulike personligheter* er avgjørende for å kunne samarbeide hensiktsmessige. Ulike personlighetstyper avgjør om folk opplever å bli *lyttet til eller overhørt*.

Elev 3: Men jeg føler på en måte, vi snakket for lenge siden, med (lærernavn) i naturfagen, om sånn der røde folk, blå folk, grønne, skjønner hva jeg mener... Og jeg føler at på en måte, på den gruppa her så har vi ganske mange røde, som vil si sin egen mening, som mener sånn og sånn skal det være. Og da har det på en måte blitt litt sånn, ikke diskusjoner, men på en måte, man prøver å si noe, så vil andre si noe, ikke sant? Og så på en måte hører man ikke helt på hverandre. Så jeg har på en måte følt litt sånn at det er veldig mange røde her, som har en mening og vil gjøre det sånn og sånn (1A2)

I tillegg sier elevene at det er *individuell hva hver enkelt elev opplever som hensiktsmessig*.

Meg: Kunne det ha vært en idé å... først la dere få litt tid alle på gruppa, også jobbe sammen? Hadde dere fått vært enda mer kreative, hvis dere hadde kunne jobbe litt individuelt en periode på et eget rom, liksom? Og så hadde dere kommet sammen som gruppe igjen? Eller tror dere det hadde hjulpet dere noe?

Elev 2: Jeg tror det spørs litt fra person til person, for det er jo mange som er kreative alene, men det er jo mange som ikke klarer å tenke på noe alene, eller? Så hvis jeg sitter alene, da, det kommer ingenting opp i hodet mitt, liksom. Det er helt for langt. Men når jeg er med folk, da blir det liksom mer sånn der... Da kommer jeg mer på ting og sånn, ikke sant. Så det spørs kanskje fra person til person.

Elev 4: Jeg tror på denne oppgaven er det kanskje lettere å være sammen som gruppe, siden du skal ende med å være i en gruppe. Ja, det er lettere å starte som gruppe også.

Meg: Så på samarbeid og deling, følte dere at dere var gode på å vise hverandre tips, hva dere kunne spille på hvert deres instrument? Eller var dere liksom låst litt i, nei, nå skal jeg finne ut hva jeg gjør og hva jeg kan putte. Eller var dere gode til å liksom vise hverandre?

Elev 2: Vi var ganske gode til å vise hverandre, tror jeg. For hvis vi ikke hadde gjort det, så hadde vi på en måte ikke hørt så bra ut sammen. Fordi (elevnavn) kan jo ikke gjøre en ting, og (elevnavn) en annen, det har høres ikke riktig ut hvis vi ikke snakker sammen, liksom.

Meg: Nei, nettopp.

Elev 2: Så vi måtte jo snakke sammen for å få det til å høres bra ut.

Elev 4: Og så hadde vi noen steder hvor vi kuttet bassen, tok et piano og sånn, så snakket vi sammen om at hvis kanskje han spilte mer hardere akkorder, så spilte jeg mer, litt melodi, liksom, så ble jeg liksom sånn... (6B2)

#### 5.3.4 Arbeide disiplinert

Gjennom mine observasjoner finner jeg at elevene har *mye å vinne på å strukturere arbeidet sitt*. Det er mange faktorer som spiller inn på hvor konsentrerte de er på arbeidet med å planlegge, øve på spill individuelt, komponere fram låta og øve inn i fellesskap. Det er *mange prosesser* i selve arbeidet, og bare et fåtall klarer å *organisere dette effektivt*.

#### *Reflektere kritisk*

Allikevel er det noen som reflekterer over *startprosessen* og ser at den kunne vært annerledes med tanke på *planlegging* og sette seg *mål for hva de ønsket av det ferdige resultatet*.

Meg: Tok starten passe lang tid, lageprosessen, komme i gang med den kreative jobbinga liksom?

Elev 1: Jeg synes kanskje vi burde brukt litt lengre tid på den, så vi på en måte kunne... Jeg synes ikke vi var sånn superkreative. Jeg synes på en måte kanskje vi kunne utfordret oss selv litt mer. Ikke sånn på selve spillingen, men på en måte... hva vi ønsket at resultatet skulle bli. (5B2)

Andre grupper hadde utfordring med å *komme seg videre i prosessen*. Oppgaven opplevdes som så åpen at det blir vanskelig å komme frem til noe håndfast og konkret, og den kritiske refleksjonen rundt *selve innholdet blir stadig sensurert og slettet*. *Denne prosessen tok for øvrig lang tid*.

Elev 1: I alle fall. Da var det veldig sånn, skal vi si det? Nei... slettet det. Skal vi si det? Nei. Skal vi si det? Nei. Så da kom vi på en måte aldri videre. (1A2)



### *Utvikle teknikker*

Det fremstod, som nevnt, tydelig at elevene opplevde at de *spilltekniske ferdighetene ikke var tilstrekkelig* for å kunne sette i gang arbeidet med å være kreativ. Videre poengterer de at det trengtes *mer tid* for å utvikle disse ferdighetene.

Meg: Er det mulig å være kreativ uten å lære det derre faglige grunnleggende først?

Elev 2: Ja, altså hvis du ikke lærer det, så må du jo bare prøve sjæl da. Så må du være kreativ med å prøve å finne hva du skal spille liksom. Men da tror jeg du trenger enda mer tid også.

Meg: Ja, da bruker du enda mer tid ja.

Elev 2: Ja, og da er det ikke noe real... pent. Nei...(latter)

Meg: Nei, ikke sant. (2A2)

Også i denne delen av kreativitetsprosessen, må læreren være seg bevisst på sin rolle. Elevene sier selv at de ikke opplever å være like kreative dersom lærer styrer hva som skal gjøres (les «gi og få tilbakemeldinger» over, 1A2).

Videre reflekterer elevene over at øving gir resultater. *Øvelse gir deg tekniske ferdigheter, som gir deg muligheter til å gjøre variasjoner og utvide vanskegraden.*

Dette gir en større grad av kreativitet

Meg: Hjelper det å øve, går det an å øve seg opp i å bli mer kreativ?

Elev 3: ...hvis du tenker på skole da, for eksempel en norsk tekst liksom... Hvis du skal skrive den, så på en måte, hvis du har skrevet en norsk tekst mange ganger før, så på en måte vet du litt åssen du kan gjøre det. Og du kan kanskje nå prøve å gjøre det på en litt annen måte, for du kan det så godt. Og du har øvd så mye. Og da sitter du og da kan utfordre deg selv på å gjøre det litt annerledes og kanskje gjøre det litt vanskeligere. Og da blir du mer kreativ...av på en måte å kunne det godt. Så vi synes det. (1A2)

### *Skape og forbedre*

Funnet over vil være gjeldene også for kreativitetsbeskrivelsen «skape og forbedre». Å gjøre ting annerledes og vanskeligere blir av elevene oppfattet som en kreativ handling, og handler ikke nettopp dette om å skape forbedringer? (Utvikle teknikker, 1A2)

En annen elev har et konkret forslag til hvordan undervisningen kunne blitt lagd på en måte som eleven anså som mindre krevende. Dette forslaget innebar at elevene

*først øvde inn fagtekniske ferdigheter, for deretter å kunne fokusere på å skape sine egne uttrykk.*

Meg: Ser du noen andre måter vi kunne gjort her på?

Elev Jeg tror det hadde vært lettere hvis man hadde fått sangvalg, og så måtte man velge noen av de. Fordi da er det mye lettere å holde seg til det, i hvert fall første oppgaven. Som vi har jo hatt del 1 og del 2. Og da får du liksom kommet inn i de spillerutinene og lært deg å spille. Og da er det mye lettere å spille videre på del 2 da. (4B2)

Jeg opplever gjennom mine observasjoner at mange av *beskrivelsene i kreativitetshjulet henger sammen i hverandre*, og det er vel også nettopp slik det står beskrevet i forskningsrapporten til Spencer et al. (2012). Når man har vært gjennom prosessen med å *utvikle teknikker*, kan man lettere jobbe med å *skape og forbedre*, og videre bruke sin fantasi til å *leke med muligheter*.

Hos noen elevgrupper registrerer jeg at denne *prosessflyten stopper* av opp etter at akkordene er på plass (utvikle teknikker) og låta har fått en struktur (skape (og utvikle)).

Meg: Opplevde dere at dere var kreative i prosessen? I det å jobbe fra nye ting, liksom?

Elev 2: Jeg synes det, i hvert fall i starten. Når vi prøvde ut nye ting, flere ting, da. Hva vi skulle spille.

Meg: Ja.

Elev 2: Mens etter hvert var vi ikke så kreativ. For da øvde vi bare på det samme igjen, da.

Elev 1: Igjen og igjen, liksom...

Meg: Så å terpe, det er ikke kreativ øving?

Elev 1: Nei, jeg vil ikke si det.

Meg: Opplevde dere at dere var mest kreative i starten, altså når dere satte i gang oppgaven, eller på runde to? For dere presenterte jo to ganger.

Elev 1: Jeg husker når vi startet, men da hadde vi mer å gjøre, og da fikk vi gjort mer med det mer kreative ved oppgaven. Ja. Mens på slutten så slakka vi litt off, for vi hadde allerede gjort det vi skulle gjøre.

Meg: Ok, og dere var fornøyde med resultatet, da eller?

Elev 1: Ja, vi var egentlig ganske fornøyde med det.

Elev 2: Og det med meg da, altså jeg er veldig... Jeg er ikke så kreativ, men når jeg først har vært kreativ en gang da. Da var det veldig vanskelig å bygge videre på det synes jeg da.

Meg: Ah, for du låser deg til...en løsning da?

Elev 2: Jeg låser meg veldig mye, til første.

Meg: Ja, for det var jo oppdraget da, egentlig. Ja. Nå kan dere det dere skal gjøre. Jobb kreativt videre.

Elev 2: Ja, og det synes jeg var vanskelig.

Meg: Det var vanskelig. Hvorfor det? Hva er det som er vanskelig ved det?

Elev 2: Nei, å komme på noe nytt da. Når du er så fornøyd med noe, så må du endre på det.

Meg: Ja. Mhm. Så du noen grunn til at du skulle endre på den?

Elev 2: Jeg gjorde ikke det. For jeg var så fornøyd med den så... (3B2)

Funnet jeg presenterer over vitner også om at hele kreativitetsbegrepet er *vanskelig både å definere og måle ut fra en felles konsensus*.

### 5.3.5 Fantasifull

#### *Leke med muligheter*

I prosessen med å leke med muligheter, observerte jeg altså store individuelle forskjeller i elevgruppen. Noen slet med å komme opp med stadig nye ideer. Flere poengterte at det oppleves som en god hjelp i starten å få modellert noen eksempler og tips, enten fra lærer eller medelever.

Elev 2: Jeg tror også det er ganske viktig å ha erfaring på en måte for å kunne starte den kreative tankegangen. Fordi med en gang vi fikk litt tips og hjelp og sånn, da kom vi mye kjappere med en gang. (1A2)

Elev 1: Når vi skulle legge på den Seven Nation Army, så synes jeg vi var veldig kreative. Da tenkte vi... vi snakka...kanskje vi skal prøve det. Også funka det faktisk, det var veldig gøy da.

Elev 1: Du hjalp oss jo veldig da så det var veldig digg. Det var ideen du hadde forrige gang. (2A2)

Mens andre grupper hadde en *fin flytprosess*. Spesielt i en gruppe ble det jobbet frem *mange forslag*. Jeg har allerede rapportert funn om at denne gruppa bekreftet ovenfor hverandre at *de følte seg sett og hørt, og at alle bidro*. Jeg registrerte at det var mye *innslag av humor og latter*. Samtidig hadde de fokus på variasjon og at de skulle *prøve ut ulike ting*. Gruppa reflekterte over at det allikevel *kunne blitt lekt med enda flere muligheter*. Kreativitet har ingen ende.

Meg: ...er det noe dere kunne ha gjort annerledes, for at resultatet skulle ha blitt enda mer kreativt enn det ble?

Elev 4: Vi kunne sikkert lagt inn flere mellomspill eller noe ekstra, og ha litt roligere partier, og så litt mer opp. Vi hadde jo ganske mye det, men enda tydeligere.

Elev 5: Mere temposkifte.

Elev 2: Ja, lissom ha litt variasjon, for det var lissom mye det samme, men vi kunne jo ha en del som var litt... vi hadde jo en del som var litt sånn rap, men det var jo ikke mye melodien som forandret seg, det var jo bare sangen, liksom. (6B2)

### *Gjøre koblinger*

I mine observasjoner så jeg at elevene trengte tid for å lære seg å spille sitt selvvalgte instrument. Først *når disse ferdighetene begynte å sitte*, begynte de å *gjøre koblinger* om hvordan instrumentene kunne settes sammen til en helhetlig komposisjon.

Elev 3: Hvis vi ser på starten så var det ikke så gøy. Og da mister du litt interesse, og da sliter du med å være kreativ. Men med en gang du på en måte knekker et par koder og det blir litt morsommere, da får du lissom litt mer interesse fordi du vil gjøre det bra. (1A2)

### *Bruke intuisjon*

Intuisjon handler om å gjøre, uten nødvendigvis å tenke så mye, heller bare prøve ut det som faller deg naturlig. Det kan virke som denne delen av kreativitetsprosessen var lite i aksjon for mange av gruppene. Mange var *opptatt av å ikke gjøre feil. Lite tro på egne ferdigheter og behov for bekræftelse* enten av lærer eller medelever hemmet forsøk på å bruke egen intuisjon. Flere uttrykte tilbakeholdenhet når jeg gikk rundt og observerte og veiledet.

Elev 2: Det jeg synes da, at jeg blir mer kreativ når jeg er alene da, og ikke for eksempel når voksne står og ser på da, da føler ikke jeg meg så veldig kreativ.

Elev 1: Ja, det er sånn.

Meg: Det skjønner jeg. Hva er det der? Hvorfor det, tror du?

Elev 2: Jeg vet ikke. Det er jo dere som skal vurdere oss da. Og da vil vi jo ikke gjøre så mye feil.

Elev 1: Du ser alltid opp til noen. Se for at du gjør en oppgave da som du tror du har feil på, så ser du alltid opp til læreren for å se om du... får litt godkjennelse på det, på en måte. Om det er riktig eller ikke. Fordi du vil alltid gjøre det mest riktige for den personen.

Elev 2: Du vil liksom ikke gjøre så mye feil da. (3B2, også sitert under «utforske og undersøke»)

Det kan allikevel synes å være en sammenheng mellom *følelse av mestring, motivasjon og intuisjon*. Når man opplever mestring selv, blir man motivert til å handle kreativt.

Elev 3: Jeg vil kanskje si når jeg de første gangene kjente litt på medgang, at jeg fikk det til, eller at jeg på en måte kjente, oi, dette her var bra, nå kommer jeg på noe bra eller noe sånt. Da følte jeg at det var enklere og bedre å være kreativ. Og det gjorde at jeg på en måte busta kreativiteten mer.

Meg: Ja, følelsene å lykkes?

Elev 1: ja... Inspiration.

Meg: Å bli inspirert?

Elev: Mm. Asså, vi fikk jo det av deg, og da gjorde vi noe helt annet. (1A2)

## Oppsummering

Faktorer jeg og elevene peker på som kan *hemme* kreativitet kan oppsummeres i følgende punkter:

- Dårlig organisering av grupper
- Svake fagspesifikke ferdigheter
- Følelse av dårlig tid
- Opplevelse av for høy grad av åpen oppgave
- Oppgavegivning som kun gir rom for konvergent tenkning
- Underskudd av mat, drikke og søvn
- Lav indre motivasjon
- Stadige avbrekk og forstyrrelser
- Ikke se verdien i å være kreativ
- Lav selvtillit og tro på egne evner
- Utrygg stemning
- Urimelig grad av utfordringsnivå
- Ustrukturert arbeidsprosess

Faktorer elevene og jeg peker på som kan *fremme* kreativitet kan oppsummeres i følgende punkter:

- Heldige gruppesammensetninger og samarbeid
- Motivasjon, humør og oppmuntring, både av lærer og medelever
- Grunnleggende gode forkunnskaper og fagspesifikke ferdigheter
- Solid og konkret underveisvurdering
- Konstruktiv og ærlig tilbakemelding

- Tydelige vurderingskriterier
- Tid til å bearbeide ideer og oppøve fagspesifikke ferdigheter
- Gi rom for selvstendig arbeid under veiledning
- Åpne oppgaver
- Sterk grad av indre motivasjon
- Trygghet på egne evner i faget, selvsikkerhet
- Interesse for faget
- Inspirasjon fra personer eller sosiale medier
- Se verdien av å være kreativ
- Lære å være tålmodig
- Trygg stemning
- Rimelig grad av utfordringsnivå
- Strukturert arbeidsprosess
- Mestringsfølelse

## 6 DRØFTING

I dette avsnittet ønsker jeg å drøfte sammenhenger mellom data fra foregående kapittel, teori og LK20. For å strukturere drøftingen har jeg valgt å ta utgangspunkt i problemstillingens to hovedtemaer, «undervisning i musikkfaget» og «utløse kreativitet». Forskningsspørsmålene blir brukt for å oppsummere på slutten.

### 6.1 Undervisning i musikk

#### LK20

Den første delen av problemstillingen handler om hvilken rolle undervisning i musikkfaget kan ha i ungdomsskoleelevers arbeid med sin kreativitetsutvikling. Her er det ulike funn jeg ønsker å diskutere. For det første er lærere underlagt opplæringsloven. Denne pålegger læreren hovedansvaret for å gjennomføre en undervisning som er i tråd med verdier og prinsipper for grunnopplæringen (Opplæringsloven §1-1). Disse er beskrevet i LK20 Overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017), og skal ligge som et grunnlag for undervisningen i alle fag.

Min erfaring er at lærere har hatt en tendens til å gå direkte til kompetansemålene i planlegging av undervisningen. De overordnede målene uttrykker tydelig at menneskeverdet skal ivaretas med å jobbe for likeverd, respekt og omsorg for hverandre. Ved å gjennomføre undervisning i grupper, gis det gode muligheter for å ivareta slikt holdningsskapende arbeid. Dette svarer ikke direkte på min problemstilling med tanke på hvordan lærere kan bruke musikkundervisningen i arbeidet med å fremme kreativitet hos elevene. Mitt poeng her er allikevel at i all undervisning må holdningsskapende og læringsutforskende arbeid integreres som en del av undervisningen, i tillegg til spesifikke fagkunnskap og -kompetanse. Det handler videre om LK20 sitt syn på læring.

Elevene skal «lære å lære» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.13). Læringssynet i LK20 anlegger et konstruktivistisk læringssyn. Elevene skal lære seg å «forstå egne læringsprosesser slik at de selv kan tilegne seg kunnskap» (ibid). Dette innebærer at elevene også aktivt må ta del i sin egen kreativitetsutvikling. I intervju med gruppe 3B2, *tørre å være annerledes*, snakket vi om at på et visst punkt i utviklingen fra barn til ungdom, forsvinner lysten til å leke hos mange. Ungdommene poengterer at

frykten for å ikke bli akseptert og falle utenfor gir noe av forklaringen på dette. Dette samsvarer med 4P/5P-kreativitetmodellens fremstilling av aspektet press. Elevene uttrykker selv at omgivelsenes påvirkning nærmere bestemt, medelevers respons er med å prege ens egne kreative handlingsmønstre. Rhodes (1961, s. 308) uttrykker at «kreative produksjoner er et resultat av ulike krefter som påvirker ulike individer i deres oppvekst og handlingsmønstre». Dette bekrefter hvor viktig det er for planleggingen av undervisning for kreativitetsutvikling i grupper at det gjøres bevisste valg om sammensetninger.

Ut fra undersøkelsen kan det virke som om en bakenforliggende faktor for å ville lære, er at nysgjerrigheten blir vekket til live, og videre at kreativiteten får plass i det du klarer å lete etter løsninger istedenfor problemer (3B2, *utforske og undersøke*). Videre sier elevene at det handler om å ta kontroll over tankene, å finne et «mindset» for å tolerere usikkerheten i valg av fremgangsmåter (3B2, *tolerere usikkerhet*). Hva som trigger nysgjerrigheten din, er de derimot ikke bevisste på, og kan vel dermed plasseres under hva de skal lære seg etter hvert.

Amabile (1996) hevder i sin forskning at motivasjon kan være en så sterk kraft at det i mange tilfeller kan kompensere for manglende fagkunnskaper og lavt utviklet kreativitetsnivå, og at et motiverende arbeidsmiljø kan bidra til kreativitet (s. 110). Elevene i dette prosjektet uttrykker tilsvarende erfaringer. De opplever at når de får konkrete tips i undervisningen, men allikevel må gjøre sine egne valg, gir det en økt grad av motivasjon (1A2, *gi og få tilbakemeldinger*). I samme intervju poengteres det at dersom lærers innblanding er for sterk eller intens, kan dette føre til en svakere motivasjon for oppgaven.

Både Overordnet del og fagplanen for musikk i LK20 kobler fagkunnskap til kreativitet (Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2019). Hvilken rolle fagkunnskapen har for kreativitetsutvikling, blir ikke utdypet mer enn at det poengteres at «musikkfaget skal gi elevene mulighet til å utvikle sine estetiske, kreative og skapende evner og få muligheten til å uttrykke seg» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Da blir det opp til lærer å sørge for at undervisningen blir gjennomført på en slik måte at hver enkelt elev får utviklet sitt kreativitetsnivå ut fra eget ståsted.



Det blir heller ikke redegjort for forskjellen mellom individuelt og sosiokulturelt nivå i LK20, men det poengteres at fagkunnskap og kreativitet finner sted både på et individ nivå og på et sosiokulturelt nivå, og det uttrykkes at «faglig læringen ikke kan isoleres fra sosial læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Dette vil si at undervisningen bør legges opp slik at både faglige og sosiale ferdigheter kan bli utviklet. Elevene uttrykker at trygghet er grunnleggende for å kunne tørre å utfordre seg selv så andre ser det (3B2, 2A2). Det gjelder både trygghet innad i gruppen, og trygghet i læreren. Spesielt viktig blir det å sørge for en trygg ramme ved eksponeringsaktiviteter lik de som ble gjennomført i dette forskningsprosjektet.

### Vurdering

Elevene uttrykker en opplevelse av ekstra sårbarhet når musikk skal fremføres, selv om det kun er for lærere. Å vite at det du gjør konstant blir vurdert, kan oppleves som noe hemmende i kreativitetsarbeidet. Elevene blir engstelige for å gjøre feil (3B2, *utforske og undersøke*). Viktig blir det også for noen at selve produktet skal bli vurdert. Spencer et al. sitt kreativitetshjul (2012) vektlegger ikke vurdering av selve produktet. Ved å gi gode formative tilbakemelding i prosessen, ønskes det at elevene selv tar del i sin egen læringsprosess. Dette samsvarer godt med tanken i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017), men læreren slipper allikevel ikke unna sluttvurderingsansvaret.

LK20 differensierer mellom underveisvurdering og standpunktvurdering. I underveisvurdering nevnes det at musikkfaget skal legges opp for at elevene får eksperimentert, brukt sin fantasi og kreativitet ved systematisk å utvikle en idé til ferdig resultat. Etter min mening blir da to aspekter spesielt viktig. For det første at all underveisvurdering i undervisningen bør behandles på måter som gir elevene forståelse for at de er i en utviklingsprosess, og får hjelp til videre motivasjon til denne utviklingen. For det andre blir det viktig at elevene får så tydelige tilbakemeldinger at de kan jobbe ut fra sitt eget utviklingsnivå. Vygotsky gjør grundig rede for tilsvarende tanker i sin teori om den proximale utviklingszone (Vygotsky et al., 1978). I samarbeid skal lærer og elev være i dialog om hvor i prosessen eleven befinner seg, og hva som skal gjøres i arbeidet med å videreutvikle seg. Dersom

eleven opplever en urimelig forventning om neste nivåutvikling, og at vanskelighetsgraden oppleves som nesten umulig, kan det virke svært demotiverende (1A2, *gi og få tilbakemeldinger*). Først i standpunktvurderingen finner vi den fulle fagkompetansen eleven har vist i undervisningen på ungdomsskolen. Utviklingen stopper heller ikke her, men kan fortsette i videre arbeid på andre skoleslag og arenaer i livet.

Resultatene fra denne forskningen finner at CRLs vurderingsmodell lagd for å spore ulike kreativitetshandlinger hos elevene (2012), kan være til god hjelp for musikk lærere i sitt vurderingsarbeid av kreativitet i faget. Modellen tar for seg kompleksiteten i begrepsbeskrivelsene, og fokuserer både på individnivå og det sosialkulturelle nivået, og kan bidra til å løse noen av lærernes utfordringer ved å forstå og vurdere kreativitet. Med tanke på design av denne oppgaven vil det allikevel være behov for å gjøre seg mer konkrete erfaringer hvor modellen blir tatt i bruk i vurderingsarbeidet, og ikke kun som et teoretisk grunnlag for forskning på kreativitetsbegrepet.

#### Elevers forutsetninger og faglige forkunnskaper

Spørsmål har blitt reist om alle har mulighet for å være kreative. For hvorfor skal man i det hele tatt arbeide med å utvikle sitt kreativitetsnivå, om ikke alle har dette i seg? LK20 anlegger implisitt an et menneskesyn som beskriver alle mennesker som kreative individer, hvor skolen skal legge til rette for elevenes skaperglede, engasjement og utforskertrang. Dette gjøres med utgangspunkt i at menneskeverdet er ukrenkelig og alle mennesker er like mye verd (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samtidig skal skolen bidra til felles referanserammer, hvor innsikt i vår og også andres kultur og historie skal bidra til utvikling av elevenes identitet i et mangfoldig fellesskap (ibid).

Elevene gir uttrykk for at deres mangler på faglige ferdigheter setter begrensninger i arbeidet med arbeide kreativt. De uttrykker tydelig behov for å være trygge på de tekniske ferdighetene før de i det hele tatt kan begynne å leke med muligheter og variasjoner (4B2, *gi og få tilbakemeldinger*; 2A2, *samarbeidende*; 1A2, *utvikle teknikker*). I Amabiles komponentmodell (1983) presenteres tre komponenter som er vesentlige for kreativitetsnivåutvikling, og som dessuten kan sees i et

avhengighetslys. Oppgavemotivasjon er ofte avhengig av at du besitter domenerrelevante (i min forskning: fagtekniske) ferdigheter. Videre er det oppgavemotivasjonen som også gjerne setter i gang kreativitetsrelevante prosesser. Komponentmodellen viser også noe om at mestringsopplevelse (5.trinn) vil påvirke hvordan du opplever å være motivert når en ny oppgave blir presentert. Elevenes opplevelser og Amabiles modell støtter hverandre her. Med andre ord må undervisningen i musikk finne en gyllen balanse i oppdraget med å oppøve fagteknisk oppøving og utvikle kreative ferdigheter.

Dessuten poengterer elevene at de opplever en sammenheng mellom interesser og fagkunnskap, og at det virker inn på ditt kreativitetsnivå (3B1, *forkunnskaper til grunn for kreativitet*). De områdene man ofte opplever å lykkes, gir mestringsfølelse som videre gir deg lyst til å lære mer i dette feltet. Ferdighetene i dette faget gjør da at du lettere kan gjøre koblinger og leke med muligheter, som er en av kreativitetsbeskrivelsene i kreativitetshjulet (Spencer et al., 2012). En lærers forståelse av kobling mellom kreativitet og fagkunnskap vil derfor være avgjørende for å støtte elevers kreativitet (Sawer, 2019)

## 6.2 Utløse kreative evner

### Er vi enige i hva kreativitet er?

Undersøkelsens resultater viser at elevene har en relativ lik oppfatning om hva kreativitet er. Kreativitet er noe alle er i besittelse av, men bruker det i større grad der deres interesser og fagstyrker er. I tabell 4 ser vi at elevene mener kreativitet handler om å gjøre noe nytenkende, lage noe eget som ikke er gjort før, men om det er formålstjenlig er de ikke like opptatt av.

Amabile (1996) drøfter det såkalte kriterieproblemet, som er hva vi legger til grunn for hva vi oppfatter som kreativt eller ikke. Denne forskningen vil hevde at kreativitet er et omfattende begrep, som omhandler flere faktorer som person, prosess, press, partnerskap og produkt (Rhodes, 1961; Runco og Kim, 2011; Oddane, 2017; Isaksen, 1988; Spencer et al., 2012). En felles forståelse av begrepets omfang vil kunne være til hjelp for å kunne jobbe mer målrettet i kreativitetsutviklende arbeid.

Hos en av gruppene poengteres det at noe som oppleves som kreativt hos en person, ikke nødvendigvis oppfattes som kreativt av en annen (4B1, *har alle mulighet*

*til å være kreative*). Her kan vi finne støtte i Kaufman og Beghetto sin teori (2007) om de fire nivåene i kreativitetsmodellen. På mini-c nivå fokuseres det på personlig og meningsfull tolkning av en situasjon og erfaring (Olafsson & Gulliksen, 2018), og nettopp her kan man plassere elevenes beskrivelse av individuelle erfaringer av å være kreativ. I disse individuelle erfaringene vil mestringsopplevelser gi en indre driv og interesse for å jobbe videre med faget. Når en tar med deg disse erfaringene, vil en da på lille-c nivå kunne gjenkjenne den ordinære kreativiteten som vi tar i bruk på tvers av interesser og fagkunnskap (Craft, 1996), og slik sett føre deg videre. Her vil medelever og lærere være nyttige hjelpere for å videreutvikle både dypere faginsikt og kreativitetsnivået ditt.

#### Det kreative individ eller kreativitet i et sosiokulturelt læringsmiljø

Burnard sine argumenter (2012a/ 2012b) om viktigheten av feltets felles forståelse av hvordan vi bør forstå musikalsk kreativitet, gir ut fra min forskning grunnlag for videre forskning. Hverken LK20 sine formuleringer, elevenes forståelse eller læreres bevissthet rundt individuelle eller sosialkonstruktivistiske måter å lære på er ideelle eller gode nok ut fra resultatene i denne forskningen. Dersom undervisningen skal være med og sørge for at elevene får utløst sine kreative evner, vil det være hensiktsmessig at LK20 i større grad beskrive hva kreativitet er og hvordan det kan jobbes fram. Videre bør elevene få jevnlig erfaringer i alle fag med åpne oppgaver og problemløsningsbaserte oppgaver hvor de får erfaringer med å tenke divergent (Guilford, 1950; Torrance, 1977). Lærere som blir stående som ansvarlige for undervisningen bør for det første legge til grunn for kreativitetsarbeidet tilegne seg en god forståelse av hva kreativitet er og at alle kan være kreative, for det andre at kreativitet kan læres og for det tredje gjøre seg opp bevisste meninger om hvordan legge til rette for de kreative prosessene (Olafsson, 2022).

#### Ytre faktorer som påvirker kreativitet

En rekke ytre faktorer vil også påvirke mulighetene for kreativitetsutvikling i undervisningen. Teorien i denne undersøkelsen støtter seg til en sosial konstruksjonistisk tradisjon, som innebærer at læring skjer på individplan hos hvert enkelt menneske, men at dette konstrueres i en sosiokulturell kontekst (Wenger, 2003; Säljö, 2001; Sawyer, 2012). Resultatene i denne oppgaven peker på en rekke

av disse faktorene og hvordan elevene har opplevd at det har preget deres muligheter for kreativitetsutvikling.

Den faktoren flest elever nevnte som en hemmende ytre faktor for kreativitetsutvikling i dette prosjektet, var *tid*. Siden forkunnskapene ikke opplevdes som gode nok for blant annet å kunne leke med variasjoner og skape forbedringer, gikk mye av tiden til å lære seg teknisk spill på instrumenter. Stadig avbrudd og opplevelsen av at mye av undervisningsøktene forsvant til unødvendig snakk, hente seg instrumenter, tilgang til instrumenter, lete etter rom, sette seg inn i oppgaven var også evn under dette punktet. Lewis (2012) identifiserer også tid som en hemmende faktor for kreativitetsutvikling hos elever, og løsninger som innebærer raske beslutninger og konkrete styrende begrensninger blir forslått. Mine observasjoner er at oppgaven gikk (Utdanningsdirektoratet, 2021) inn. Å utforme en oppgave som både krevde innstudering av et instrument og å lage en komposisjon hadde hatt behov for mer tid.

I tillegg uttrykker ungdommene at de er opptatt av *bekreftelse* hos medelever de ønsker å identifisere seg med. For noen av gruppene betydde dette at *organiseringen av gruppene* kan ha påvirket kreativitetsprosessen. Flere elever sa også at *manglende interesse* for oppgaven også hadde innvirkning på *motivasjonen* for å arbeide. Manglende status i faget nevnes som en faktor i tidligere forskning (Storebråten, 2017; Vinge & Sætre, 2017), men siden dette kun kan bekreftes gjennom mine subjektive observasjoner gjennom år i skolen, vil jeg anbefale lesning av andre forskning om dette.

Tydighet og forutsigbarhet for hva som skal vurderes, bør være en selvfølgelighet, og dette legger også udir til grunn for vurdering i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Elevene var nøyte informert om at kreativitet skulle være en overordnet del av hele oppgaven, men dette ble, som nevnt, ikke formulert nøyte nok i vurderingsskjema. Det førte til utfordringer når dette faktisk skulle vurderes.

## 7 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON

Målet for dette forskningsprosjektet har vært å bidra til kunnskap om hvordan undervisning i musikkfaget kan være med å utløse kreativitet hos elever i ungdomsskolen. Jeg har forsøkt å nærme meg kreativitetsbegrepet ved å undersøke elevers oppfatning av fenomenet og når de opplever å være på sitt mest kreative i samspill og komponering av låt. Jeg har også belyst kreativitetsutvikling ved å skille mellom individuell og sosiokulturell tilnærming til fenomenet. I tillegg har jeg forsøkt å spore ulike faktorer ved kreativitetsarbeidet som kan oppleves som utfordringer eller styrker for undervisningen i musikkfaget.

### Hvordan forstår elevene kreativitet?

Majoriteten av elevene uttrykker at kreativitet finnes i alle mennesker, men at kreativitetsnivået kan være ulikt på grunn av faktorer som tidligere erfaringer, interessefelt og også personligheter. De opplever at å utvikle kreative tankemåter i problemløsning i gitte undervisningssituasjoner kan føre til bedre læringsprosesser. I tillegg reflekterer de over at kreativitet både kan omhandle både personlighet, prosess, press, samarbeid og produkt. De hevder det er mulig å være kreativ på et område, men ikke andre, og at dette ofte henger sammen med interessefelt og kunnskap eller ferdigheter.

### Når opplever elevene å være kreative?

Elevene opplever å være mest kreative når de føler de har gode nok forkunnskaper til å kunne videreutvikle en ide eller et produkt. Tilstrekkelig fagtekniske og kunnskapsmessige ferdigheter synes å være et grunnleggende behov for å kunne oppleve gevinster av å handle strategisk kreativt, selv om det også er mulig å tillegge seg faglige ferdigheter og kunnskap på kreative måter. I tillegg uttrykker de at hvem de jobber sammen med spiller inn på både prosessen og produktets kreativitet. For at produktet skal bli av god kvalitet, krever kreativitetsarbeid at det gis tid. Dette fordi fenomenet fordrer modning av ideer og muligheter for å løse disse ideene med sammenkoblinger og utprøving på ulike måter.

Hvilke utfordringer står lærere ovenfor når kreativitet skal vurderes?

Som lærer vil det være viktig å ha en bevisst oppfatning av hva som ligger i kreativitetsbegrepet, for slik å forstå hvordan dette kan påvirke tolkning og gjennomføring av læreplanens Overordnet del og fagspesifikke krav. Det kan være en utfordring at LK20 ikke gir noen tydelig beskrivelse av kreativitet, og dette styrker ytterligere behovet i skolen for å finne og bruke resultater fra forskningslitteraturen, ha kollegiale samtaler og eventuell kursing rundt kreativitetstema. Å bruke en modell som Spencer et al. sitt kreativitetshjul som vurdering for kreativitet kan også bidra til å styrke kreativitetsutvikling hos elevene.

I tillegg er det mange faktorer i undervisningen en lærer bør være seg bevisst i arbeidet med å utløse kreativitet hos elevene. Hva slags lærerrolle du inntar kan virke avgjørende for mange elever. Hvor stor grad av modellering du gjør, tydelig styring av prosess, veiledning underveis, rimelighet og balanse i krav og forventninger, gi tid og å motivere bunner egentlig i, slik jeg ser det, å finne en gyllen balanse i pedagogikk og didaktikk. Elever er ulike, og en lærer vil alltid måtte ha dette i bakhodet i planleggingen av timer, underveis i klasserommet og etter gjennomført undervisning.

Kreativitet er et mangeaspektet fenomen, og denne undersøkelsen har bare berørt begrensede området av temaet. Videre forskning for å finne gode strategiske måter å undervise for kreativitetsutvikling hos ungdomsskoleelever, og da gjerne innenfor skolens eksisterende rammer er det absolutt behov for.

## Litteraturliste

- Amabile, T. (1983). The Social Psychology of Creativity: A Componential Conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 357-376.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*. Westview Press.
- Amabile, T. M. (2013). Componential theory of creativity. I E. H. Kessler (Red.), *Encyclopedia of Management Theory*. Sage Publications.
- Anderson, T. & Shattuck, J. (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher*, 41(1), 16–25.  
<https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>
- Lucas, B. (2016). A Five-Dimensional Model of Creativity and its Assessment in Schools. *Applied Measurement in Education*, 29:4, 278-290, DOI: 10.1080/08957347.2016.1209206
- Bourdieu, P. (2005). The forms of capital. I S. J. Ball (Red.), *The Routledge Falmer reader in sociology of education* (s. 15-29). London and New York: Routledge/Falmer.
- Beghetto, R. A. & Kaufman, J. C. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for "mini-c" creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1(2), 73–79. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1037/1931-3896.1.2.73>
- Beghetto, R. A. & Kaufman, J. C. (2014) Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25:1, 53-69, DOI: 10.1080/13598139.2014.905247
- Burnard, P. (2012a). *Musical creativities in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Burnard, P. (2012b). Rethinking 'musical creativity' and the notion of multiple creativities in music. In: O. Odena (Ed.) *Musical creativity: insights from music education research* (pp. 5–27). Farnham: Ashgate
- Csikszentmihalyi, M. (1996) *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins.
- Csikszentmihalyi, M. (2013). *Creativity: The Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Perennial.
- Craft, A. (1996). *Nourishing Educator Creativity: An holistic approach to continuing professional development*. <https://doi.org/10.1080/0305763960220306>
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. (2011). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (4. utg., s. 1-15). Los Angeles: Sage.



- Dewey, J. (1906). The terms "conscious' and "consciousness.' *Journal of Philosophy, Psychology & Scientific Methods*, 3, 39–41. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.2307/2011714>
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444. <https://doi.org/10.1037/h0063487>
- Guilford, J. P. (1959). Three faces of intellect. *American Psychologist*, 14(8), 469. <https://doi.org/10.1037/h0046827>
- Hanken, I. M. og Johansen, G. (1998). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Isaksen, S. G. (1988). Educational Implications of Creativity Reseach: An Updated Rationale for Creative Learning. I: K.Grønhaug og G Kaufmann (red.), *Innovation : A Cross- disciplinary Perspective* (s.167-203). Oslo: Norwegian University Press  
<https://www.nb.no/items/d97ede2701c8578b78ba1912f79856a4?page=2&searchText=oaiid:%22oai:nb.bibsys.no:998860233514702202%22>
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Jordhus-Lier, A. (2012). Musikkfaget etter kunnskapsløftet: en studie av musikk læreres fagoppfatning. <http://hdl.handle.net/10852/26998>
- Kaufmann, G. (2006). *Hva er kreativitet* (4. opplag 2015). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kettner, N. W., Guilford, J. P., & Christensen, P. R. (1959). A factor-analytic study across the domains of reasoning, creativity, and evaluation. *Psychological Monographs*, 73(9), 1–31. <https://doi.org/10.1037/h0093745>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Fagets relevans og sentrale verdier—Læreplan i musikk (MUS01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mus01-02/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Lerdahl, E. (2007). *Slagkraft: Håndbok i idéutvikling*. Gyldendal akademisk.  
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:990708441514702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Lewis, R. (2012). Composing the curriculum: Teacher identity. *British Journal of Music Education*, 29(02), 153–161.
- Lillejord, S., Manger, T., & Mausethagen, S. (2009). *Livet i skolen: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lucas, B., Claxton, G., & Spencer, E. (2012). *Progression in Creativity: Developing new forms of assessment. Background Paper for the OECD conference «Educating for Innovative Societies»*.
- Lucas, B., G. Claxton and E. Spencer (2013), "Progression in Student Creativity in School: First Steps Towards NewForms of Formative Assessments", *OECD Education Working Papers*, No. 86, OECD Publishing.  
<http://dx.doi.org/10.1787/5k4dp59msdwk-en>
- Moneta, G. B., & Csikszentmihalyi, M. (1996). The Effect of Perceived Challenges and Skills on the Quality of Subjective Experience. *Journal of Personality*, 64(2), 275–310. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1996.tb00512.x>
- NOU 2015: 8. (2015). *NOU 2015: 8 Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Oddane, T. (2017). *Kreativitet og innovasjon: Fem sider av nesten samme sak*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Olafsson, B. (2020). Å støtte kreativitet: Hva som kan påvirke læreren i å fokusere på kreativitet i kunst og håndverk. *FormAkademisk*, 13(3).  
<https://doi.org/10.7577/formakademisk.3947>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998- 07-17-61). Lovdata <https://www.lovdatab.no/lov/1998-07-17-61>
- Rhodes, M. (1961). An Analysis of Creativity. *The Phi Delta Kappan*, 42(7), 305-310.
- Ricœur, P. (1981). *Hermeneutics and the human sciences: Essays on language, action and interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Runco, M. A. & Beghetto, R. (2019). Primary and secondary creativity. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 27, 7–10.
- Runco, M. A. & Kim, D. (2011). The Four Ps of Creativity: Person, Product, Process and Press. I *Encyclopedia of Creativity* (2. utg., bd. 1, s. 534-537).
- Ruud, E. (2016). *Musikkvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget AS

- Sawyer, R. K. (2012). *Explaining crativity, the science of human innovation* (3. utg.). Oxford University Press
- Sawyer, K. (2019). *The Creative Classroom, Innovative Teaching for 21st-Century Learners*. Columbia University: Teachers College Press.
- Spencer, E., Lucas, B., & Claxton, G. (2012). *Progression in Creativity: Developing new forms of assessment. Final Reseach Report*. <https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com>
- Sternberg, R. (1996) *Successful Intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life*, New York: Simon and Schuster
- Sternberg, R.J. og Lubart, T.I. (1999). The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms I: R.J. Sternberg (red.), *Handbook of Creativity* (s.3-15). Cambridge: Cambridge University Press.
- Storebråten, B. (2017). *Legitimering av musikkfaget i fremtidens lærerutdanning En kvalitativ studie av hvordan lærerutdannere legitimerer musikkfaget i lærerutdanningen og arbeidet mot fremtidens skole*. <http://hdl.handle.net/10852/58034>
- Støren, K. (2022). Lokalt læreplanarbeid med fagfornyelsen. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 16(1), 40–58. <https://doi.org/10.23865/up.v16.3070>
- Syverson, J. E. (2019) *Hvordan kan programmering benyttes i musikkundervisningen for å fremme elevenes kreative evner?* <https://hdl.handle.net/10642/7954>
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: J.W. Cappelens forlag
- Sætre, J. H. (2011). Teaching and learning music composition in primary school settings. *Music Education Research*, 13(1), 29–50. DOI: [10.1080/14613808.2011.553276](https://doi.org/10.1080/14613808.2011.553276)
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- The Design-Based Research Collective. (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5–8. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001005>
- Torrance, E. P. (1977). *Creativity in the Classroom: What Research Says to the Teacher*. Washington DC: NEA. Funnet 22.04.2023 på <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED132593.pdf>
- Treffinger, D., Young, G., Selby, E. & Shepardson, C. (2002) *Assessing Creativity: A guide for educators*, Connecticut: The National Research Centre on the Gifted and Talented. Funnet 23.04 på <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505548.pdf>

- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i musikk* (MUS01-02). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Vurdering for læring*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Vurdering-for-laring/>
- Viig, T. G. Composition in Music Education: A Literature Review of 10 Years of Research Articles Published in Music Education Journals. I: *Nordic Research in Music Education*. Yearbook Vol. 16 2015, s. 227-257. <http://hdl.handle.net/11250/2425480>
- Vinge, J., & Sætre, J. H. (2017). *Ulike musikkfag? Et kritisk blikk på en god, gammel musikkdidaktisk øvelse*. S. 153-161. <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/2475772>
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. (E. Hanfmann & G. Vakar, Eds.). MIT Press. <https://doi.org/10.1037/11193-000>
- Vygotsky, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/hilhmr-ebooks/detail.action?docID=3301299>
- Wang, F. and Hannafin, M.J. (2005) Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research & Development*, 53, 5-23. <http://dx.doi.org/10.1007/BF02504682>
- Wenger, E. (2003). En social teori om læring. I J. Lave & E. Wenger, *Situeret læring – og andre tekster*. København: Hans Reitzel forlag.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (Sixth edition.). SAGE.
- Østby, H. (2020). *Kreativitet: Hjernevitenskapen bak ideene og hvorfor dagdrømmerne skal redde verden* (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm.

# Vedlegg 1

## Undervisningsoppgave for klasse 1A-2A

### Oppgave 1



#### For at dette skal fungere:

- Alle henter instrumenter på en rolig måte.
- Alle finner grupperom.
- Alle rydder opp til slutt.

- **Lag en låt hvor dere bruker temaet fra enten "The imperial March (Star Wars)", eller Seven nation army**

#### Kjerneelementer

##### Utøve musikk

Kjerneelementet utøve musikk legger vekt på elevenes aktive deltakelse med stemme, kropp og instrumenter i samspill, framføring og lek og i ulike musikalske uttrykk og sjangre.

Kjerneelementet skal gi elevene erfaring med å spille, synge og danse i ulike sammenhenger. Kjerneelementet bidrar til at elevene gjennom kreative prosesser får øve seg i håndverk, uttrykk og formidling.

##### Lage musikk

Kjerneelementet lage musikk legger vekt på at elevene arbeider kreativt ved å organisere og sette sammen musikkens grunnelementer til noe nytt eller å omforme noe kjent. Kjerneelementet bidrar til å øve elevene i å uttrykke seg og å lytte bevisst i skapende prosesser. Elevene skal få erfaring med og opplæring i ulike måter å lage musikk på og bli i stand til å ta i bruk ulike improvisasjons- og komposisjonsteknikker, verktøy og metoder.

Fra

<<https://www.udir.no/lk20/mus01-02/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>>

#### Kompetansemål:

- Utøve et variert repertoar av musikk, sang, andre vokale uttrykk og dans
- Samarbeide med andre om å planlegge og gjennomføre øvingsprosesser hvor det inngår selvalgt sang, andre vokale uttrykk, spill på instrumenter eller dans, og formidle resultatet i gruppe eller individuelt
- Lytte og prøve ut ulike uttrykk og begrunne valg i skapende prosesser fra idé til ferdig resultat
- Bruke gehør og notasjonsteknikker som støtte i skapende arbeid
- Skape og programmere musikalske forløp ved å eksperimentere med lyd fra ulike kilder
- Utforske og formidle musikalske opplevelser og erfaringer, og reflektere over bruk av musikalske virkemidler

Fra <<https://www.udir.no/lk20/mus01-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv196?lang=nob>>

## Vedlegg 2

### Undervisningsopplegg for klasse 3B-6B

#### Oppgave 1



#### For at dette skal fungere:

- Alle henter instrumenter på en rolig måte.
- Alle finner grupperom.
- Alle rydder opp til slutt.

- 1) Dere får fire akkorder (C - G - Am - F)
- 2) Dere skal lage en låt med disse akkordene
- 3) Bestemme instrumenter selv - om dere vil ha tekst osv.
- 4) Denne oppgaven fremføres torsdag uke 6

#### Kjerneelementer

##### Utøve musikk

Kjerneelementet utøve musikk legger vekt på elevenes aktive deltakelse med stemme, kropp og instrumenter i samspill, framføring og lek og i ulike musikalske uttrykk og sjangre. Kjerneelementet skal gi elevene erfaring med å spille, synge og danse i ulike sammenhenger. Kjerneelementet bidrar til at elevene gjennom kreative prosesser får øve seg i håndverk, uttrykk og formidling.

##### Lage musikk

Kjerneelementet lage musikk legger vekt på at elevene arbeider kreativt ved å organisere og sette sammen musikkens grunnelementer til noe nytt eller å omforme noe kjent. Kjerneelementet bidrar til å øve elevene i å uttrykke seg og å lytte bevisst i skapende prosesser. Elevene skal få erfaring med og opplæring i ulike måter å lage musikk på og bli i stand til å ta i bruk ulike improvisasjons- og komposisjonsteknikker, verktøy og metoder.

Fra

<https://www.udir.no/lk20/mus01-02/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>

#### Kompetansemål:

- Utøve et variert repertoar av musikk, sang, andre vokale uttrykk og dans
- Samarbeide med andre om å planlegge og gjennomføre øvingsprosesser hvor det inngår selvalgt sang, andre vokale uttrykk, spill på instrumenter eller dans, og formidle resultatet i gruppe eller individuelt
- Lytte og prøve ut ulike uttrykk og begrunne valg i skapende prosesser fra idé til ferdig resultat
- Bruke gehør og notasjonsteknikker som støtte i skapende arbeid
- Skape og programmere musikalske forløp ved å eksperimentere med lyd fra ulike kilder
- Utforske og formidle musikalske opplevelser og erfaringer, og reflektere over bruk av musikalske virkemidler

Fra <https://www.udir.no/lk20/mus01-02/kompetansemal-og-vurdering/kv196?lang=nob>

## Vedlegg 3

### Vurderingskriterier til presentasjon av låt

	<b>I startgropa...</b>	<b>På god vei...</b>	<b>Begynner å bli dyktig!</b>
<b>Rytmask</b>	Viser lite forståelse for rytme i eget spill og samspill med gruppa.	Viser ganske god forståelse for rytme.  Har noe variasjon i rytmiseringen.	Spiller stabilt og taktfast. Spiller rytmisk «så det tjener låta». Varierer rytmiseringen bevisst.
<b>Intonasjon</b>	Har jevnt over vansker med å treffe riktige grep, strenger, tangenter og toner.	Treffer stort sett hensiktsmessige grep, strenger, tangenter og toner.	Tar gode grep, strenger, tangenter og toner som klinger godt. Eleven formidler god forståelse for toner og harmoni.
<b>Samspill med gruppa</b>	Er fysisk tilstede i gruppa, men kommuniserer i liten grad med kroppsspråk og blikk. Eleven viser ikke at han/hun forstår sin musikalske rolle, og spiller derfor for sterkt/svakt/fort i forhold til de andre.	Kommuniserer noe innad i bandet med kroppsspråk og blikk, enten omkring sangens oppbygning eller glede over musikkutøvelse. Eleven viser at han/hun forstår sin musikalske rolle i bandet.	Kommuniserer godt med resten av gruppa mens de spiller. «Kommuniserer noe» knyttet til oppbyggingen av sangen. Eleven viser i stor grad at han/hun forstår sin musikalske rolle i bandet.
<b>Vanskelighetsgrad</b>	Har valgt et simpelt lydbilde rytmisk, harmonisk og teknisk. Eleven har i liten grad utfordret seg selv musikalsk.	Eleven bidrar til et noe variert lydbilde rytmisk, harmonisk og teknisk. Eleven har i noe grad utfordret seg selv musikalsk.	Eleven bidrar til et variert lydbilde rytmisk, harmonisk og teknisk. Eleven viser tegn til musikalsk utvikling.
<b>Formidling</b>	Mangelfull eller ingen presentasjon av sangvalg. Manglende kontakt og innlevelse innad i gruppa og til publikum.	Noen i gruppa presenterer sangvalg og kan si noe om valg av instrument. Noe kontakt og innlevelse innad i gruppa og til publikum.	Har et bevisst forhold til sangvalg og kan si noe om instrumentvalg. Uttrykket som formidles passer til musikkstilen. Bevisst kontakt innad i gruppa og til publikum.

## Vedlegg 4

### Intervjuguide

Deler og emner	Spørsmål	Oppfølgingsspørsmål
<b>Del 1:</b> Kreativitet generelt	Hva tenker dere når dere hører ordet kreativitet?	
	Nevn 3 stikkord eller assosiasjoner dere får når dere hører ordet kreativitet.	
	Tror dere at alle mennesker har mulighet for å være kreative?	
Kreativitetsprosessen	Hva slags forhold må være til stede for at dere får vært så kreative som mulig?	
	Er noen av disse faktorene avgjørende for at dere kan være kreative?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inspirasjon fra personer?</li> <li>• Dagsform?</li> <li>• Mat, drikke og søvn?</li> <li>• Tid; rikelig tid eller tidsbegrensninger?</li> <li>• Samarbeid med andre?</li> <li>• Kjedsomhet?</li> <li>• Åpen oppgave</li> <li>• Problemløsningsoppgave</li> <li>• Annet</li> </ul>
<b>Del 2:</b> Spørsmål etter e	Hvordan opplevde dere igangsettingen av oppgaven? (Tydeliggjøring, motivasjon, tid)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Var oppgaven tydelig?</li> <li>• Ble du motivert?</li> <li>• Tok starten passe lang tid?</li> </ul>
	Tenker dere at dere trengte å være kreative for å utføre oppdragene i disse musikktime?	
	Hva konkret gjør man når man er kreativ?	
	Hvordan fungerte gruppesamarbeidet?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hadde dere noen som gjorde mer enn andre?</li> <li>• Var det noen som ledet arbeidet?</li> <li>• Kom noen med mer ideer enn</li> </ul>



		andre?
	Kunne gruppene blitt satt sammen på en annen måte slik at dere kunne fått være enda mer kreative?	
	Opplevde dere at dere var kreative i prosessen?	
	Opplevde dere at dere løste oppgavene kreativt?	
	Var det noe som hindret at dere fikk jobbet så kreativt dere ideelt sett burde? I så fall hva?	
	Var det noe spesielt i prosessen som trigget det kreative i dere? I så fall hva?	
	Kunne noe ha blitt gjort annerledes for at resultatet skulle blitt mer kreativt?	
	Opplevde dere at dere var mest kreative etter den første eller andre oppgaven?	
	Hva var grunnene til dette?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Klare rammer</li> <li>• Åpne/ frie oppgaver</li> <li>• Fikk gradvis mer erfaring med å tenke kreativt</li> <li>• Hjelper det å</li> </ul>
	Opplever dere at det hjelper å øve på å være kreative?	

## Vedlegg 5

### Godkjenning fra NSD (Sikt)

# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
398484

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
02.01.2023

**Prosjekttittel**  
Kan kreativitet planlegges?

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for kunstfag og kulturstudier

**Prosjektansvarlig**  
Camilla Kvaal

**Student**  
Ragnhild Westgaard

**Prosjektperiode**  
03.01.2023 - 15.05.2023

**Kategorier personopplysninger**  
Alminnelige

**Lovlig grunnlag**  
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#) 

#### Kommentar

##### OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

##### KOMMENTAR TIL GJENNOMFØRINGEN ELLER INFORMASJONSSKRIVET

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

##### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

##### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

##### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!