



JÖNKÖPING UNIVERSITY

*School of Education and  
Communication*

# Från reproduktion till produktion

En intervjustudie om hur lärare beskriver sin  
undervisning om idégenerering på Estetprogrammet

**KURS:** *Magisteruppsats i pedagogik, 15 hp*

**FÖRFATTARE:** *Karin Nordell*

**EXAMINATOR:** *Rebecka Florin Sädbom*

**HANDLEDARE:** *Martin Hugo*

**TERMIN:** *Vt 2018*

## **SAMMANFATTNING**

---

Karin Nordell

**Från reproduktion till produktion** – En intervjustudie om hur lärare beskriver sin undervisning om idégenerering på Estetprogrammet

**From reproduction to production** - An interview study about how teachers describe their teaching of idea generation in aesthetics

Antal sidor: 42

---

Denna uppsats är en studie med ett fenomenologiskt och hermeneutiskt perspektiv. Genom kvalitativa forskningsintervjuer har estetlärares sätt att se på undervisning om idégenerering undersökts. Baserat på teorier kring hur styrdokumentet påverkar undervisning, vad kreativitet och idégenerering är i en skolkontext samt estetiska lärprocesser har följande frågor ställts: Vad har estetlärare för erfarenheter av undervisning om idégenerering? Vad beskriver estetlärare som framgångsrika metoder i undervisning kring elevernas idéer? Hur beskriver estetlärare sin roll i styrningen av elevernas arbete med idéer?

Intervjuerna genomfördes med hjälp av en frågeguide för att skapa en riktning. Varje intervju är 30-40 minuter och spelades in. Efteråt transkriberades och analyserades intervjuerna och beskrivningarna respondenterna gav delades in i teman. Dessa teman fick rubriker utifrån vad respondenterna berättar i intervjuerna. Lärarnas erfarenheter kring undervisning av idégenerering handlar om att skapa förutsättningar genom att ge eleverna rätt förkunskaper, tillhandahålla relevant material och att skapa en trygg miljö. Under det arbetet intar lärarna olika roller, men den roll de refererar till mest är handledarrollen. Konstnärligt skapande tar tid vilket lärarna förhåller sig till både via att följa styrdokumentet men också genom att begränsa tiden för eleverna för att sätta en form av press på att det ska bli ett skapande. En balansgång är att förhålla sig till elevernas motivation, vilket gör att feedbacken och samtalen ser väldigt olika ut beroende på vad lärarna upplever att eleverna klarar av. Att jobba med samtal och feedback ses som en viktig metod i arbetet, likaså att skapa ingångar till projekt som begränsar men samtidigt öppnar upp för kreativitet. För att eleverna ska växa i sitt eget skapande undervisar lärarna om processen på olika sätt samt skapar ett klassrum där det är tillåtet att göra fel och att experimentera. Styrningen av elevernas arbete sker genom annan undervisning som skapar en väg för eleverna kring hur de ska jobba med egna idéer, exempelvis genom att jobba med en viss teknik. Beroende på undervisningssituation och elevernas individuella förmåga styr lärarna ibland väldigt tydligt medan eleverna ibland får stort utrymme då lärarna intar en mer bakåtlutad roll. Slutligen skapar bedömningen i form av betygsättning en viss styrning, dels eftersom eleverna vet om att de kommer bli bedömda men också eftersom det skapar ett visst sätt att jobba som pedagog.

---

---

This paper is a study with a phenomenological and hermeneutic perspective. Through qualitative research interviews, the experience of idea generation among teachers in aesthetics has been examined. Based on theories about how governing documents in school affect teaching, what creativity and idea generation means in a school context and aesthetic learning processes, the following questions were asked: What experience do teachers in aesthetics have of teaching about idea generation? Which methods do teachers in aesthetics describe as successful in teaching about students' ideas? How do teachers in aesthetics describe their role in the management of students' work with ideas?

The interviews were conducted using an interview guide to create a direction. Each interview was 30-40 minutes long, and was recorded. The interviews were subsequently transcribed and analyzed, and the descriptions given by the respondents were divided into themes. These themes were given headings based on the respondents' answers. The teachers' experiences of teaching idea generation is about creating good conditions, this by giving students the correct knowledge, providing relevant material and creating a secure and positive environment. During their work, teachers take on different roles, and the role most commonly referred to by the teachers is representing the mentor. Artistic creation takes time, which the teachers relate to, both by following the governing documents, but also by making time limits for the students' work. This to pressure the students to be more creative. The teachers balance when relating to the students' motivation, meaning that feedback and conversation differ considerably depending on the teacher's perception of what the students are able to cope with. Working with conversation and feedback is seen as an important working method, as well as creating entrance for projects that limit but at the same time opens up for creativity. In order for the students to grow along with their own creation, teachers teach about the process in different ways trying to create a culture in the classroom where it is allowed to make mistakes and to experiment. The students' work is guided through other teaching that creates a way for students to work with their own ideas, for example by working with a certain technique. When taking on the mentor role, the teachers sometimes guide the work in a very distinct way, and other times take a less prominent approach allowing the student to work more freely. Finally, the assessment in the form of grading creates a certain degree of control, partly because the students are aware that they will be evaluated but also because it creates a certain way of working for the teacher.

---

Sökord: Idégenerering, kreativitet, Estetprogrammet, skapande, undervisning, elevs idéer  
Keywords: Idea generation, creativity, Estetprogrammet, creation, teaching, student ideas

---

# Innehållsförteckning

1. Inledning.....	I
2. Bakgrund .....	2
2.1 Styrdokument.....	2
2.2 Idégenerering .....	4
2.3 Kreativitet.....	5
2.3.1 Kreativ förmåga .....	6
2.4 Tidigare forskning om idégenerering och kreativitet i undervisning.....	7
2.5 Estetiska lärprocesser .....	9
2.5.1 Att skapa konst .....	10
2.5.2 Entreprenöriellt lärande .....	11
2.6 Styrdokumentens inverkan på undervisning .....	12
2.6.1 Kunskapssyn i en skolkontext .....	13
3. Syfte och Frågeställningar .....	14
4. Metod .....	14
4.1 Metodologiska utgångspunkter .....	14
4.2 Urval .....	15
4.3 Genomförande.....	15
4.3.1 Analys av intervjuerna .....	16
4.4 Trovärdighet, giltighet och relevans.....	16
4.5 Forskningsetiska aspekter .....	17
5. Resultat.....	18
5.1 Estetlärares erfarenheter av undervisning om idégenerering.....	18
5.1.1 Att skapa förutsättningar.....	18
5.1.2 Att inta olika roller.....	19
5.1.3 Att förhålla sig till tiden .....	20
5.1.4 Att förhålla sig till elevernas motivation .....	21
5.2 Framgångsrika metoder i undervisning om idégenerering .....	23
5.2.1 Att jobba med samtal och feedback .....	23
5.2.2 Att skapa ingångar i projekt.....	23
5.2.3 Att undervisa om processen.....	25
5.2.4 Att våga experimentera.....	25
5.2.5 Att använda konkreta metoder.....	26
5.3 Estetlärares roll i styrningen av elevernas arbete .....	26
5.3.1 Att styra genom förkunskaper .....	26
5.3.2 Att styra som handledare.....	27
5.3.3 Att styra genom att ge eleverna utrymme .....	28
5.3.4 Att styra för att kunna bedöma .....	30

5.4	Resultatsammanfattning.....	31
6.	Diskussion.....	33
6.1	Metoddiskussion.....	33
6.2	Resultatdiskussion .....	34
6.2.1	Estetlärarens erfarenheter .....	34
6.2.2	Framgångsrika metoder .....	36
6.2.3	Styrning av undervisningen .....	37
6.3	Vidare forskning.....	38
7.	Referenser.....	39
	Bilaga 1 – Frågeguide	

# 1. Inledning

”Det är svårt att göra kreativa processer snabbt om man inte får en idé, liksom direkt.”  
Elev i årskurs 3 på Estetiska programmet

Under hösten 2017 genomförde jag en intervjustudie med elever i årskurs 3 på Estetiska programmet om hur undervisningstiden används i inriktningskurserna. En central del i elevernas utsagor handlade om att eleverna skulle komma på idéer. Något förbryllande var att deras beskrivning av idéskapandet pekade mot att de inte uppfattade att de använde strategier för att generera idéer, utan snarare pratade om det i termer av ett ”Eureka-moment”. Något eleverna dessutom återgav som en individuell process som de kände ett eget ansvar för, nästan som en talang snarare än något som ingår i undervisningen. Intresset för mig och tankarna gick till hur vi som lärare arbetar med denna del i våra kurser.

Samtliga elever på Estetprogrammet läser kursen Estetisk kommunikation 1, där är arbetet kring idéer en betydande del. I centralt innehåll för kursen återfinns att undervisningen bland annat ska behandla följande: ”Grundläggande konstnärlig produktionsprocess från idé till färdig gestaltning” (Skolverket, 2011a). Eftersom kursen ingår i samtliga inriktningar (Bild & form, Dans, Estetik & media, Musik och Teater) kommer fokus för denna studie riktas mot just Estetisk kommunikation, för att se hur lärare beskriver sin undervisning av idégenerering och hur pedagogiska val görs i utformningen av den.

Daly m.fl (2016) visar att kunskap om den kreativa processen hjälper studenter att själva genomföra kreativa processer inom sina ämnen. Eleverna i deras studie uppfattade öppna projekt, praktiska övningar och feedback som viktiga delar i den kreativa processen. Författarnas analys pekar mot att studenter inom konst, humaniora och samhällsvetenskap ansåg att instruktioner hade en stor påverkan på deras arbete och att det finns ett stort värde i undervisning av kreativ processinstruktion. Så hur tänker lärare kring detta?

I många andra kurser på Estetiska programmet står det också uttryckligen i styrdokumentet att eleverna ska jobba med idéer. Men vad är en bra idé? Vad gör vi med elever som inte har några idéer? Går det att träna upp? Hur undervisar vi om det? Forskning pekar på att det går. Sannomiya & Yamaguchi (2016) visade att elever som får träning uppvisade en allmän ökning av antalet idéer. Elevernas betyg avslöjade att de påverkades positivt av träning i idégenerering och attityder om tänkande. Kreativt tänkande visade sig vara en förmåga som kan förbättras med träning.

Kleon (2012) menar att ingenting är originellt, utan att i nio fall av tio så handlar uppfattningen om originalitet om att inte känna till de bakomliggande influenserna. Vidare menar Kleon att ingenting uppstår i ett vakuum utan att allt kreativt arbete bygger på idéer sprungna ur saker som gjorts tidigare. Ställer man sig bakom Kleons resonemang som estetlärare så blir automatiskt ett av ens huvupdrag att lära eleverna strategier för idégenerering eftersom det är en omöjlighet att lära alla allt (även om Comenius hade en tanke om möjligheten).

Den här studien kommer fokusera på estetlärares erfarenheter av att undervisa om elevers idéskapande, vad det finns för metoder för att elever ska komma med idéer inom sin inriktning samt hur lärarna ser på sin roll som pedagog i processen.

## 2. Bakgrund

I bakgrunden kommer styrdokumentet för Gy11 och Estetiska programmet återges i korthet, en definition ges av idégenerering och kreativitet, tidigare forskning beskrivs samt lärandeformer som är relevanta inom det estetiska området. Bakgrunden avslutas med hur styrdokumentet och skolkontexten kan påverka undervisning.

### 2.1 Styrdokument

Ett sätt att tolka styrdokumentet är att se dem som en av alla faktorer som påverkar undervisningen. Läroplanerna blir då ett uttryck för det önskvärda, även om de inte förmår att styra allt. Dokumentet är skrivna för att vara ändamålsenliga, vilket innebär att målen är definierade och medlen för att uppnå dem är valda utifrån en tanke om effektivitet. Hur läroplanerna sedan omsätts är upp till professionen på varje enhet, då den komplexa verkligheten måste hanteras. Ett sätt att analysera detta är att undersöka hur lärare faktiskt genomför sin undervisning. (Linde, 2012). I övergripande mål och riktlinjer för gymnasieskolan har elevens eget ansvar för sina studier, samt förmågan att arbeta självständigt och tillsammans med andra en framträdande roll. Läraren ska förutsätta att eleverna kan och vill ta ett personligt ansvar för sitt lärande. I läroplanen för gymnasieskolan (2011a) återfinns följande om skolans uppdrag:

Skolan ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt vilja att pröva och omsätta nya idéer i handling och att lösa problem. Eleverna ska i skolan få utveckla sin förmåga att ta initiativ och ansvar och att arbeta både självständigt och tillsammans med andra. Skolan ska bidra till att eleverna utvecklar kunskaper och förhållningssätt som främjar entreprenörskap, företagande och innovationstänkande. (Skolverket, 2011a, s. 7)

I examensmålen för estetiska programmet (Skolverket, 2011a) står det att eleverna ska ges möjlighet att arbeta skapande. De ska också ges möjlighet att kommunicera idéer med estetiska uttrycksmedel. Att utveckla kunskaper i entreprenörskap och företagande ska ingå i utbildningen och kreativitet, nyfikenhet, kommunikation och samspel samt förmågan till eget skapande ska vara centralt i utbildningen. Estetiska programmet är indelat i fem inriktningar:

- Bild och form: Elever som läser inriktningen har kurser i Bild och Bildteori. I ämnet Bild anges som syfte: ”Undervisningen ska erbjuda metoder som leder till att eleverna utvecklar en öppen attityd och förmåga till nytänkande, idériedom och personligt uttryck. Dessutom ska eleverna ges möjlighet att utveckla förmåga att ta ansvar för och driva sina egna arbetsprocesser.” Detta uttrycks också som förmåga. I ämnet Bildteori ska eleverna ges möjlighet: ”att föra loggbok över och diskutera den konstnärliga arbetsprocessen samt designprocesser och formgivningsprocesser.”
- Dans: I inriktningen läser eleverna Dansgestaltning. I ämnets syfte anges: ”Utforskande och reflekterande arbetsmetoder är väsentliga i ämnet och ska därför ingå i undervisningen. En del av den konstnärliga processen består av analys och tolkning av både egna, andra elevers och professionellas gestaltningar.” Som förmåga skrivs ”att i danssituationen improvisera, interagera med andra, associera, ta beslut, välja och förhålla sig till olika former av instruktioner.” samt att kunna uttrycka idéer och omsätta dem i en konstnärlig process. I ämnet Dansteknik återfinns i syftetexten:

”Genom praktiskt undersökande och reflekterande arbetsmetoder ska eleverna ges möjlighet att utveckla ett danstekniskt kunnande och ett konstnärligt förhållningssätt.” Eleverna har även ämnet Dansteori.

- Estetik och media: I inriktningen läser eleverna Digitalt skapande, Medieproduktion och Medier, samhälle och kommunikation. I Digitalt skapande ska: ”Undervisningen i ämnet digitalt skapande ska syfta till att eleverna utvecklar förmåga att skapa, gestalta och kommunicera med digital teknik. Undervisningen ska ha experimentell och undersökande karaktär och ge eleverna möjlighet att arbeta med kombinationer av olika uttryck, till exempel bild, rörelse eller musik.” Detta skrivs också som förmåga. I Medieproduktion ska eleverna utveckla kunskaper om produktionsprocessen. Som förmåga skrivs: ”att planera och genomföra medieproduktioner från idé till färdig produktion riktade till specifika målgrupper med hjälp av modern teknik.”
- Musik: Eleverna som går inriktningen musik läser instrument eller sång. Samtliga elever läser ämnet Musik som bland annat ska utveckla elevernas kreativitet, personliga uttryck och stärka deras motivation och självförtroende. Som förmåga anges att improvisera och att skapa musik. Ämnet musikteori syftar bland annat till att: ”Undervisningen ska innefatta konstnärliga aspekter och inspirera till eget skapande.” Som förmåga anges:” Färdigheter i att arrangera och komponera musik.”

Teater: I inriktningen heter ämnet Teater, ” Genom undervisningen ska eleverna därför ges möjlighet att utveckla ansvarskänsla och initiativförmåga. Undervisningen ska utgå från elevernas kreativitet och stimulera skaparglädjen, liksom viljan att berätta.”I syftetexten återfinns också ” I det praktiska gestaltningsarbetet ska eleverna få tillgång till material så att de ges möjlighet att utveckla sitt skapande inom teaterns olika områden.” Som förmåga står det inget om att komma med idéer till eget skapande men däremot att kunna reflektera över det egna skapandet. (Skolverket, 2011a)

Gemensamt för samtliga inriktningar är kurserna *Konstarterna och samhället* och *Estetisk kommunikation 1*. *Estetisk kommunikation 1* är en programgemensam kurs för Estetiska programmet, detta innebär att samtliga elever läser kursen. Hur den är organiserad är upp till skolan. På skolan där denna studie genomförs har lärarna inom varje inriktning sina egna elever i kursen och kursen läsas i sammanhängande veckor. Undervisning i andra kurser bedrivs inte parallellt, utan fokus riktas mot en kurs vilket kallas projektveckor eller intensivperiod. I *Estetisk kommunikation* ska:

I undervisningen ska såväl de olika konstarterna som språkliga uttryck användas för att utforska tekniker och metoder för kreativitet och skapande. (...) Undervisningen ska lägga stor vikt vid eget skapande, såväl individuellt som i samarbete med andra. Eftersom ämnet har en utforskande karaktär ska eleverna uppmuntras att söka nya vägar för skapande och kommunikation. De ska uppmuntras att experimentera, pröva olika uttryck och uttrycksformer och att samverka med andra elever och mellan olika estetiska uttryckssätt. (Skolverket, 2011b, s. 1)

Eleverna ska ges förutsättningar att utveckla förmågan att förmedla idéer, stämningar och betydelser med nya och traditionella estetiska uttrycksmedel. I centralt innehåll ska utforskande av kreativa möjligheter ges samt grundläggande konstnärlig produktionsprocess från idé till färdig gestaltning. I kunskapskraven uttrycks också detta då eleverna ska kunna gestalta ett helt genomförande av en konstnärlig idé, detta med olika



kvalitetsnivåer för E, C, A. I styrdokumenterna har en förskjutning skett mot att processen har mer fokus, även om den inte ersatt produkten (Skolverket, 2011a). Det finns en inbördes relation mellan produkt och process. Produkten är en dansföreställning, en film mm. medan processen är vägen dit. Hasselskog (2008, s. 33) definierar produkten som det konkreta resultatet av processen. Detta gör att produkt och process hänger samman och är beroende av varandra.

## 2.2 Idégenerering

West & Rasulzada (2014) presenterar en generell innovationsmodell bestående av idégenerering, bedömning och urval, utveckling av produkten, genomförande och slutligen lärande av processen. De menar att det är i den första fasen, idégenerering, som kreativiteten betonas. I idégenereringen är det divergenta tänkandet centralt och denna syftar till att skapa nya idéer. Guilfords (1967) definition av divergent och konvergent tänkande har fått stor genomslagskraft i kreativitetsforskning. Divergent tänkande kan översättas som ett tänkande som går i olika riktningar, för att finna flera svar på en fråga. Motsatsen är då konvergent tänkande där det handlar om att hitta ”rätt” svar (Tellhed, 2014b). Divergent tänkande är det som ses som det kreativa sättet att tänka. Hoff (2014b) betonar dock att divergent tänkande inte är detsamma som kreativitet utan att det krävs en hel process för att vara kreativ. Den idégenererande fasen, som består i att generera variationer och möjligheter i ett problem eller en uppgift, är en del i den kreativa processen som kan kopplas till divergent tänkande.

För att tydliggöra detta i ett skolperspektiv definieras konvergent lärande som träning i att hantera material och tekniker, samt träning av ett vokabulär som gör det möjligt att samtala om och reflektera över konstverk och det som skapas. Divergent lärande är förenat med kreativt skapande, men kan också förekomma i samtal där olika tolkningar ställs mot varandra. Divergent lärande ses som en förmåga att tillämpa kunskaper i en ny situation med ett bestämt ändamål (Lindström, 2008).

Hoff (2014a) refererar till idégenerering som en del av skapandefasen i den konstnärliga kreativa processen. För att uppnå expertisstatus som konstutövare krävs relevant kunskap inom ämnet, att lära känna sin kreativa process, lära sig få igång inspirationen samt att hålla uppe motivationen genom den skapande processen. Skapande av konst börjar med *aktivering*, då problemområde, frågor eller idén presenteras/uppstår till det som ska skapas. Detta följs av idégenerering då detta utforskas och utvidgas. Inspiration kan komma från både inre och yttre källor. Öppenhet krävs av konstutövaren för att få tillgång till upplevelser och känslor, genom inspirationen, om det ska leda till nya idéer. Därefter krävs *illumination*, att val görs av vad som är värt att gå vidare med samt utprovning av vad som faktiskt fungerar. Dessa faser återkommer under skapandeprocessen och ses inte som åtskilda då de kan fungera parallellt fram till färdigt konstverk.

För att utveckla en idé behöver konstnärer använda olika tekniker. Det kan handla om associationstekniker, att tänka i metaforer eller att skissa för att generera olika lösningar eller vägar i skapandet. Imitationens roll beskrivs som viktigt, vilket innebär att nybörjare får använda avbildningar av kända konstverk för att utveckla sin egen kreativa förmåga (Hoff & Brodin, 2014). Tanken om imitation är inte ny, redan på 1940-talet skrev

Josephson (1940) om vikten av att imitera. Han menade att det främst är formarvet och konsten som skapar konstnärer.

Konstnärens skapande liknar mer matematikens skapelseakt än kärlekens. Alltså från ett resultat, som konstnären upphämtar ur sin föregångare, när han så småningom det resultat, som blir hans egen insats. (Josephson, 1940, s. 23)

Tellhed (2014a) diskuterar hur kunskap inom ämnet påverkar idégenerering. Hon menar att det finns en dualism i hur kunskap påverkar. Å ena sidan så bidrar kunskap till att se vilka problem som ska lösas och vilka frågor som är intressanta att ställa. Å andra sidan kan det leda till att man kör fast i gamla hjulspår vilket skapar fixeringar som begränsar det nyskapande i arbetet. Nybörjaren kan dock ha svårt att se vilka problem som är nya och då lägga onödigt mycket tid på dessa, ett större problem vid idégenereringen kan dock vara att nybörjaren bedömer att något är originellt som inte är det för den mer erfarna. Med andra ord kan okunskap leda till färre fixeringar men skapa problem i att inte ha överblick över ämnet. Tellhed menar att experter bör hjälpa nybörjare med att fylla kunskapsluckor och att värdera idéer som uppstår genom fria associationsstrukturer.

### 2.3 Kreativitet

Vad är då kreativitet och hur kan det förstås, både som fenomen och förmåga? Hoff (2014b) menar att kreativitet har olika funktioner för människan men att två huvudsakliga funktioner är att skapa förbättring och att skapa uttryck. Runco (2004) konstaterar att kreativitet innefattar originalitet. Han menar dock att originalitet är nödvändig för att vara kreativ men inte tillräcklig. Originalitet ses som något som är en nyhet och förklaras genom att om 1 på 1000 personer har en speciell lösning på ett speciellt problem så anses detta unikt och då också originellt. I detta perspektiv ses originalitet som ett värde.

Riktade insatser är väldigt effektivt vad gäller personers kreativitet. Levin (2008) definierar den kreativa processen som det som tar oss från den första impulsen att göra något till slutprodukten. Inspiration till att skapa kan i vissa fall komma från något abstrakt som är svårt att sätta fingret på men kan likaväl komma från en konkret presenterad uppgift. En kreativ produkt definierar Besemer (2000) utifrån att det är en nyhet, att den fungerar för tänkt ändamål samt att den är tilltalande. Lubart & Guignard (2004) har i princip samma definition och menar att om man är kreativ så har man förmåga att skapa något nytt och originellt som passar inom ramen för uppgiften. Kaufmann (2006) menar att en kreativ produkt inte bara ska uppnå ett nyskapande värde utan att det också måste vara funktionellt för sitt område och medföra någon form av förbättring. Det ska alltså finnas någon form av originalitet och värde av det som skapas. Hoff (2014b) definierar kreativitet likartat men lägger till att förutom förmågan att skapa en produkt som är ny och nyttig, så kan det även vara idén och processen som leder fram till den.

Både Keith Simonton (2004), Kaufmann (2006) och Lindström (2007) slår fast att skapande inom konstarter ofta är mytomspunnet och att konstnärliga produkter ofta ses som att de kommer färdiga i konstnärers medvetande. Även Abuhamdeh & Csikszentmihalyi (2004) menar att kreativitet traditionellt setts som en inre process. Senare psykologisk forskning har dock fokuserat på processen, känslorna och motivation hos personer som skapar nytt inom olika områden. Lindström (2007) menar att ett problem med att se skapande som ett resultat av plötslig inspiration och avvikande personlighet är

att det i så fall är tveksamt om det går att lära ut eller ens att beskrivas. Om istället produkten och den skapande processen är kreativiteten så blir det möjligt att observera. Den skapande processen består då i eftertänksamt prövande av olika metoder för att nå resultatet i motsats till mekanisk tillämpning av givna regler och ramar. På så sätt blir också kreativitet något som kan läras genom undervisning och träning.

Lindström (2007) kommer fram till fyra punkter för att utveckla den skapande förmågan i skolan, vilket då också kännetecknar kreativa verksamheter: 1. Arbetsområdena för eleverna sträcker sig över längre tid och tar upp centrala teman inom kunskapsområdet. 2. Processen betonas lika mycket som produkten i undervisningen, vilket gör att eleverna uppmuntras till att experimentera, pröva olika vägar och att försöka på nytt. 3. Undervisningen är ett samspel mellan produktion, iakttagelse och reflektion vilket innebär en förening mellan teori och praktik. 4. I undervisningen får eleverna möjlighet att värdera både sina egna och kurskamraternas arbeten, samt får sin egen insats bedömd av läraren. Som vi tidigare sett betonas processen i styrdokumentet, likaså produktion och reflektion. I övergripande mål och riktlinjer för gymnasieskolan ska läraren också fortlöpande ge varje elev feedback i studierna (Skolverket, 2011a).

### **2.3.1 Kreativ förmåga**

Kupferberg (2007) menar att all kreativitet är en kaotisk process som är omöjlig att planera och styra helt och hållet. Press genom för mycket styrning gör att kreativiteten dör. Vidare menar Kupferberg (2007) att ny kunskap ofta uppstår i brytningspunkten mellan den välkända och det okända. Eleverna måste med andra ord känna sig tillräckligt trygga och förberedda för att våga ge sig ut och aktivt experimentera. Lubart & Guignard (2004) diskuterar också att träning av kreativ förmåga är möjlig, åtminstone i viss grad. De menar dock att träning i divergent tänkande kan ge stor resultatskillnad uppgiftsspecifikt eller inom ett visst område men att överföringseffekterna till ett annat kunskapsområde är litet. Kreativitetsträning bör, enligt författarna, vara skraddarsydd efter att man utvärderat vad som är svårt för en individ i den kreativa processen. De menar att denna träning inkluderar vilken typ av tänkande som är viktigt under olika faser av processen. Kaufmann (2006) beskriver egenskaper hos kreativa individer som uthållighet, självständighet, hög självtillit samt att finna en glädje i att skapa nytt. Kreativitet hos individer är dock ett komplext fenomen som påverkas av kontexten och den kultur som omger individen. Betydelsen av omgivningen har betonats i de senaste årens forskning och då också perspektivet att kreativiteten kan påverkas utifrån. Roloff (2002) menar att det krävs en organisation som stödjer kreativitet. För att kunna ha en kreativ process behövs acceptans och utrymme för misslyckande. Den fysiska miljön ska ge möjligheter till samtal, både formella och informella. Roloff påpekar också vikten av att teknik och kommunikation fungerar och underlättar det som ska genomföras. Dessa två komponenter får aldrig utgöra ett hinder som försvårar skapandeprocessen.

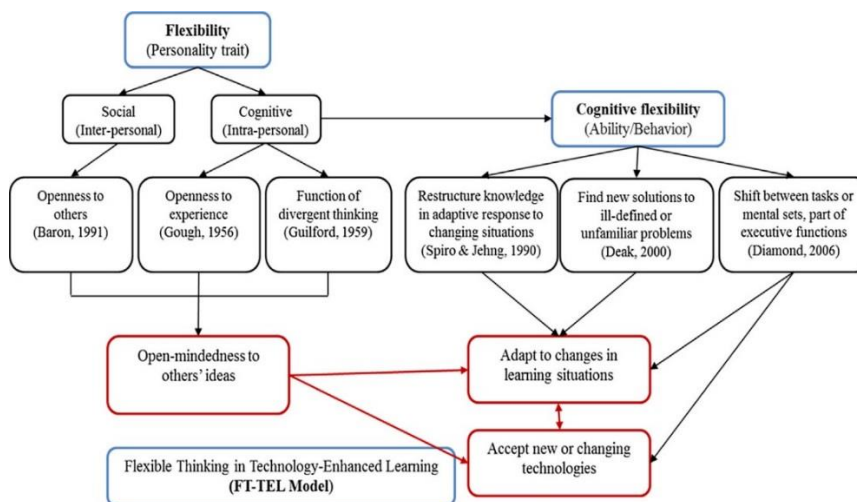
Roloff (2002) påpekar att detaljstyrning inte fungerar i kreativa processer. Han menar dock att det är viktigt att vara tydlig med vad som ska uppnås och att ange riktning oavsett projekt. För att stimulera innovation behöver också den som ska vara kreativ veta *varför* målen är värda att arbeta mot. Linge (2013) menar att kreativitet i undervisning handlar om att stärka elevers motivation, problemlösningsförmåga och självständighet. Lärarrollen skiftar här mellan att handleda och att träda tillbaka för att skapa utrymme för eleverna att

skapa och göra. Lärarrollen är dock inte passiv utan följer elevernas process och läraren griper in om arbetet upplevs stanna av. Genom att ge förslag på hur arbete kan fortgå skapas pedagogiska förutsättningar för kreativt lärande. Elevernas utrymme består i att de själva ska välja, finna problem och lösa problem för att fördjupa sitt lärande.

## 2.4 Tidigare forskning om idégenerering och kreativitet i undervisning

Starkey m.fl. (2016) undersökte hur den kreativa processen fungerar under en hel designprocess. De menar att kreativitetsträning är vanligt förekommande inom tekniska utbildningar. Blomdahl (2008) förklarar detta med att det i teknikutveckling ofta finns två steg, projektering och produktion. Projekteringen innebär idéer utifrån en problemformulering, dessa idéer blir skisser, gestaltningar och ritningar för att visualisera idéerna. De idéer som är värda att gå vidare med görs till modeller och tekniska ritningar, vilka sedan blir underlag för produktionen. I det andra steget är det byggnadsingenjören/konstruktörer som omsätter idéerna. För att kunna ha idéer och göra ritningar krävs förståelse för själva skapandet även om det är olika personer som genomför. Skisser och ritningar är dock väldigt viktiga i processen eftersom de utgör hela underlaget. Starkeys m. fl. (2016) resultat visar att uppgiften och hur den är utformad har stor inverkan på nivån av kreativitet. Kreativiteten var som högst i idégenereringen. I efterföljande fas, urval av idéer, sjönk kreativiteten och studenterna valde oftast att gå vidare med mer konventionella idéer och släppte med andra ord de mest innovativa. Det medför att författarna inte kan svara på vad som hade hänt om studenterna gått vidare med de mer innovativa idéerna. Starkey m.fl. föreslår därför vidare forskning kring vilka hinder studenter upplever för att fullfölja de mer innovativa idéerna. Hade dessa hinder definierats så att idéerna fullföljdes hade det kunnat leda till ekonomisk vinning inom industrin.

Barak & Levenberg (2016) undersökte istället hur lärare ser på flexibelt tänkande. Resultaten visar tre huvudteman som understryker vikten av flexibelt tänkande oavsett utbildning. Dessa tre innefattade öppenhet mot andras idéer och att kunna lära av andra, anpassning till förändringar i inlärningssituationer (exempelvis att överföra kunskap till nya situationer) samt att acceptera nya tekniker. Av detta har de skapat följande modell:



Figur 1 Barak & Levenberg, 2016, s. 83

Figur 1 visar att för att en elev ska vara en flexibel tänkare, måste eleven först vara öppen för tankar, åsikter och erfarenheter från andra. Detta innebär förmågan att lära av andra, jobba i team, lyssna på flera perspektiv och hantera konflikter när man arbetar med kamrater. Anpassning till förändringar i inlärningssituationer och att acceptera nya tekniker relaterar till varandra. I denna studie beskrivs flexibelt tänkande i själva lärandet. En mycket viktig del i att tänka flexibelt är att kunna överföra kunskap till nya situationer samt att använda sig av befintlig kunskap samtidigt som man tillägnar sig ny.

Levins (2008) studie behandlar hur elever i grundskolan påverkas av kreativitet i klassrummet. Hon kommer fram till att ett prestationsinriktat klimat inte behöver påverka kreativiteten negativt hos elever med väl etablerad kreativ förmåga. Elever som har svårt att utveckla sin kreativitet behöver dock hjälp och övning med det för att inte påverkas negativt av stress i att genomföra en prestation. Levins resultat pekar på att elever har en smal definition av vad kreativitet är, då elever i hennes studie uppfattade begreppet som att det innebär bildskapande och att göra någonting bra. Levin påpekar vikten av att vara medveten om elevers uppfattning då uppmaningen till elever att vara kreativa kan begränsa deras uttrycksförmåga snarare än att expandera den. Runco m.fl (2017) visar i sin artikel *“A closer look at the creativity gap and why students are less creative at school than outside of school”* att studenter var betydligt mer kreativa utanför skolan. Likt Levin (2008) tar studien upp hur kreativiteten påverkas av studenternas uppfattning. Studenternas sociala preferenser, kreativa attityder och värderingar och kreativa personlighetsdrag förklarade mycket av skillnaden. De eleverna som uppvisade kreativ potential och kreativa personligheter utanför skolan uppvisade dock inte dessa i samma omfattning i skolan. Detta förklaras med att det finns mer struktur och begränsningar i skolan och att kreativitet kräver autonomi och självständighet. Det senare bekräftas också av att eleverna upplevde högre grad av kreativitet när de gjorde saker själva än när de var i grupp. Runco m.fl. menar inte detta som kritik mot lärare. Författarna hänvisar till att skolan sällan fokuserar på kreativitet och att skolmiljö sällan ger reell autonomi för varken elev eller lärare (med tanke på organisation, läroplaner mm.). Kreativa personlighetsdrag och värderingar definieras som att vara oberoende, spontan, att våga ifrågasätta strukturer, att ha självförtroende och en vilja för nyskapande. Författarna menar att kreativitetsklyftan mellan skolan och fritiden kunde minskas om dessa personlighetsdrag och värderingar erkänns i skolan och att de då också stöds.

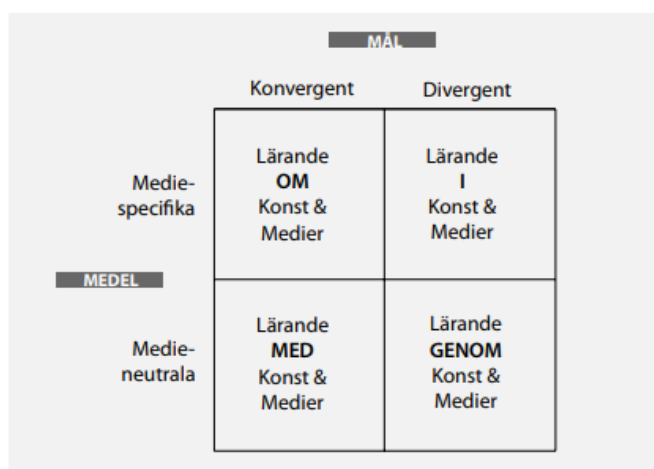
Daly m.fl. (2016) undersökte universitetsstudenters uppfattningar om vad som påverkade deras kreativa utveckling. Återkommande teman var öppna projekt, praktiska övningar och att få feedback från läraren. Att lära sig om just kreativa processer visade sig hjälpa studenterna att genomföra kreativa aktiviteter. Hur själva skapandet går till skiljde sig även pedagogiskt mellan de olika disciplinerna. Författarna föreslår dock vidare forskning om framgångsrik pedagogik kring den kreativa processen. Studenter såg det som en kritisk del i kurserna när de tekniska färdigheterna ska läras, särskilt inom discipliner som konst, teknik och humaniora (skrivkurser). Parallellt med tidigare resultat visar resultaten från denna studie vikten av en stödjande klassrumsmiljö för kreativitet. För att optimera öppna projekt för kreativ kompetensutveckling, är det dock viktigt med uppbyggda stödstrukturer (scaffolding) och reflektioner. Ett pedagogiskt verktyg som föreslås är att visa eleverna en bred repertoar av kreativa arbeten inom deras eget fält för att inspirera elevernas kreativa arbete. Detta bekräftar också Zhang m.fl (2015) som menar att tidigare kunskap och

upplevelsen av utmaning hade en signifikant positiv effekt på idégenerering. Deras studie visade också att tidspress visade sig ha negativ effekt men att både idégenerering och idéutveckling har en betydande inverkan på kvalitén på produkten. Zhang m.fl och delar upp den kreativa processen i fyra faser: idégenerering, urval av idéerna, idéutveckling och möjlig väg till lösning. Även Hasselskog (2008) som undersökt slöjdprocessens roll och funktion för slöjddämnet delar in i fyra faser, men har med själva genomförandet: idéfasen, planeringsfasen, genomförandefasen och värderingsfasen. Genom att eleverna får vara delaktiga i idéfasen, både kring vad som ska tillverkas och hur det ska formges, kan både deras kreativitet och begreppsbildning öka. Även deras engagemang ökar genom att de har reella påverkansmöjligheter.

Goldschmidt & Tatsa (2005) har i sin forskning undersökt vad som är bra idéer genom att följa hur idéer kommuniceras i olika uppgifter/övningar bland andra års studenter på en arkitektutbildning. Deras resultat visar att bra idéer är sammanlänkande med andra idéer och är med andra ord inte fristående. De visar också att idén korrelerar med kvaliteten i studenternas projekt och att en framgångsrik idé leder till ett framgångsrikt resultat. Goda idéer är, enligt författarna, så goda som de idéer som finns i det sammanhang de uppstår i. Intressant ur ett pedagogiskt perspektiv är att Goldschmidt & Tatsa inte hittade någon korrelation mellan elevernas betyg och antalet idéer men en korrelation mellan hur studenterna anammade lärarens idéer och betyg. De intervjuade studenterna var inte medvetna om lärarens avgörande bidrag till deras projekt. Läraren å andra sidan agerade medvetet på ett sätt som ledde till att studenterna fick lämpliga idéer. Detta visade dock på en balansgång i ”ägandet” av projektet, alltså vems idé det egentligen var som fullföljdes och studenternas förmåga för att klara av projektet. Författarna påpekar att detta också kan ha att göra med lärarens förutfattade meningar om studenterna, men att det inte är något de undersökt inom ramen för studien.

## 2.5 Estetiska lärprocesser

Lindström (2008) presenterar en modell för fyra estetiska lärandeformer: lärande *om*, *i*, *med* och *genom* bild och medier.



Figur 2 Lindström, 2008, s. 83

Figur 2 visar i kolumnerna konvergent och divergent lärande vad som eftersträvas med hjälp av estetiska medel. Om målet är givet på förhand så är strategin konvergent, om målet inte är helt och hållet förutsägbart är strategin divergent. Konvergent lärande är exempelvis att lära sig hur man blandar färg medan divergent lärande är hur man förmedlar en stämning med färgvalet. Raderna i modellen anger *hur* man antas uppnå olika mål genom estetiska lärprocesser. I ett mediespecifikt lärande är formen viktig och innehållet blir olika beroende på vilken form som används. Innehållet påverkas alltså beroende på om det ska förmedlas via exempelvis film, dans eller tvådimensionell bild. Hänsyn måste tas till de redskap som ska användas, samt redskapens egenskaper. I det medieneutrala lärandet är inte formen i fokus, utan innehållet som förmedlas. Detta kan exemplifieras med att se en film för att lära sig innehållet i filmen utan att filmen som medieform är viktig. Lärande *om* handlar om baskunskaper, medan lärande *i* syftar till experimenterande med material och tekniker för att förmedla budskap. Lärande *med* innebär att stoffet i konst och medier är det som ska läras medan lärande *genom* syftar på förhållningssätt och kompetenser som eleverna tillägnar sig genom större estetiska projekt (Lindström, 2008).

### 2.5.1 Att skapa konst

Josephson (1940) menar att det finns två sätt att se hur ett konstverk skapas, antingen som en process av bearbetning av redan givna formmaterial eller som plötsliga blixtnedslag av visioner. Idéer till konstverk kommer med andra ord inte ur tomma intet, utan är skapade ur det vi tidigare lärt oss och tagit del av. I själva skapandet/hantverket kan konsten både utvecklas och förändras. Dewey (1910) förklarade tänkande utifrån en uppgift. När man står inför en uppgift eller ett problem så kommer inte uppgiften i sig tillhandahålla lösningen. Tidigare erfarenhet och kunskap kommer påverka hur vi tänker kring det vi står inför. För att utveckla tänkandet ska man undvika att ta det första förslaget eller lösning som dyker upp och istället träna på olika metoder för att söka nya material. För att lära av det man gör är reflektion nödvändig, då det innebär tänkande om varför det blev som det blev. Josephson (1940) påtalar att idén ofta tar form i materialet eftersom det går att kontrollera samt att det kommer att präglade verket. Formarvet finns alltid där och konst är en förutsättning för ny konst, men kan ta sig vitt skilda uttryck utifrån samma förebild. Konst startar alltid med en ofärdig idé, vars inspiration inte nödvändigtvis behöver komma från det egna mediet. Kupferberg (2013) påpekar att om skapandet ska ses som en lärprocess så måste den dokumenteras. Om den kreativa processen inte dokumenteras kan inte heller konstverkets framväxt beskrivas. Kupferberg tolkar Josephson som att ett medierat lärande kan fungera som förebild, experiment, utmaningar samt ge dynamik i lärandet vilket i samtliga fall leder till ökad kunskap. Kupferberg (2013) förklarar begreppet *medierat lärande* som att träna problemlösningsförmågan och att gradvis bygga upp problemlösningskapaciteten. Han menar att detta är ett pedagogiskt redskap som förutsätter att se mål och medel som två integrerade ingredienser för lärandet. För att kunna lära sig behärska ett givet medium krävs en pedagogik som tillåter utforskande arbetssätt. Dewey (1910) skiljer på processen och produkten. Att enbart intressera sig för resultatet tenderar att göra processen arbetsam. Idealtillståndet är enligt Dewey att vara lekfull och seriös samtidigt, att se processen som viktig utan att förringa resultatet.

Att skapa konstnärligt innebär att det uppfattade resultatet och dess uppfattade egenskaper har styrt frågan om produktion. Själva processen styrs av att uppskatta erfarenheten under själva skapandet, vilket är en skillnad mot en spontan eller okontrollerad aktivitet.

Konstnärliga kvaliteter handlar följaktligen inte enbart om talang i utförandet utan om att kunna se kvaliteter i idéerna och i processen. En nödvändig del av lärande är reflektionen där processen, men också produkten, kan förstås och tas vidare. Detta blir också ett sätt att förstå meningen i det handlande som utförts (Dewey, 1980).

”To be set on fire by an thought or sence is to be inspired” (Dewey, 1980, s. 65)

Ovanstående citat visar på en tanke om inspiration som något som bottnar i tidigare erfarenheter eller av något som blir presenterat för den person som sedan ska skapa något.

### 2.5.2 Entreprenöriellt lärande

Entreprenöriellt lärande påminner till stor del om hur det är att arbeta med konstnärligt skapande. I Estetiska programmets examensmål återfinns också tankar kring detta:

Många kulturskapare tar uppdrag som egna företagare. Därför ska det finnas möjlighet för eleverna att utveckla kunskaper i entreprenörskap och företagande. (Skolverket, 2011a)

Utifrån Bager och Løwe Nielsen (2009) definieras tre olika former för undervisning och lärande. Reaktiva lärandeformer som innebär att elever läser, lyssnar och kommer ihåg. Aktiv lärandeform där eleverna formulerar, diskuterar och analyserar. För att det ska bli ett entreprenöriellt lärande så krävs också proaktiva lärandeformer där elever tänker nytt, initierar och handlar. I undervisning resulterar det ofta i problembaserade arbetsformer, projektorganiserade arbetsformer samt ämnesövergripande uppgifter. Falk-Lundqvist (2014) menar att entreprenöriellt lärande är ett synsätt och inte en viss metod. Det innefattar en viss kunskapssyn och elevsyn. Då det entreprenöriella lärandets synsätt innebär att lärandet är mångfasetterat så ställer det krav på läraren att kunna följa elevernas idéer. Detta kräver i sin tur att läraren har goda ämneskunskaper, en positiv attityd samt en elevsyn som hjälper till att förstå elevernas inre processer. I entreprenöriella läroprocesser finns inte rätt och fel och det är viktigt att läraren är tydlig med vart lärandet ska leda och har förmåga att föra eleverna framåt utifrån de tankar som synliggörs i processen. Falk-Lundqvist menar att kommunikationen utgörs av dynamiska processer mellan ledaren (läraren) och eleverna där makten varierar under samtalets gång. Uteblir makten riskerar samtalet att bli ointressant vilket gör att ledarens uppgift är att leda processen så att både makt, och motstånd till makten, ger konstruktiv effekt på lärandet.

Otterborg (2011) menar att entreprenöriellt lärande tränar elever på ansvarsförmåga och då indirekt även ansvar för sitt eget lärande. Detta påminner mycket om sättet att jobba med konstnärlig produktion.

Eleverna väntas utveckla: ha självkänedom och handla självstyrkt, bryta mönster och stå emot kollektivt handlande, ta ansvar, hantera och lösa problem, ta initiativ och vara kreativ, vara flexibel, se möjligheter och göra något av dem, och kunna samverka med andra. (Otterborg, 2011, s. 147–148)

Lelinge (2014) beskriver arbetet med musikal som en möjlighet till entreprenöriellt lärande. Han menar, i likhet med Otterborg, att om processen är starkt deltagarorienterat får eleverna stort ansvar och förtroende i processen. Lelinge menar att både elever och lärare då kan inta roller som de i ett traditionellt lärandeperspektiv inte har möjlighet till. Falk-Lundqvist (2014) menar att läraren bör leda med antiauktoritär auktoritet för att öka motivationen hos eleverna. För att det ska fungera krävs att eleverna litat på läraren. I det



entreprenöriella lärandet innebär detta att läraren är en auktoritet som eleverna ser upp till men som de samtidigt vågar kritisera och utvecklas tillsammans med. Kontroll från lärarens sida handlar om att ge återkoppling för att på så sätt visa för eleverna att det finns en medvetenhet om deras arbete och att de inte arbetar i ett vakuum. Elevens delaktighet är nödvändig och viktig för lärarens undervisning i det entreprenöriella synsättet. Det innebär att eleven ses som kompetent till att ta ställning till både form och innehåll. Ett exempel är att läraren ställer frågor som lärare **inte** vet svaret på och ser det som viktigare att ställa bra frågor än att ha bra svar.

## 2.6 Styrdokumentens inverkan på undervisning

Nedan kommer teorier om läroplanens inverkan på utformning av undervisning att presenteras. Att läsa en estetisk inriktning behöver inte betyda att målet är att bli konstnär, dock anger examensmålen för Estetiska programmet att skapande och kommunikation med estetiska uttrycksmedel ska stå i centrum. Teorier om lärande blir viktigt för undersökningen då allt lärande i en skolkontext på något sätt är intentionellt, alltså att det finns en avsikt med det lärande som planeras. Läroplaner skrivs utefter vad som anses vara värt att veta och hur det ska organiseras för att läras ut (Lundgren, 2014). I den nuvarande läroplanen återfinns sociokulturella tankar som utgår från en tanke om mångfald och vikten av att situerat lärande i en skolkontext också blir användbart i andra sammanhang. I det sociokulturella perspektivet ses inte lärande som något som överförs utan istället något som människor deltar i genom sociala aktiviteter. Interaktion och kommunikation blir således viktigt eftersom kunskap växer i samspel mellan lärare och elev men också mellan elever. Det finns också socialkonstruktivistiska perspektiv i läroplanen, vilket innebär att lärande ses som en del av social samvaro och där skolans funktion är att göra elever delaktiga i samhällets kollektiva kunskaper för att kunna fungera där (Säljö, 2014).

Liksom Linde (2012) utgås här ifrån von Wrights (1983) faktorer som styr mänskligt handlande:

- Önsknings – vad den handlande vill uppnå
- Plikt – rollförväntningar, vad den handlande förväntas göra och vad som anses legitimt att göra
- Förmåga – vad den handlande kan göra
- Möjligheter – vad det finns för yttre förutsättningar och begränsningar.

I omsättning av styrdokumentet blir lärarens vilja relevant eftersom han/hon kommer tolka läroplanen utifrån det. Frågan om tolkningen blir rimlig handlar om plikten och vad omvärlden har för förväntningar på den praktiska omsättningen av läroplanen. Förmågan handlar om vilka kunskaper läraren har för att omsätta tänkt stoff och möjligheterna handlar slutligen exempelvis om tiden, rummet eller elevantalet. Hur detta behandlas beror till stor del på vilket frirum läraren anser sig ha. Berg (2011) definierar frirum som det utrymme som finns inom ramen för regelverket och som går att bestämma över själv som professionell. För att användas måste det dock upptäckas och erövrats. Själva frirummet utgörs av skillnaden mellan yttre gräns (styrdokument, lag mm) och den inre gränsen (det vardagliga arbetet) och att erövra frirummet handlar om att arbeta för det läraren som

professionell uppfattar som mest gynnsamt för eleverna. För att återknyta detta till Linde (2012) så menar han att handlingsteorin ovan ska analyseras så att både mänskliga överväganden och yttre faktorer ingår i förklaringen kring handlandet. Detta innebär att det finns både ett aktörsperspektiv och ett strukturperspektiv i förklaringen till hur styrdokumentet blir undervisning och i förlängningen lärande. Alltså hur undervisningen blir konkret handling och varför.

### **2.6.1 Kunskapssyn i en skolkontext**

Lärandeteori handlar om hur man definierar lärande och kunskap. Marton & Booths (1997) menar att det finns en värld och att den skapas av en inre relation mellan världen och oss själva. Då vår upplevelse av världen är ofullständig och vi som individer är olika så medför det att vi också kommer att uppleva världen på olika sätt, vilket ger en variation i uppfattningar.

Vilket lärande som blir möjligt i en undervisningssituation styrs av vilket innehåll som presenteras och hur det presenteras (Marton, 2015). I den här studien blir perspektivet viktigt då elevernas lärande och vad som blir möjligt för dem att producera utgår från vilka pedagogiska val som de undervisande lärarna gör. Detta blir en styrning av innehållet och av formen vilket leder in på Foucaults (Foucault & Bjurström, 2003) tankar om makt, där all styrning och kontroll är beroende av individens frihet. Lärarna som intervjuas i studien har en styrning i form av läroplanerna, schema och skolans struktur men de har också ett frirum i ramen för sin profession att hantera (Berg, 2011), vilket beskrevs ovan. I ett pedagogiskt perspektiv menar Österlind (1998) att i klassrum, där det förekommer ”eget arbete” i större utsträckning än traditionell undervisning så flyttar ansvar från lärare till elev. Ansvarsflyttningen behöver inte ses som negativ när det ger eleverna större frihet att agera efter intresse. Lärandet som sker blir dock nära förknippat med elevernas förmågor i planering och hantering av tid, vilket kanske inte alltid är intentionen. Kupferberg (2009, s. 110) menar att det är ett speciellt lärande som förekommer i en pedagogisk kontext. Lärandet underlättas, eller inskränks av, en bestämd ordning i och med institutionen och rollfördelningen som råder. Ena parten är där för att undervisa (läraren) och den andre är där för att lära (eleven). Detta sker genom en struktur som bygger på fysisk närvaro, schema lokaler med mera, men också på en studieordning som bygger på läroplaner och betygssystem. I ramen för den här undersökningen är det relevant att ta hänsyn till att det är en konstnärlig utbildning som sker inom ramen för gymnasieskolan, vilket påverkar både vilken undervisning som är möjlig att genomföra men också vilken undervisning som förväntas genomföras.

### 3. Syfte och Frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka vad lärare på estetprogrammet har för erfarenheter av undervisning där stor del av innehållet och det som produceras bygger på elevernas idéer.

1. Vad har estetlärare för erfarenheter av undervisning om idégenerering?
2. Vad beskriver estetlärare som framgångsrika metoder i undervisning kring elevernas idéer?
3. Hur beskriver estetlärare sin roll i styrningen av elevernas arbete med idéer?

### 4. Metod

Studien kommer att genomföras genom kvalitativa forskningsintervjuer (Kvale, 2014) med lärare från samtliga inriktningar på Estetprogrammet. Dessa intervjuer kommer bearbetas med tematisk analys med hermeneutisk ansats. Kvalitativ design används för att undersöka och förstå meningen i det individer eller grupper upplever i olika situationer. Metoden passar väl för att försöka förstå komplexa företeelser (Creswell, 2014). Fokus i det här fallet handlar om hur lärare beskriver undervisningen av idégenerering i kreativa projekt som ska leda till ett resultat. I studien finns en närhet mellan undersökningsproblemet och forskaren vilket oftast passar för kvalitativa studier. I denna typ av studie är det en förutsättning att båda parter kan ta del av varandras inre värld genom språket, och att forskaren sedan kan tolka och förklara materialet genom analysen (Olsson & Sörensen, 2011).

#### 4.1 Metodologiska utgångspunkter

För att definiera ramen för studien kommer filosofiska utgångspunkter beskrivas. Dessa tillsammans med metoden skapar undersökningen. Eftersom människor har subjektiva upplevelser är strävan med studien att tydliggöra komplexiteten i motsats till att generalisera. Upplevelser som återges i intervjuerna är formade genom interaktion med andra människor och genom kulturella normer, vilket medför att kontexten blir en viktig del av studien (Creswell, 2014).

När kvalitativ forskningsintervju används som metod så försöker man förstå världen ur respondentens synvinkel och skapa mening utifrån deras erfarenheter (Kvale, 2014). Det är i utbytet av synpunkter mellan intervjuaren och den intervjuade som kunskap konstrueras (Kvale, 2014). När berättelser sker genom intervju krävs det att forskaren har tillräckligt med inlevelseförmåga för att leva sig in i det den intervjuade berättar. Formuleringen av frågor är viktig men spelar mindre roll än att själva samtalet uppmuntrar till berättande. Berättare och lyssnare påverkar varandra genom processen och berättelsen växer fram i ett samspel (Ahlberg, 2004). Fenomenologi och hermeneutik kommer i denna studie att verka tillsammans. Fenomenologer är intresserade av att kartlägga hur människor upplever fenomen och upplever ett konkret begrepp. Hermeneutiker fokuserar på innebörden och tolkningen av mening (Kvale, 2014). Intervjuerna är kontextuella och narrativa vilket ställer sig i kontrast till en positivistisk föreställning om att data ska vara

givna fakta som ska kunna kvantifieras. Fenomenologi syftar till att förstå sociala fenomen utifrån deltagarens perspektiv och på så sätt beskriva verkligheten med antagandet om att världen är så som människor upplever att den är (Kvale, 2014). Hermeneutiken är en tolkningsteori som syftar till att förstå vad texten, handlingen, berättelsen, och språket betyder i olika sammanhang. Både innebörd, betydelse, syfte och mål i berättelsen betecknar meningen. I narrativ kommunikation kan meningsskapande undersökas ur olika perspektiv (Skott, 2004a). I studien innebär ovanstående att bringa klarhet i vad estetlärare upplever i undervisning som bygger på elevernas idéer samt tolka hur meningen i det skapar själva undervisningen.

## 4.2 Urval

Urvalet består av tio lärare på Estetprogrammet på en gymnasieskola i södra Sverige, som undervisar eller har undervisat i Estetisk kommunikation. Samtliga lärare har minst 10 års erfarenhet. Intervjuerna är genomförda med två lärare från varje inriktning. Både på skolan och nationellt finns det fem inriktningar: Bild & form, Dans, Estetik & media, Musik och Teater. På så sätt har ett målinriktat urval gjorts, eftersom det är ett strategiskt val där deltagarna är relevanta för de forskningsfrågor som är formulerade (Bryman & Nilsson, 2011). Creswell (2014) skriver att antalet respondenter beror på studies syfte, men att en tanke som kommer från Grounded theory är att uppnå mättnad. Detta innebär att alla möjliga upplevelser ses som infångade och att forskaren då inte gör fler intervjuer. Med tanke på tidsramen för genomförd studie, samt frågeställningarna, bedömdes mättnad uppnås genom 10 genomförda intervjuer.

## 4.3 Genomförande

Datainsamlingen genomfördes med halvstrukturerade forskningsintervjuer (Kvale, 2014). Lärarna som intervjuas tillfrågades om sin medverkan personligen eller via mejl. Intervjuerna genomfördes på cirka 30-40 minuter/intervju utefter ett frågeformulär (se bilaga 1). Creswell (2014) menar att intervju som metod bör innehålla öppna frågor som är få till antalet för att samla in upplevelser om forskningsfrågorna från respondenterna. Estetisk kommunikation som kurs är en gemensam nämnare och har skapat en ingång för respondenterna men deras erfarenheter och upplevelser kring att undervisa om idégenerering speglar även deras övriga undervisning. Larsson (2010) skriver att personliga intervjuer syftar till att studera upplevelser av ett fenomen med respondenter som har koppling till fenomenet. På så sätt kan deras erfarenheter framträda genom dialog. Målet med en viss struktur på frågorna är att frågorna ska uppfattas på ett likartat sätt av intervjupersonerna (Olsson & Sörensen, 2011). Det hjälper mig som forskare att hålla fokus för berättelserna. Intervjuerna spelades in och transkriberas därefter.

Enligt Olsson & Sörensen (2011) värderas datainsamlingsmetoden utifrån tre aspekter: vilken bredd datainsamlingen har, hur väl andra kan förstå och använda metoden samt på vilken nivå metoden kan ge förståelse om det är sinnesdata eller förståelsedata som samlas in. I denna studie finns det en bredd när data samlas in från lärare på samtliga inriktningar på Estetprogrammet, dock begränsat till en skola. Vad som har samlats in är förståelsedata då intervjuerna syftade till att fånga respondenternas förståelse och upplevelser kring idégenerering i undervisning. När intervjuer ska genomföras är det viktigt att ett

samarbetsvilligt klimat skapas för att respondenten ska lämna så bra upplysningar som möjligt (Olsson & Sörensen, 2011). Detta skapades genom att tydliggöra att studien inte syftar till någon inbördes jämförelse mellan lärare och att det inte heller finns något intresse i hur väl styrdokumenterna följs. Intresset ligger istället i respondenternas erfarenheter och variationer i dessa. Frågeformuläret (se bilaga 1) har varit en grund för att skapa riktning i intervjuerna/berättelserna men har inte följts i kronologisk ordning. Under intervjuerna har vissa frågor besvarats av respondenterna utan att frågorna ställts och trådar i utsagorna har plockats upp vilket fördjupat resonemangen.

#### **4.3.1 Analys av intervjuerna**

Att tolka berättelserna är ett sätt att skapa förståelse mellan människor. I ett hermeneutiskt perspektiv innebär detta att sammanhang formar sig i berättelsen samt hur betydelser hänger ihop med varandra (Skott, 2004b). Analysen utgår från transkribering av intervjuerna och har bearbetats med tematisk analys. (Bryman & Nilsson, 2011) Verkligheten kan tolkas på olika sätt och förståelsen bygger på subjektiv tolkning. Tolkning bygger på vad respondenterna berättar, inte nödvändigtvis hur det är, vilket gör det till en kontextbunden tolkning (Graneheim & Lundman, 2004). Analysen började med genomläsning av intervjuerna i sin helhet. Därefter har intervjuerna lästs med fokus på att dela in respondenternas svar utefter frågeställningarna. Beskrivningarna delades in i teman genom tolkning av texten. Detta för att försöka förstå undervisning av idégenerering på ett djupare plan. Konkret placerades respondenternas utsagor in under frågeställningarna där sedan teman skapades. För att underlätta för läsaren har dessa teman blivit rubriker utifrån vad respondenterna talar om, kategorierna har sedan koncentrerats till sammanfattande text med citat som förtydligar innebörden. För att kunna genomföra analysen har en hermeneutisk ansats använts. Här är förståelsen grundad i ”den hermeneutiska cirkeln”, som handlar om delens och helhetens förhållande till en rimlig tolkning (Larsson, 1986). Hermeneutiken ser individen som ett subjekt som ständigt vidareutvecklar sin förmåga att tolka omvärlden, att reproducera blir inte viktigt i synsättet (Alanko, Isaksson, & Prah, 1999). Eftersom berättelsens mening är målet för tolkningen så har, som ovan beskrivet, teman och subteman uppstått under tolkandet av texten, transkriberingen, som sedan fördjupats under analysarbetet. Både helheten och delarna som framträder leder till förståelse av fenomenet som undersöks. Resultatframställningen bygger på de teman som visade sig i transkriberingarna. De teman som finns i resultatet under de olika rubrikerna är således de återkommande motiv för hur respondenterna berättar om deras upplevelser. Alltså återkommande idéer och teman i den data som finns att tillgå (Bryman & Nilsson, 2011).

#### **4.4 Trovärdighet, giltighet och relevans**

För att nå trovärdighet krävs överrensstämmelse mellan verklighet och tolkning samt att tolkningen ska vara förankrad i ett empiriskt underlag (Olsson & Sörensen, 2011). Kvalitativ validitet nås genom noggrannhet i att resultaten tagits fram genom särskilda procedurer (metoder), giltighet nås genom att tillvägagångssättet är konsekvent oavsett forskare eller studie (Creswell, 2014). Relevans handlar också om i vilken utsträckning de påståenden som förs fram håller gentemot andra alternativa påståenden som förs fram, i vilken utsträckning studien får läsaren att se verkligheten på ett nytt sätt, att det som påstås i resultatet är väl förankrat i det empiriska materialet samt att data och resultat stämmer

överens med helheten. Slutligen bör resultatet ha ett värde för praktiken den är avsedd för. (Fejes & Thornberg, 2009). Denna studie ämnar uppnå förståelse för hur estetlärare undervisar om idégenerering och hur pedagogiska val görs. En förhoppning är att läsare kan se nya perspektiv på idégenerering i undervisning. Nya metoder kan också spridas, samt nya sätt att tänka kring elevernas process i det kreativa startskedet. Frågeguiden är skapad utifrån vad som framkom i bakgrunden. I resultatet finns enbart material från intervjuerna. I resultatdiskussionen diskuteras resultatet utifrån bakgrunden för att skapa överrensstämmelse med helheten. I en tematisk analys arbetar man bland annat med repetitioner, teman som återkommer gång på gång men också med likheter och skillnader i hur respondenterna diskuterar teman på olika sätt (Bryman & Nilsson, 2011). Detta skapar ett djup i resultatet som sedan sätts in i det teoretiska sammanhanget vilket knyter ihop respondenternas svar med teorin (Olsson & Sörensen, 2011).

#### 4.5 Forskningsetiska aspekter

För att garantera att forskningen som genomförs är moraliskt försvarbar utgår den från forskningsetiska aspekter (Grønmo & Winqvist, 2006). När forskning har med människor att göra så måste den vara etisk i urval, genomförande och i spridningen av resultatet. Ett etiskt förhållningssätt är sammanlänkat med föreställningen om vad som gör samhället och individerna till vad det är (David, Sutton, & Torhell, 2016). Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (Bryman & Nilsson, 2011) bygger på att deltagarna i studien ska informeras om forskningens syfte, vad deras medverkan innebär och att deltagande är frivilligt. Deltagarna ska också ha gett sitt samtycke att delta med vetskapen att de när som helst kan avbryta sin medverkan. Personuppgifter ska behandlas konfidentiellt så att inga enskilda individer kan identifieras vid forskningsrapportering, samt att forskaren förbinder sig att inte använda insamlad data till något annat än forskningsändamålet. (Grønmo & Winqvist, 2006). Deltagarna i studien är informerade om dess syfte samt att det är frivilligt att delta. Respondenterna är informerade om att de behandlas konfidentiellt och att materialet från intervjuerna endast kommer att användas inom ramen för studien.

## 5 Resultat

Resultatet är uppdelat i teman utefter studiens tre frågeställningar. Under varje tema finns underrubriker som skapats horisontellt, vilket innebär att de är av lika stor vikt i sättet att jobba med idégenerering.

### 5.1 Estetlärares erfarenheter av undervisning om idégenerering

Erfarenheterna handlar om att skapa förutsättningar på olika sätt för att eleverna ska komma med relevanta idéer. Eftersom situationerna i lärandet är skiftande behöver pedagogerna skilja på dessa och inta olika roller men också förhålla sig till tiden och elevernas motivation.

#### 5.1.1 Att skapa förutsättningar

Det finns en tanke om att lärarna inte ser det som att de undervisar om idégenerering utan istället skapar förutsättningar för att det ska vara möjligt för eleverna att få idéer. Synsättet här är att skapa en miljö som är trygg och främjar idéskapande. Att skapa förutsättningar handlar också om att tillhandahålla konkret material som färg, en kamera eller ett kostymförråd för att eleverna ska uppleva att det är möjligt att skapa och på så sätt få idéer till skapandet. Likaså att tillhandahålla tekniska lösningar som att ljudet fungerar eller hur man gör en typ av redigering i ett program. I idéstadiet anger respondenterna att det krävs vissa förkunskaper från elevernas sida kring tekniken och en tillit till lärarens kompetens för att idéer ska anses värdefulla, även om eleven själv inte vet hur hen praktiskt ska genomföra själva produktionen. I skolan och i estetisk produktion är det sällan en idé står för sig själv då den faktiskt ska omsättas. I slutänden innebär det att det krävs en bra idé för att det ska bli en bra produktion, men att det egentligen inte spelar så stor roll om idén är kanon om inte eleven kan genomföra den till en färdig produktion.

En viss materialkännedom och en viss teknikkännedom är avgörande för att kunna tänka i form av konstnärligt skapande, så det finns ett samspel mellan vision och hantverk, menar respondenterna. Alltså att eleverna förstår att de måste göra vissa saker på vissa sätt. Något som dock upplevs av lärarna som viktigare är att våga experimentera och ha förmågan att leta upp kunskap:

Alltså att leda eleven, då blir det knappt inget eget idéskapande, utan då blir det ju egentligen mina idéer som översätts till den som följer mig liksom. För vissa klarar liksom inte att gå utanför det. Och det är ju det jag ofta diskuterar när jag gör återkopplingar: försök släppa min hand liksom. Försök att se om du kan gå själv och se vad du kan hitta i det här. - Lärare 3

När eleverna experimenterar och skapar eget material är det inte alltid läraren vet hur det ska bli vilket lärarna ibland upplever att eleverna kan uppfatta som frustrerande. Att tydliggöra det och förklara för eleverna att det ingår blir en del i det undervisningsklimat som skapas:

För hur ska jag ta fram olika idéer till ljud? Det var en designuppgift då, hur designar man ljud? Det handlar ju om att du tar fram olika idéer där du tycker att olika ljud, olika låtar, olika musik, vad det nu är, det kan ju vara riktiga instrument, som du tycker passar in. Men hur ska jag kunna veta det? Det vet inte jag heller men du måste ju hitta någonstans där du inspireras, antingen från manuset eller om du pratar med regissören, men du kan ju inte bara prata med regissören. - Lärare 5

Men att dom vågar för det skulle ju vara förskräckligt om dom tog säkra vägar då. För dom försöker ju fråga det i början, dom här duktiga. Hur ska jag göra? Hur ska jag.. Men du ska experimentera, det ingår, att du ska experimentera. Det måste du göra för att nå en högre nivå, då måste du testa. – Lärare 4

Att skapa förutsättningar för eleverna att vara kreativa handlar i vissa fall om att rigga situationer i bakgrunden av deras skapande. I intervjuerna framträder det att det kan vara att ha back-up som eleverna inte vet om eller att organisera arbetet så att vissa uppgifter förenklas utan att det blir tydligt för gruppen. Det är också viktigt att skapa ett tryggt klimat, genom att se till att eleverna upplever att de klarar av det projekt som ska genomföras:

Utan då kanske man har något, det vet ju inte dom om, men vi vet att dom är utbytbara om det behövs. Vi har backup liksom, det här är inte så svårt för någon annan. Det här är inte så svårt att glida in för någon annan att göra. [...] Det handlar ju också om vad kan vi utsätta dom för? Vad står dom pall för? Kommer dom skadas av den här exponeringen på ett eller annat sätt. – Lärare 6

Det är när tryggheten finns som eleverna vågar komma med idéer, samt bemöta varandras idéer konstruktivt.

### 5.1.2 Att inta olika roller

Respondenterna menar att det är situationen som avgör hur lärarrollen ser ut i klassrummet. Oftast förstår eleverna det men det framkommer i intervjuerna att det kan finnas ett värde i att förklara det för eleverna, att skapa en tydlighet i vilken förmåga som efterfrågas:

Det beror ju lite på vad man undervisar i. Alltså om jag ska undervisa i balett, då finns det något som är rätt och fel och så vidare. Då är det inte meningen att vi ska diskutera oss fram till någonting. Så situationen avgör lite och vad man ska undervisa i, som avgör hur man jobbar. – Lärare 1

I vissa delar av undervisningen är det dock inte skarpa linjer vilket kan vara svårt att hantera både som lärare och elev. Alltså att det finns rätt och fel men det handlar ändå om att göra det till någonting eget. Här handlar det om ett förhållningssätt som ska förmedlas till eleverna som innebär att de egentligen kan göra hur de vill men att det de gör måste botten i faktisk kunskap och en riktning om vad/hur resultatet ska bli. Det finns vissa referensramar vilket skapar vissa begränsningar:

Det finns säkert andra sätt att göra det på men det jag tycker är mest framgångsrikt är när man, när man tillsammans skapar förutsättningar runt det för annars är det väldigt stor risk att eleverna kommer med idéer men dom hör inte till pjäsen så de kommer med saker som, som då känns det, som då spelar vi inte samma pjäs liksom. [...] Här har vi världen, det är det här vi har liksom och den är ju till viss del begränsad också då ...Man kan liksom inte hoppa utanför den världen för då är man fel ute. – Lärare 3

I intervjuerna framträder det att när man som lärare intar olika roller är det också viktigt att eleverna vet varför. I vissa projekt handlar det om att skapa innehållet i en föreställning/en produkt medan det i andra projekt handlar om att leverera ett på förhand bestämt innehåll på ett visst sätt. I teater exempelvis kan det innebära att bli regisserad och leverera en viss roll, i media kan det innebära att skapa en reklamfilm för en viss produkt med ett på förhand bestämt budskap. Detta är olika förmågor som efterfrågas vilket eleverna kan ha svårt att skilja på. Att skapa ett innehåll själv för att sedan framföra/leverera det ställer högre krav på kreativiteten men ger eleven större kontroll över



själva utförandet och en större trygghet i att våga eftersom eleven har en föreställning om att det inte går att göra fel på samma sätt som med ett på förhand bestämt innehåll. Eftersom ett av målen med utbildningen är att förbereda eleverna för en verklighet som kommer efter så växlar ibland rollen från lärare/handledare till producent/regissör:

Ja, handledare. Jag tycker att min roll som pedagog ofta är katalysator, handledare, igångsättare, materialförvaltare. Många olika roller upplever jag att man har och just handledning har vi jobbat med jättemycket här. – Lärare 4

Det är ju spännande också med teaterlärarrollen, att ibland så ska man styra väldigt mycket och ibland ska man inte styra alls nästan. Det är ju nästan den här vägen hela tiden liksom. – Lärare 3

De större slutproduktionerna som samtliga inriktningar gör är både ett pedagogiskt och ett konstnärligt val. Det pedagogiska ligger i att de får testa på att vara del i något stort och att vägen dit, processen, ger eleverna kunskaper som hade varit svårt att nå annars. Skillnaden mellan att vara handledare och att ha en mer traditionell lärarroll förklaras med:

Eller när jag upplever mig mer som en lärare så lutar jag mig framåt mer medan handledaren lutar sig lite mer bakåt och bara ser vad som händer och går in när det är läge liksom. – Lärare 3

Ja, den traditionella lärarrollen är den allvetande läraren som står i katedern och som låtsas ha svar på alla frågor och så vidare. ... Det är redan färdig kunskap, det är redan, det är förväntad kunskap. Det är inga oväntade lösningar, det är inget experiment, eleverna är inte delaktiga i processen. Dom får inte vara med och komma med idéer. Man vet vad som det här projektet ska bli. [...] Att man kan ta ett steg tillbaka och att man kan vara en katalysator där det behövs eller materialförvaltare, springa och hämta ett material eller man kan komma med inspiration om det behövs eller man kan handleda om det behövs. – Lärare 4

Som handledare blir också uppgiften att vara andra ögon åt eleverna och förklara hur en eventuell publik skulle förstå deras skapande. Här handlar handledarrollen om att spegla det man ser i elevernas skapande och förklara det för dem så att de har chans att ändra vissa delar innan mötet med en verklig publik.

### 5.1.3 Att förhålla sig till tiden

Att prova olika lösningar och att experimentera tar tid, vilket flertalet respondenter återger. Att inte nöja sig med en skiss/en idé, utan att nästan tvinga fram fler lösningar är ett sätt att jobba för att eleverna ska vidga sina perspektiv. Det kan göras genom att lägga tid på att eleverna ska komma med exempelvis minst tre idéer/förslag för att ett urval sedan ska göras genom att värdera idéerna i förhållande till uppgiften och genomförandet:

Att inte nöja sig med en, utan nästan tvinga sig själv att göra flera alternativa lösningar för det kanske är att den tredje blir bra. Inte den första. Ibland så kanske man behöver den tiden och processen att jobba med idéer och att det får ta tid. Har man inte tiden liksom eller att elever får jobba med skisstadiet då går dom ju vidare för snabbt.... – Lärare 2

Eftersom kurserna läses på viss tid och det finns ett centralt innehåll att förhålla sig till i styrdokumentet krävs avvägningar av lärarna kring hur lång tid olika faser får ta:

Jag tänker väl att vi är, det är viktigt hur vi lägger upp kurser och sådär så att dom får möjligheten att vara kreativa. Ibland blir det, nu blir det lite det här med tid då, att ibland känns det som i en kurs ja, men vi måste bara bocka av och göra klart det här. – Lärare 8

Något som beskrivs är att det ibland läggs mycket tid på att instruera uppgifter som är knutna till produktionen men att det kan vara viktigare att lägga tid på att kommunicera under produktionsförloppet. Att då lägga in avstämningsmöten eller delredovisningar. I intervjuerna återges dessa avställningar som värdefulla för processen men som något som eleverna verkar uppfatta som tidskrävande och inte alltid lika givande som lärarna tycker. Eleverna hamnar ofta i stress kring själva görandet/genomförandet och vill komma igång snabbt:

För jag hade produktionsmöten som dom inte tyckte om. För då tyckte dom att dom bara skulle redovisa vad dom hade gjort. För då tyckte dom att dom inte hade tid att göra det vi faktiskt måste göra (skratt), det blev liksom, det stämde inte i deras huvud. [...] Att sitta och lyssna på vad kostym gör för någonting, det blev liksom för jobbigt att hålla på med kostym. Så då blev det liksom ett stressfullt moment istället, medan jag tycker produktionsmöten ska vara planerade för att man ska känna vad, bocka av det här har vi gjort, det här har vi kvar. – Lärare 5

Tiden fungerar också som en ram för att det faktiskt ska bli något skapande:

Men det är ju inte inspiration i sig, å andra sidan, har man för lång tid på sig så kan ju inspirationen bli: whow man skulle kunna göra så här, såhär..! Och så kommer man ingen vart så jag tror att en begränsad tid är nog bra så att man liksom, det är lite shape-up. Nu måste vi bestämma nåt. Om jag ska vara med på det här taget så måste jag göra det inom dom här veckorna och det är väl den, det kan jag ju ge dom som lärare. – Lärare 6

Tiden som används i Estetisk kommunikation och i större projekt är sammanhållen på ett sätt som övrig undervisning i gymnasieskolan inte är. I intervjuerna återges att strukturen i form av schema och att kurser läses parallellt stoppar upp kreativiteten. Att jobba i sjuk, alltså att ha en till tre veckor avsatt för samma projekt, skapar en helhet och gör att kunskap spiller över från olika delar. Eleverna har möjlighet att förstå hur olika kunskapsområden hänger samman och hur de kan använda sig av olika kunskaper inom sitt uttryck.

#### 5.1.4 Att förhålla sig till elevernas motivation

Det framkommer i intervjuerna att det är stor skillnad på elevers sätt att jobba beroende av vad de har för bild av framtiden. De elever som redan vet att de vill gå vidare med det estetiska uttryck som de valt som inriktning har en högre motivation i både inspirationssökande och idéskapande. De försöker i större utsträckning skapa något unikt och bli så bra som möjligt på att utföra sitt uttryck för att de vet att det är det som kommer ta dem vidare. Det som kan begränsa eleverna i att gå vidare handlar om att de inte orkar gå in i processen och faktiskt genomföra. En del elever vill ha en snabb väg, en quick-fix, vilket ibland gör att de byter idé mer för att skjuta upp processen snarare än att idén inte var tillräckligt bra. I dessa lägen försöker lärare skala ned och förenkla för att få eleven/gruppen att börja med något konkret så att de faktiskt hamnar i ett skapande som sedan går att bygga vidare på. Här finns också tankar om vad som är tillräckligt för att få ett godkänt betyg:

Eller dom som helt har förlorat energin. Jaa, men då måste man försöka hitta nån liten grej. Ja, men du sa ju i alla fall att du var lite intresserad av, av... flower power men visst du kanske kan titta på den här boken eller den här konstnären. Så får man försöka hitta nån liten, liten eller så får man fråga: vad skulle du vilja börja med? [...] Ja, men gör bara det här lilla, gör "good enough" då. Ja, men det här lilla, ja men det här kan ändå vara något kanske. Välj något du gillar och tycker är kul. Gör det inte svårt liksom. – Lärare 4

Det förekommer också att lärarna i intervjuerna väljer att jobba väldigt konkret med vissa elever för att få processen att fungera:

Och då kan det vara allt från att den ena eleven gör ett fantastiskt arrangemang och bara kör det och man märker att dom har "ledarskills" och allt, dom bara kör. Till att jag ser att: kom in här och så spelar jag in alla stämmor liksom, hittar på dom, spelar in dom på deras mobil och så säger jag att så går du hem och lär dig dom här stämmorna. Som kanske är superenkla då men, som dom får jobba lite grann med som dom lär ut sen. Då har ju jag gjort allt jobbet, egentligen va. Men det dom får träna på är ändå någon slags ledningsförmåga liksom och utvecklas i det lilla, på den låga nivån som dom är då. – Lärare 6

De stora projektet och vetskapen hos eleverna att få vara med och skapa dem leder till motivation:

När målet är tydligt och dom vet vart dom ska, och dom vet också att dom vill dit. Inget vi liksom, att nu ingår det här ju i kursen utan det liksom, det är därför dom har sökt hit många. Wow! Vi ska få stå där på scenen en gång och göra detta liksom. – Lärare 6

I slutprojektet får eleverna ingå i något större och kanske ibland känna sig bättre än vad dom enskilt är. Med stort lärarengagemang i bakgrunden och mycket som har tänkts igenom, övats och med de professionella val som har gjorts så når helheten till en nivå som enskilda elever inte annars når. Detta ger en kick för en del elever som blir ännu mer motiverade till att vilja gå vidare med sitt uttryck och för de elever som inte blir det så beskriver lärarna att det i alla fall verkar bli en positiv känsla att ta med sig från sin gymnasieutbildning.

Att kritisera en idé är inte lätt. Många lärare i intervjuerna uttrycker att de gärna hade varit lite tuffare men att det alltid är en avvägning mot vad man tror att eleven hanterar för typ av kritik:

Vad tänker du skulle kunna hända om du kritiserar en idé?

Ja, men det beror ju på lite, ja men det kan vara..... Man vill ju inte liksom att dom ska tappa modet och ja men, ja, det är väl att man är rädd om det är en personlig del. Ja men det är nog att man är rädd för att dom ska, ja, tappa inspirationen liksom och självförtroendet till uppgiften. – Lärare 9

Att förklara för eleverna att de valt en enkel lösning är en väg att gå, vilket handlar om att förklara för eleverna hur de kan utmana sig själva mer med motiveringen att det blir ett bättre projekt och att det kan bli ett högre betyg. I de fall eleverna inte vill lägga mer energi än att få ett godkänt betyg finns en ärlighet från lärarna om vad som krävs för att nå dit, samtidigt som de försöker öppna upp vägen för större lärande för eleverna. Återkommande i intervjuerna är att de elever som lyckas väl har ett intresse, en vilja att lyckas och att de övar:

Dom jobbar hårt (skratt) dom förstår att det här kommer vi inte hafsa ihop utan här krävs mycket jobb och att det är en process. för att ja, och att man inser det tidigt i processen, att nu behöver jag öva på det här. att sätta min del i det här stora för att, dom också som lyckas väl dom arbetar hårt men dom inser också att dom är viktiga. – Lärare 8

För att bli riktigt bra och komma till en högre nivå krävs uthållighet och engagemanget att fortsätta. När eleverna ger sig hän och lägger tid på att förstå uttrycket kommer dom till den punkten att de kan använda sig av de olika kunskaper de blivit presenterade för i olika kurser och olika sammanhang.

## 5.2 Framgångsrika metoder i undervisning om idégenerering

Framgångsrika metoder beskrivs i form av att jobba med samtal och feedback samtidigt som ett lärarengagemang är viktigt. Att skapa utmanande ingångar i projekt, att ge eleverna kunskap om processen och att skapa ett klimat där eleverna vågar vara modiga blir också metoder i undervisningen. Även specifika metoder som skiss och brainstorming anges.

### 5.2.1 Att jobba med samtal och feedback

Respondenterna lägger stor vikt av att i en handledande roll vara engagerad i elevernas idéer. Detta kan göras direkt genom att ge eleverna uppmuntring och positiv feedback men kan också göras indirekt genom övningar som ska uppfattas som roliga av eleverna, i syfte att eleverna ska förstå vad de ska göra. I intervjuerna skiljer lärarna på att det faktiskt är en utbildning och inte en verklig konstnärlig verksamhet. Detta skapar en något onaturlig situation eftersom undervisningen liknar konstnärlig verksamhet under slutproduktionerna, men att pedagogen som handledare jobbar med ledande frågor och coachar i processen. Positiv feedback fungerar ofta tillsammans med konkreta tips om hur eleverna kan gå vidare:

Både i grupp och enskilt kan man ju det på gymnasiet, när man har en sån här grupp att man verkligen kan sitta och prata: hur tänker du nu? hur ska du gå vidare? Och då kan man hjälpa och stötta, ja men det här såg ju jättespännande ut. Jag tycker verkligen att du ska, det du sa att du först var intresserad av, men kör på det! Det är spännande och då blir det ju att man, ja, lyfter eleven och det dom har tagit fram och varit lite osäkra på. – Lärare 4

I samtalen vägleda och ge förslag på andra åtgärder till exempel. Det kan vara i material eller teknik eller i användningsområden eller färg och form, innehåll. – Lärare 2

Att vara närvarande i klassrummet och visa att man som lärare bryr sig om att eleverna ska prestera blir ännu viktigare i skapandeprocesser där slutresultatet inte är helt uttalat:

Jag tror att engagemanget hos lärare är det absolut, enskilt viktigaste faktorn för att eleverna ska vilja prestera. Om man inte visar något engagemang själv så tror jag det blir svårt för eleven. – Lärare 7

Att poängtera att alla är viktiga och att skapa upplägg så att det blir synligt är en del i lärarengagemanget. I kombination med att försöka vara snabb i att se alla elever blir närvaron bättre i projekten både fysiskt och mentalt.

### 5.2.2 Att skapa ingångar i projekt

Att ha ett tema så att eleverna har någonstans att börja upplevs som framgångsrik av merparten av respondenterna. Detta kan innebära att ge eleverna uppslag i form av förebilder och inspirationskällor för att eleverna ska ha någonting att bygga vidare sina egna idéer på. Att ha en ingång syftar ofta till att skapa en utmaning för eleverna, att de utmanas i både sitt skapande och sitt tänkande för att utvecklas. Ingångarna syftar också till att skapa begränsningar, både för att eleverna ska komma igång med sina arbeten genom att skapa en riktning för dem men också för att projekten ska gå att bedöma. Konkret kan en ingång vara att eleverna får en konstnär att utgå ifrån, antingen angreppssättet eller tankarna hen hade. Projekt med mycket stor frihet där eleverna får bestämma både innehåll, metod och arbetssätt själva uppges i stor mån inte fungera på grund av att många elever inte reder ut det och faller igenom betygsmässigt. För stor frihet kan också leda till att

eleverna blir bekväma och inte presterar på så hög nivå som lärarna tror är möjligt för dem. Ju längre eleverna kommer i utbildningen och lär sig om den konstnärliga processen desto mindre innehåll behövs dock i ingången:

Nä, men jag tycker att det är svårt just att hitta den här balansen för jag tänker att om man har det helt fritt så kan dom nog sitta ganska länge och fundera innan dom kommer igång eller så gör dom något som dom är väldigt bekväma med som dom gör hemma och då utvecklas dom kanske inte så mycket. Nä, men det är en svår balansgång där liksom, jag tänker att det ska finnas utrymme för att experimentera och att uttrycka någonting. Dom två ingredienserna tror jag är viktiga att som finns liksom. - Lärare 9

Men jag märker att det är, dom som jag har haft nu i tvåan och trean, dom har ju kommit in i det estetiska programmet, vad ska man säga, alltså det är så naturligt för dom att bygga på sina egna idéer. Men i ettan så känner jag mycket tydligare när jag undervisar där, tidigare år, då behöver man ge dom stoff liksom som dom kan bygga på kring idéer. Som, som naturligtvis har en konstnärlig ingång då, i det här, det blir det ju alltid. – Lärare 5

Inspiration kommer från flera håll, i mötet med läraren, från internet och sociala plattformar och från själva uppgiften. Eleverna får frö av uppslag i uppgiftsbeskrivningen och tips av läraren genom exempelvis inspirationsföreläsningar men blir sedan uppmanade att fortsätta sökandet. I det pedagogiska upplägget är det inbäddat så att det går att nå ett godkänt betyg av att ta till sig den inspiration som presenteras i den gemensamma undervisningen.

I intervjuerna återges att eleverna lätt fastnar i att de finner inspirationen i sig själva eller i en för snäv bubbla kring sig själva. Här värdesätts elevernas erfarenheter och de ses som kompetenta men det pedagogiska ansvaret handlar om att öppna upp världen för eleverna och visa på en större bild. Att få eleverna att förstå det är inte alltid lätt. Lärarna upplever att en del elever ser det som något negativt med tydlig inspiration, något som skulle kunna ge ett sämre betyg:

Jag menar det är ju alltid 1000-tals människor som har spelat gitarr innan mig och på något sätt spelat på ett liknande sätt om jag nu ägnar mig åt musik. Eller fotat, på ett liknande sätt och ... förstå någonstans att vi är del av något större och alltså idéer bygger ju på varandra på något sätt. Jag tror att på något sätt att det är bra att vara medveten om att man ingår i en större kontext, jag tror ändå att det kan vara viktigt. Att förstå det liksom och det är inte alltid tycker jag att elever förstår det utan man tror att man själv har kommit på alla idéer. ... – Lärare 7

Något som återkommer i flera intervjuer är reflektionen över hur tydlig läraren är gentemot eleverna kring vad som faktiskt ska uppnås:

Att göra likadant, att härma någon, ja.. man lär sig kanske tekniken man lär sig kanske att hantera ett program eller något sånt där men om man ska ta det vidare så måste man nog producera mer än att bara reproducera. Men jag tror att jag kan påtala det mycket tydligare och oftare, det tror jag. – Lärare 7

Fast jag tycker att dom är ganska duktiga faktisk på att hitta musik om dom inte är för insnövade men då har ju jag dom i ämnen med musik också så då har jag ju påverkat dem innan oftast (skratt). Men ja, lite så. Man måste ju gå in med sin påverkan, man måste vara med hela tiden i början för att leda dem, handleda dem framåt. ställa frågor och ja, lite visa vägen fast försiktigt så att dom tror att dom har gjort att själva, det brukar vara bäst (skratt). – Lärare 10

En upplevelse bland lärarna är att eleverna har svårt att skilja på vad som är att ta inspiration för att skapa något eget och vad som egentligen är att reproducera något i samma teknik.

### 5.2.3 Att undervisa om processen

Det finns ett etablerat sätt att jobba med att exempelvis skapa en på förhand bestämd dansföreställning och att då lära eleverna om den processen så att de vet hur de ska göra. Konkret genomförs ett projekt styrt av lärare, där lärarna väljer material och tränar eleverna i hur materialet ska framföras för att eleverna i nästa steg får välja ett eget material och presentera en plan istället över hur det ska framföras, innan själva arbetet påbörjas. På så sätt skapas mer tid till kreativa ställningstaganden för eleverna när de själva ska skapa, eftersom de har kunskap om metoden och arbetsgången. Ett annat sätt är att arbeta med mindre projekt för att eleverna ska ha chans att öva på delar i ett helt konstutövande. Ytterligare ett exempel på att lära sig om processen är att jobba med portfolio för att eleverna ska bli medvetna själva om att vad de gjort, samt visa hela processen. En utmaning är att lotsa eleverna för att de ska hitta en idé som ska bära för aktuellt projekt, alltså att de ska bli medvetna om vad som krävs i olika situationer.

Så det finns ju en färdig process, hur det ska gå till och vi ger ju dem också information då, kring hur det ska gå till. Ja, men så att dom inte bara, men vi kör på den då. Men det finns en tanke kring hur man arbetar i en sån här process. – Lärare 1

Att börja i ett gemensamt tema har fördelen att eleverna lättare kommer igång med sitt skapande i tänkt riktning men handlar också till stor del om processen. Den pedagogiska tanken här är att eleverna lär sig av professionella utövares tankegångar. Temat bör ha utrymme för ganska mycket tolkning så att slutresultatet kan och bör se olika ut.

### 5.2.4 Att våga experimentera

I intervjuerna poängteras att det inte handlar så mycket om specifika idéer utan snarare att lära eleverna att vara modiga både inför sina egna och andras idéer och att våga prova. För att hitta idéerna som blir till guldkorn krävs det att eleverna vågar göra fel, vågar utmana sig själva och experimentera. I lärarnas beskrivningar framträder tre elevkategorier: en grupp som har höga mål satta och vill veta hur de når ett visst betyg, en grupp som är mycket osäker och kollar med läraren om saker blir bra och om läraren är nöjd och slutligen en grupp som vill att arbeten ska bli bra för sin egen skull för att dom tycker att det är spännande och roligt. Som pedagog är det också viktigt med mod, mod att faktiskt våga släppa in eleverna på arenan och vara lyhörd för vad eleverna faktiskt säger:

...de kommer med sina egna tankar och idéer och så inser man att: Ja, just det ja! Sådär skulle jag ju kunna göra! Balansgången mellan att låta deras egna idéer få plats. Som nu frågar dom ju mycket: Kan vi? Får vi göra så här? Får vi välja? Ja, men ni får! Ni får, utifrån ramarna, tänja på det. Så mycket som ni vill liksom, tänj, försök att tänj. Och det lär dom sig efter ett tag. – Lärare 4

En lärare som faktisk vågar släppa in dom på arenan på något sätt. Ett, också ett tillåtande klimat i gruppen tänker jag, att man jobbar med gruppen så att alla känner att man får, får testa sina idéer. – Lärare 3

Man vågar ge sig på något som man inte är helt bekväm med eller har kontroll över. – Lärare 9

Att låta eleverna ta del av ett klassrum där processen är viktig, där processen kan ta resultatet till en högre nivå blir en viktig metod. Både elever i årskurs 1, men också elever från andra program som läser estetiska kurser på individuellt val, beskrivs komma med en föreställning om att det rankas högt att redan kunna och att resultatet förväntas bli fint och likt något annat. Här handlar det om att använda metoder som låter eleverna ta del av en skapande kultur och att tydliggöra för eleverna vilket lärande det är som efterfrågas, vilket ofta är att tänka utanför ramen.

### 5.2.5 Att använda konkreta metoder

Skissande beskrivs som ett sätt för eleverna att tänka bortom sina egna ramar och i vissa fall kunskaper också. Målet är att eleverna ska bli fria i sitt tänkande och hamna bortom exempelvis teknik. Genom skissarbeten, mindmaps och storyboards visualiseras en gemensam vision av vad som ska skapas, både i elevgruppen och till läraren:

Där finns ju fördelen om dom har gjort skisser och storyboards och sådär. Då har man tagit del av tankegångarna som finns där. Det handlar ju inte om att skisserna ska vara jättefina så, rent ut sagt är jätteduktig på att rita utan det är ju mer att, det är en tankegång man kan se i skisserna som man verkligen kan ha nytta av när man jobbar vidare i grupp. – Lärare 7

Jag tänker direkt på brainstorming och det är nog där jag ganska ofta. Ja, men nu spånar vi, vi lyssnar på några låtar, vi spånar, är det någon som ser något? Vad skulle man kunna göra här? Vad behöver vi för olika stilar? – Lärare 6

Att återknyta till andra kunskapsfält, både under brainstorming och vid urvalet av idéer genom feedback till eleverna, ses som effektivt för att få igång idégenerering. Här jobbar lärarna mycket med individanpassning då förkunskaper ser mycket olika ut:

Ja, men ser du det där, ja men om det är en otäck scen, ja men så ser vi precis samma referenspunkt. Det kan vara en film, någon bok eller vad som helst. Ja, men såg du det där klippet på youtube av det där? Ja! Det är ju så jag tänker mig. Ja! Och så liksom, skapar man något gemensamt ur det liksom. Ummm, men det är ju svårt när det är de här eleverna som man måste leda för där får man ju ibland nästan prata sig förstörd. För att dom ska hänga med. – Lärare 3

Alltså, allt bygger ju liksom på att det finns en kunskap som ligger till grund på något sätt för inspirationen behöver dom ju hitta i det här originalet så att man inte bara går direkt på att gå och göra en tolkning. – Lärare 8

I intervjuerna framkommer att det både handlar om hur eleverna har förmåga att ta till sig förkunskaper genom den undervisning som bedrivs men också hur intresserade eleverna är av kulturproduktion i sammanhang utanför skolan.

## 5.3 Estetlärares roll i styrningen av elevernas arbete

Lärarna styr idéarbetet på olika sätt. Genom att ge förkunskaper skapas en riktning för eleverna kring vad som blir ett relevant att komma med idéer kring, genom att handleda på olika sätt beroende på situation och elev, genom att ge eleverna utrymme samt genom bedömningen.

### 5.3.1 Att styra genom förkunskaper

En återkommande uppfattning är att se utbildningen som en progression. Många av lärarna har eleverna i olika kurser under hela deras utbildning, vilket gör att de förkunskaper som

ges under vägen styr elevernas sätt att jobba med idéer. Ett sätt att styra projekten är att ha inspirationsföreläsningar eller att läraren valt ut inspiration i form av professionella konstskapare som eleverna får utgå ifrån. Här handlar det om en avvägning kring vad eleverna är i sin utbildning men också kring vad lärarna vill nå med undervisningen. Att visa eleverna en bredd anges vara viktigt men också att lära eleverna hur de själva söker upp relevant inspiration eftersom de i slutänden ska klara skapandeprocessen på egen hand. Detta kan också få en omvänd effekt då eleverna visar lärarna intressanta konstnärer. Det finns också en rädsla för att gynna redan studiemotiverade elever när de får för mycket frihet samtidigt som det måste finnas för att gynna elevernas kreativitet:

Hur får jag med alla? ... Då vill ju jag att alla ska ha samma ingång, alla ska ha haft samma förutsättningar att ta sig an det här intellektuella sättet att titta på designade produkter och då måste dom ju få med sig det. [...] Det är det jag är så orolig för att det blir samma elever som har höga betyg i allt annat. – Lärare 4

I intervjuerna reflekterar lärarna kring att det är de elever som har en viss studieteknik och som har med sig kunskaper från andra ämnen som klarar av att driva större projekt på egen hand. Dessa elever har en förmåga att förstå vad som krävs av dem men också att genomföra och att hitta vägar och idéer som blir nyanserade. Lärarna anser att dessa elever har ”snappat allt som har sagts på vägen och gjorts på vägen och allt materialet på ett annat sätt. Det blir en annan nivå redan från början men...” – Lärare 4. Liknande resonemang återkommer i flera intervjuer:

Men ibland kan jag känna: men snälla ni! Om jag nu har sagt det här eller tagit upp något om en koreograf eller musiker eller någonting, är man inte då så nyfiken så att man frågar mer eller slår upp.. [...] Det blir lite ankdamm. (skratt) Bara gör det, alltså det är lite så att man är intresserad av det man själv gör just nu och inte tittar utåt och där tycker jag att jag har en jätteviktig roll att berätta historien, om man säger. – Lärare 10

Förkunskaper påverkar elevernas arbete med idéer. När en viss teknik, program eller stil gått igenom i undervisningen så får det stort genomslag i vad eleverna kommer på för idéer. I detta finns en makt som lärarna är medvetna om:

Men sen så, och då det är ju ofta att dom idéerna (som presenteras som inspiration, min anmärkning), dom använder ju dom idéerna väldigt mycket men det är aldrig precis att dom plockar upp det så. Och det tycker jag är roligt men jag märker att (skratt) att det blir dom färgas väldigt mycket av det fast det är ibland inte ens synligt för att dom. – Lärare 5

Ska man vidare inom någon av de här kreativa världarna så måste man ju på något sätt, så är inte detta sista instans liksom. Och då tycker jag att det är viktigt att vi blir dom här som presenterar liksom... ja, men vad finns det för områden, för världar, för tekniker, för olika medier och hur använder man dom liksom. – Lärare 7

Tekniken ska möjliggöra uttrycket och inte vara ett hinder. Uppgifter och projekt utformas så att eleverna lär sig den teknik de behöver för själva genomförandet. Tekniken blir en grund men inte ett självändamål.

### 5.3.2 Att styra som handledare

Som handledare beskriver flera lärare samtalet som viktigt, att tillsammans med eleverna diskutera idéer och testa idéer. En skillnad mellan inriktningarna är hur resultatet ska presenteras. De inriktningar som har ett resultat som presenteras för offentlighet (som också betalar ett biljettpris) har ett upplägg där handledaren har sista ordet, dock i samråd



med eleverna. De inriktningar som inte har samma typ av föreställning av resultatet har en större frihet även i framställningen. I samtal med eleverna finns en fingertoppskänsla kring hur konkreta förslag/åtgärder eleverna behöver för att komma vidare. Detta återspeglas sedan i bedömningen:

...det där med idéskapande, alltså det där med när eleven ska komma med idéer och när jag kommer med idéer och det där är väldigt olika märker jag. Det beror på vilken elev det är, för det första, för att när det gäller det här med elever som kanske vill nå högre och som är liksom, och som redan har en god förmåga, de kommer ju oftast med idéer själva och är liksom väldigt bra på det. Medans elevers som har svårare med det, det är ju ofta där jag får driva mycket mer. För att få fram att dom ska skapa idéerna men ibland är det ju nästan som att man levererar, liksom svaret till dem, i det. Så det är väl, det är väl, väldigt situationsberoende av vilka elever helt enkelt. – Lärare 3

Den handledande rollen kan också fungera som en indirekt styrning. När läraren märker att något verkligen inte kommer att fungera praktiskt eller att kommunikationen i skapandet blir oförståeligt stoppas ett projekt eller en del i ett projekt med hjälp av tips på hur saker kan göras annorlunda. För att få det att fungera med elevernas vision kläs det ibland in i nästan osynlig feedback:

Och när jag påminde henne om det (hur delar måste passa in i helheten) så upplevde hon att det hade dom kommit på själva, att det var ingen bra idé. Men då ville jag liksom inte säga det, att det var faktiskt jag, hörrö du! (skratt) Men det upplevde hon då, men det förstod ju vi då att det inte var en bra idé. Ja, ok! Ja, så då känner jag att det är ju också en sorts undervisning fast hon upplever det på ett, att hon har skapat väldigt, väldigt mycket själv liksom. – Lärare 5

Lärarna beskriver att styrning även krävs då det ofta handlar om grupparbeten och där det kan uppstå konflikt kring resultatet och vem som bär ansvar för det:

Ja, och för det mesta tycker våra elever att det är skönt att vi har sista ordet så att det inte ska bli osämja mellan eleverna för att dom vill ju hemska mycket och tycker väldigt olika och så vidare, så det kan gärna bli lite konflikt kring det liksom. Och då är det bra att vi finns där, lite på ett sätt som utomstående, även om vi finns med i det hela. Men att det i alla fall är vi som tar på oss ansvaret liksom. Så slipper dom inför en kompis ta på sig någonting som kompiserna kanske inte tycker om och då så. Ja, då undviker man osämja liksom. – Lärare 1

Genom att använda sig av gemensamma teman och att närma sig det som ska skapas genom att titta på gemensam inspiration från kreativa utövare skapas en styrning av vad som ska produceras, vilket leder till att eleverna inte i lika hög grad ska komma på och välja ut idéer själva. I lärarnas beskrivningar framträder att detta är en metod som gör att goda relationer upprätthålls i grupperna. Dels eftersom det kommer en styrning i vad som ska skapas, som då inte ligger på en enskild elev i en grupp, men också för att lätta bördan från drivna elever som annars tenderar att dra ett stort lass i grupperna.

### 5.3.3 Att styra genom att ge eleverna utrymme

Vid vissa tillfällen avråder handledaren elever från att gå vidare med sina idéer. När elever ändå väljer att fortsätta med idén beskriver lärarna en balansgång mellan att låta eleverna fortsätta med projektet i alla fall eller att försöka stoppa det med ännu tydligare feedback. Ses projektet som helt orealistiskt av läraren så framträder det i intervjuerna att läraren säger det rakt ut, vilket oftast medför att de byter idé. Verkar elevernas idéer ändå möjliga att genomföra låter lärarna eleverna försöka men förmedlar ändå sin oro inför projektet till eleverna. Efter att produktionen är genomförd händer det att läraren inser att det blev bra

ändå, alternativt att eleverna inser att det inte fungerade och lär sig då förhoppningsvis av reflektionen:

Väldigt ofta tänker jag: Gode gud, vilken dålig idé! Det här kommer ju inte (skratt) bli bra. Så tänker jag väldigt ofta. Och då biter jag mig i tungan och tänker låt dom hållas lite till. Och i 8 fall av 10 så blir det bra fast jag tänkte det här blir inget bra. ... Så jag försöker, jag har lärt mig ganska mycket själv faktiskt att backa. Eller jag har inte lärt mig att backa men när jag, jag har lärt mig att när jag backar så kan det bli mycket bättre än jag trodde. – Lärare 6

Det finns en inbyggd problematik i att styra för att det ska bli så bra produktioner som möjligt, även om det görs med välvilja. I stora produktioner som blir offentliga föreställningar ställs höga krav på eleverna. Dessa krav är positiva för många och blir ett sätt för eleverna att ta del av den verklighet som finns utanför skolan, vilket det finns en förhoppning om att många av dem ska vidareutbilda sig i eftergymnasiet. Dock nämns det i intervjuerna att många elever också backar i utvecklingen och tar ett steg tillbaka under dessa produktioner, då det blir en hårdare lärarstyrning än det vanligtvis är, samt att eleverna verkar uppfatta det som att kvaliteten i resultatet är viktigare än processen. Eleverna har inte samma kontroll över sitt skapande som de har i mindre projekt och det finns en annan förväntan på dem om att faktiskt leverera. En annan risk när eleverna skapar mycket själva är att det blir för tungt för dem. När ett produktionsarbete drar igång i ett projekt är det mycket eleverna inte gjort innan, vilket kan beskrivas som att de inte har en överblick över hela produktionen. Balansen för läraren handlar då om att kunna avlasta utan att inkräkta på elevernas skapande för mycket:

Är din farhåga att det blir ett sämre resultat eller att det inte blir klart alls?

Det kan vara både och, det är nog lite blandat faktiskt. Men man kommer ju till en punkt när man känner att man ser att man kommer ro iland det. Men den största oron är nog ändå att det blir för tungt för dom. [...] Hur tungt dom tycker att det är liksom, och det går ju upp och ner men då är det ju liksom jättesvårt ibland när man ser att dom kan liksom inte riktigt till sig min stöttning för att dom slukas av det konstnärliga på något sätt liksom. – Lärare 5

Eleverna behöver egen tid och mycket utrymme för att kunna spåna på egna idéer samtidigt som ett klimat byggs upp av att hela tiden kunna bolla idéerna med läraren:

Det är inte att dom behöver, att dom efterfrågar min inspiration varje lektion, det tycker jag inte, utan det kan vara precis när som helst egentligen och ibland att dom till och med skulle säga att nä, nu måste vi få jobba själva. Det är väldigt ofta. (skratt) Nu måste vi få tid till det. Jobba själva så. – Lärare 5

Men det är viktigt att dom får känna att det är vi som gör det här nu, och så att man finns i bakgrunden. Det är deras lilla trygghet liksom (skratt) som svansar runt här (skratt) i rummen, och då kan dom fråga och det gör dom oftast, då kommer det spontant: Äh, det går jättebra! Vill du se vad vi har gjort? eller Nä, nu har vi fastnat. Hjälp oss! Hjälp oss! kan det vara då. – Lärare 10

I Estetisk kommunikation ska eleverna få möjlighet att använda olika uttryck, vilket kan innebära att läraren som undervisar i ämnet ibland väver in uttryck som ligger utanför ramen för inriktningen:

För när jag kan ämnet så kan jag visa dom vägen ibland lite för tydligt. Gör så här. Sjung så här, spela så här så blir det bra för jag kan det. För när jag inte kan det men ändå vet vad målet är så kan jag liksom lotsa dom fram och dom får väldigt fritt spelrum att skapa själva och det gör ju dom ofta väldigt kreativa. – Lärare 6

I ämnesområden där läraren i fråga inte bedömer sin egen kompetens som hög tenderar eleverna att få större utrymme för sina idéer.

#### 5.3.4 Att styra för att kunna bedöma

För att känna tillförlit till att bedömningen blir rättvis krävs insyn i processen, enligt de intervjuade lärarna. När eleverna skapar mycket utanför det traditionella klassrummet blir kommunikation viktig. En fallgröp är att kommunikationen handlar om det praktiska görandet, om material eller teknik:

Då blir det ju mer att dom pratar med mig om praktiska saker. Att vi behöver gå ner i kostymförrådet, vi har inte det här och det här. Vi måste köpa dom här inköpen. Men jag får inte alls lika mycket insyn i att varför ni vill göra dom här inköpen. Varför behöver ni ha dom här materialen? Vad är det för idé ni jobbar med? Och då kanske man får första idéen, grundidén men sen så händer det ju saker efter vägen. Och där blir det väldigt svårt för mig att få insyn. – Lärare 5

Så det är ju alltid svårt när man inte är med hela vägen i processen och samtidigt så vill man ju att de ska ha friheten att kunna bege sig till en annan plats och filma. Så det där är ju en balansgång man får göra. Men jag tror att man får, man måste kolla av dem vid några tillfällen, sådär. Så att det går åt rätt håll. – Lärare 7

De elever som når höga betyg har en förmåga att se helheter och en förmåga att förstå vad som krävs av dem i olika situationer. Dessa elever kan också urskilja nyanser i olika projekt medan det för elever som inte lyckas lika väl framstår som att många olika saker som händer i undervisningen är samma sak. En gemensam nämnare i intervjuerna är att de elever som lyckas väl ofta gör det i många ämnen, särskilt inom inriktningen men också i de gymnasiegemensamma ämnena. Att skapa en tydlig struktur och att se till att elever som behöver det får så konkreta uppgifter som möjligt gör att de får möjlighet att nå ett godkänt betyg.

Genom styrdokumentet skapas en seriositet och en riktning som flertalet lärare i intervjuerna uppskattar. Hade organisationen sett annorlunda ut hade mer tid lagts på att eleverna hade fått skapa i kreativa projekt och göra fler framträdanden/utställningar men det finns igen uttalad åsikt om att det skulle ha blivit bättre. Respondenterna pratar om detta fenomen i form av att det är en gymnasieutbildning och att målen är skrivna på ett sätt som gör att man som lärare också måste handla på ett visst sätt:

Du förväntas inte kunna allt det här innan och du kan inte skapa allting på egen hand och hitta rätt sätt att få klart det. För att det här är en kurs och en utbildning där du ska få undervisning. Och det glömmes faktiskt, sådär. Vilket jag tycker är lite komiskt men det är ju det här att man är så inne i sin lilla bubbla liksom, det måste det ju vara. – Lärare 5

Kurser måste hållas ihop, hänsyn måste tas till andra kurser och bedömningen ska gå att genomföra utifrån kunskapskraven. Skapande i annan verksamhet ser annorlunda ut just eftersom styrdokumentet inte finns där. I Estetisk kommunikation och i de större projekten inom inriktningarna får eleverna möta en blandning av professionellt skapande/framträdande men i en skolkontext där det finns mycket trygghet att falla tillbaka på men där eleverna också vet att de bedöms utifrån kunskapskraven.

## 5.4 Resultatsammanfattning

För att eleverna ska ha möjlighet att komma med egna idéer inom ett relevant område för inriktningen krävs både teoretiska och praktiska förkunskaper som lärarna undervisar om i andra kurser och i Estetisk kommunikation. Idén står sällan för sig själv utan måste i en process omsättas till en färdig produkt. Eftersom det handlar om kreativt skapande så är målet för hur det ska bli inte helt uttalat vilket gör att det blir viktigt att skapa ett klimat som tillåter experimenterande i trygga former där eleverna blir utmanade samtidigt som de upplever att de klarar av det som ska genomföras. Lärarrollen blir till stor del handledande när eleverna skapar mycket själva. Beroende på hur fria olika projekt är intar pedagogerna olika roller där det ibland handlar om att driva processen helt och där det ibland handlar mer om att vara en igångsättare för att eleverna ska driva själva. Att förhålla sig till tiden blir en balansgång mellan att ge tillräckligt med tid för att komma med idéer samtidigt som det inte får bli för mycket tid eftersom det istället gör att eleverna tappar fart. Centralt innehåll och kunskapskrav som ska uppnås skapas också begränsat med tid för hur projekten kan se ut. Elevernas motivation speglar deras sätt att arbeta. De elever som har en bild av att de vill gå vidare inom sin inriktning och som tycker att det är roligt att jobba med uttrycket söker inspiration på ett bredare sätt, vilket ger dem mer nyanserade idéer. Dessa elever har också större uthållighet för att gå in i processen och genomföra samtliga steg, samt ser helheten på ett annat sätt vilket motiverar dem till att öva och jobba hårt på sitt uttryck.

Metoder för att jobba med idégenerering i undervisningen sker till stor del genom samtal och feedback. Detta görs för att leda in eleverna på "rätt" spår men också för att motivera dem genom att visa ett lärarengagemang och att vara genuint intresserad av elevernas idéer. För att skapa undervisning som är genomförbar skapas ingångar i projekten. Ingångarna består ofta av ett gemensamt tema där olika typer av inspiration presenteras för eleverna. Det skapar riktning för elevernas skapande och gör att det finns en ram för vad det ska bli för produkt. En svårighet är att eleverna har svårt att skilja på vad som är inspiration och vad som är att härma. Ibland tenderar eleverna att vilja skapa helt eget vilket inte blir lika bra eftersom det blir en genväg. Utan kunskap om uttrycket i botten av det egna skapandet tar eleverna ofta säkra eller enkla lösningar. För att kunna skapa utifrån relevant inspiration undervisar lärarna om processen genom att låta eleverna jobba med projekt som styrs av läraren alternativt små projekt för att lära eleverna delar i ett helt konstutövande. Att våga experimentera är en viktig del i arbetet. Både att skapa ett klimat så att eleverna vågar prova och även göra fel, men också att som lärare våga släppa in eleverna på arenan och testa deras förslag. Brainstorming anges som en konkret metod för att öppna upp tankesätt. Likaså skissande som används för att eleverna ska släppa tekniska fixeringar men också för att kommunicera idéer till läraren och andra elever innan genomförandet påbörjas. På så sätt skapas en chans för urval av vilka idéer som är värda att gå vidare med.

Eftersom undervisningen inte är traditionell i den mening att eleverna alltid befinner sig i klassrummet eller jobbar med uppgifter där resultatet är förutbestämt så krävs en annan typ av styrning. I arbetet med idégenerering styr lärarna genom att plantera förkunskaper i form av övningar och inspiration. Genom handledarrollen styr lärarna genom samtal som växlar mellan direkta förslag och feedback som är mer tolkningsbar för eleven. Hur styrningen ser ut är en avvägning från lärarens sida av vilken nivå av feedback eleven klarar av för att kunna fortsätta jobba. Ytterligare en balansgång handlar om hur mycket

utrymme eleverna ska få för eget skapande. När eleverna jobbar på annan plats eller på egen hand uppger respondenterna att insyn är viktig för att eleverna ska känna trygghet, för att skapandet inte ska stanna av och för att det i ett senare skede ska gå att bedöma.

## 6. Diskussion

Hur undervisar vi om idégenerering? Jo, på många sätt vilket resultatet visar men med en pedagogisk paradox, nämligen att det inte går att säga själva idén. Det är fullt möjligt att presentera metoder och skapa förutsättningar men om själva idén presenteras så har inte eleven kommit med idén. Förkunskaper och tekniker inom de olika uttrycken kan läras ut men för eleverna kan det vara svårt att överblicka helheten och förstå kopplingar mellan olika kunskaper och projekt. Kanske är det just det resonemanget eleverna uppehåller sig kring när de upplever det som en individuell process som de känner eget ansvar för, kanske är det därför pedagogerna upplever området som svårt. Under uppsatsarbetet har min uppfattning kring tydlighet förändrats. Tydlighet i form av strukturer för eleverna är viktigt men av ännu större värde är att tydligheten bäddar för en viss otydlighet.

### 6.1 Metoddiskussion

Studien är genomförd med kvalitativa forskningsintervjuer (Kvale, 2014), vilket enligt Creswell (2014) passar väl för att undersöka hur grupper upplever förhållanden i komplexa situationer. Detta skapar en närhet till det som undersöks i motsats till kvantitativa metoder som har som mål att ge ett objektiva kvantifierbart resultat som är generaliserbart. Den kvalitativa metoden i denna studie har gjort det möjligt att ta del av respondenternas berättelser om hur de jobbar med idégenerering i undervisningen utifrån deras bild och målet har varit att fånga en variation av upplevelser. Enligt Ahlberg (2004) påverkar berättare och lyssnare varandra under intervjuerna. Som forskare är jag insatt i undervisning i estetiska kurser eftersom jag själv arbetar med det, vilket gör att jag har inlevelseförmåga och förståelse för respondenternas svar i intervjuerna. Fördelar med genomförandet är också närhet till respondenterna, vilket skapar tillgänglighet till dem. Dock kan det göra att det finns en förförståelse som påverkar vilka trådar som plockades upp under intervjuerna, samt att jag inte frågar om vissa saker som både jag och respondenterna upplever som självklara. Vid fåtal tillfällen har frågor ställts om elevers individuella deltagande, eftersom jag inte är lika insatt i samtliga fem inriktningars arbetssätt. Hade jag inte haft kunskap inom området studien behandlar kanske dessa utsagor hade haft fler följdfrågor. Likaså frågor om struktur kring upplägget, alltså att kursen Estetisk kommunikation läses inom inriktningarna under projektveckor. Svagheter i genomförandet är också att studien begränsas till en skola, vilket kan medföra att skolkulturen påverkar synsätt eftersom respondenterna arbetat länge på skolan och upplägget för kursen är etablerade. Detta blir på sätt och vis en fördel då det finns en gedigen erfarenhet kring sättet att lägga upp undervisningen. Då respondenterna känner mig och var informerade om att intervjuerna handlade om hur vi jobbar med *elevernas* idéer blev en utgångspunkt som framträder i respondenternas berättelser att det skulle vara bättre ju friare undervisningen är som bedrivs. En möjlig nackdel är att ingången i samtalen då blev att framhålla elevernas frihet, vilket studien egentligen inte handlar om även om elevens och lärarens utrymme att handla fritt finns med som en del.

I studien har två lärare från varje inriktning intervjuats för att få en så bred bild som möjligt (Larsson, 2010). Urvalet visade sig vara något stort och mättnad uppnåddes egentligen efter sex intervjuer. Samtliga planerade intervjuer genomfördes i alla fall, då de olika

konstformerna innebär olikheter i teknik och utförande. Något som jag tog hänsyn till i analysen var om undervisning på olika inriktningar skapar en större variation i upplevelse kring idégenerering på grund av ämnets utformning. Det visade sig att det finns fler likheter än skillnader. Skillnaderna ligger i genomförandet då Dans, Musik och Teater sätter upp gemensamma föreställningar som slutproduktioner (gemensamma inom inriktningen, ej inom programmet) medan Bild & form och Estetik & media ställer ut elevernas verk. Sammanfattningsvis gör alla inriktningar gemensamma slutproduktioner men visar upp uttrycken olika, på så sätt att de tre förstnämnda deltar på scen medan Bild & form och Estetik & media ställer ut produktioner som inte kräver elevernas deltagande på samma sätt under utställningarna. Vägen dit och arbetet med idéer, tankarna kring det pedagogiska och elevsynen har dock samma grund, vilket framträder i resultatet. Graneheim & Lundman (2004) menar att tolkningen ska bygga på det respondenterna berättar och det som framträder i materialet, vilket ovanstående resonemang visar. Tolkningen är på så sätt väl förankrad i det empiriska underlaget, vilket enligt Olsson & Sörensen (2011) stärker trovärdigheten. Giltighet nås genom att tillvägagångssättet är konsekvent. Samtliga intervjuer är genomförda med samma intervjuguide (se bilaga 1) och transkriberingarna har behandlats på ett likvärdigt sätt under analysen.

Fejes & Thornberg (2009) menar att resultatet i studier bör ha ett värde för den praktik den riktas mot. Intresset i frågan om undervisning av idégenerering är stor, då den ofta dryftas i arbetslaget och är en återkommande fråga kring vad som blir bra undervisning och vad som blir mindre bra.

## 6.2 Resultatdiskussion

Resultatdiskussionen är uppdelad under tre rubriker utifrån studiens resultat. Först diskuteras estetlärares erfarenheter kring undervisning av idégenerering, därefter metoder som beskrivs som framgångsrika och slutligen hur lärarna beskriver att de styr undervisningen på olika sätt.

### 6.2.1 Estetlärares erfarenheter

Respondenterna talar inte om idégenerering som undervisning, utan snarare som ett förhållningssätt som skapar förutsättningar för att främja idéskapande. I likhet med Lindström (2008) tränas divergent lärande genom att eleverna får förkunskaper både teoretiskt och praktiskt som sedan ska tillämpas i en ny situation med ett bestämt syfte. Själva syftet eller ändamålet med idégenereringen styrs av inriktningens uttryck och vad projektet förväntas leda till (vilket kan vara en föreställning, en film, en tavla mm). Otydligheten i hur resultatet ska bli är en svårighet som lärarna hanterar genom att inta olika roller under arbetets gång. I ämnestexten för Estetisk kommunikation (Skolverket, 2011a) står det att undervisningen ska lägga vikt vid eget skapande och att eleverna ska uppmuntras att experimentera. Då kreativitet inte går att styra till fullo (Kupferberg, 2007) skapar det en mer handledande roll än en traditionell lärarroll som styr mer. Handledarrollen som lärarna intar skapar en riktning om vad som ska uppnås, och skiftar mellan att coacha eleverna samt att träda tillbaka för att ge utrymme. När elevernas arbete upplevs stanna av, ibland beroende på osäkerhet, ibland beroende på bristande motivation handleder lärarna tydligare och konkretare. Det finns en svårighet i att avgöra hur eleverna uppfattar de olika roller som lärarna intar och det verkar som att lärarna skulle kunna

förklara tydligare vilket lärande som efterfrågas och varför i olika situationer. I intervjuerna framkommer att respondenterna upplever att elever med svagare studiemotivation upplever många olika moment som samma sak och att särskilt dessa elever har svårt att skilja på vilka förmågor som tränas. Att agera handledare beskrivs som att följa processen och gripa in där det behövs. Detta är ingen passiv roll även om det kan upplevas så utifrån. Falk-Lundqvist (2014) beskriver fenomenet utifrån ett entreprenöriellt synsätt och kallar det för att leda med antiauktoritär auktoritet där läraren följer elevernas idéer och för dem framåt utifrån det som synliggörs i processen. Lärarna beskriver sig själva som en trygghet som eleverna kan falla tillbaka på, vilket Linge (2013) skriver om som en förutsättning för att träna kreativ förmåga. I en skolkontext där det finns förväntningar av närvaro på vissa tider och i vissa rum blir det en utmaning som pedagog. För att ett skapande ska fungera krävs att eleverna får en frihet samtidigt som pedagogerna behöver insyn. Insynen handlar om att det ska bli så bra som möjligt, att eleverna ska känna stöd, att deras prestation ska kunna bedömas rättvist men också för att upprätthålla en form av auktoritet samt att eleverna ska känna att det finns ett intresse för det de gör.

Tellhed (2014b) menar att kunskap kan påverka både positivt och negativt för förmågan att komma med idéer. Samma fenomen återfinns i resultatet i form av att lärarna beskriver en svårighet i att tydliggöra vikten av inspiration utan att kopiera, samt att eleverna ibland tenderar att se sitt eget arbete som originellt utan att det är det. Lärarna i studien visar mycket inspiration vid uppstart av olika projekt och uppmanar eleverna att söka mer/bredare inspiration på egen hand. Dock beskriver lärarna också att när de själva går utanför sitt eget uttryck, och då också sitt eget huvudområde, så upplever de en större kreativitet hos eleverna som de kopplar ihop med friheten eleverna får i dessa projekt. Det senare stämmer överens med Tellheds resonemang kring att kunskap kan skapa fixeringar om hur det *ska* se ut, finns inte den föreställningen så blir kreativiteten större. Eftersom Estetisk kommunikation läses inom inriktningarna men är gränsöverskridande i sin karaktär förekommer dessa situationer. Ett alternativ hade varit att blanda elever från inriktningarna och ha lärare från olika inriktningar som undervisar. Detta tas inte upp i intervjuerna eftersom strukturer för upplägget inte efterfrågas och antagligen eftersom kursen bedrivits inom inriktningarna i projektveckor sedan gymnasireformen 2011. Att gå utanför sitt eget uttryck som pedagog är svårt eftersom ämneskunskaperna inte är lika stora men det skapar ett kreativt utrymme för eleverna som de inte får i andra kurser.

I intervjuerna framgår det att eleverna måste komma till insikt om hur det faktiskt är att komma med en hållbar idé och att sedan genomföra den och att då driva processen fram till resultatet. Idéer kommer även under vägen och formas under processen. Elever med svagare motivation och eller mindre förkunskaper kan behöva börja med något konkret görande för att idéerna ska komma. I styrdokumentet (Skolverket, 2011a) står att eleverna ska utveckla sin förmåga att ta initiativ och ansvar, samt att läraren ska förutsätta att eleverna vill det. I resultatet av studien finns en värme kring elevernas skapande och ett upplägg som skapar situationer för att eleverna ska göra detta, men med ett skyddsnet för elever som inte har förmågan till eget ansvar och initiativ på lika hög nivå. Likt Kupferberg (2007) återger lärarna att eleverna måste känna sig tillräckligt trygga och förberedda för att våga komma med idéer och att våga komma med konstruktiv kritik kring andras idéer. Att kritisera en idé kräver kunskap inom området eftersom det är ett ifrågasättande av det som framförs. Från lärarnas sida är det en balansgång i att kritisera idéer för att inte ta död



på elevernas motivation men också för att behålla ett tryggt klimat då en avvägning görs i kritiken av vad eleverna klarar av kunskapsmässigt men också känslomässigt.

### **6.2.2 Framgångsrika metoder**

Genom att jobba med brainstorming och skisser så visualiserar eleverna sina idéer för pedagogerna. Det är en viktig fas om läraren ska ha möjlighet att värdera idéer tillsammans med eleverna och på så sätt vara delaktig i elevernas illuminationsfas, där val görs av vilka idéer som är värda att gå vidare med. Uteblir den fasen så får lärarna sämre inblick i elevernas process och det finns en risk i att eleverna lägger mycket arbete på något som egentligen inte fungerar särskilt bra. I likhet med styrdokumentet läggs stort fokus på processen och att idéer då får växa fram. Genom att individanpassa uppläggen, med öppna ingångar där elever som behöver det får mer konkreta uppgifter och mer struktur, framförallt i form av vägledande samtal tränas eleverna succesivt i att ta ansvar för sina egna processer.

I arbetet med idégenerering återfinns mycket divergent tänkande och West & Rasulzadas (2014) innovationsmodell används till stor del i utformandet av undervisningen. Denna tar sig i uttryck som så att eleverna kommer med idéer, att det sker ett urval av idéer tillsammans med lärare, att vald idé genomförs och att det slutligen finns en reflektion om resultatet. Lindströms (2008) resonemang kring divergent lärande som en förmåga att tillämpa kunskaper i en ny situation tränas eleverna i men det framkommer i intervjuerna att det är svårt för många elever. Att ha en holistisk syn på sin utbildning och att överblicka helheten inom uttrycket är en mognadsfråga och pedagogerna brottas med att reflektera över om överföring av kunskaper verkligen görs av eleverna om läraren säger hur de ska göra det. För att få eleverna att göra egna val och att komma med egna idéer presenteras istället en ingång som eleverna då ska bygga vidare på. Det blir också ett sätt för lärarna att se i vilken omfattning eleverna klarar av att hitta kreativa lösningar och att använda sig av förkunskaper. Kanske kunde det finnas en större tydlighet här från pedagogerna kring att det är en metod, som är inbäddad i en uppgift, för att eleverna ska få egna idéer.

Både Hoff & Brodin (2014) och Josephson (1940) tydliggör imitationens vikt för lärande. Respondenterna återger att inspirationsmaterial presenteras för eleverna och att dessa används för att träna eleverna på olika tekniker men också på olika sätt att tänka kring skapande. En svårighet i en pedagogisk situation blir både att avgöra hur likt inspirationen elevernas arbete får bli men också att få eleverna att förstå att tydlig inspiration inte är negativt och att väldigt lite är helt nyskapande. Inspirationen kan också skapa fixeringar som gör att merparten av eleverna skapar liknande produkter eller att eleverna inte ser vad som är nytt och vad som inte är det. Eleverna tenderar att skapa utifrån det de nyligen lärt sig, både i val av teknik och idé vilket medför att lärarna måste se både utbildningen och kurserna långsiktigt och ständigt reflektera över vad som påverkar vad.

I bakgrunden beskrivs kreativitet som att skapa något nytt, som fungerar för tänkt ändamål och som är tilltalande. Lubart & Guignard (2004) lägger till att det också handlar om att skapa något som passar inom ramen för uppgiften. I skolan jobbar lärarna med uppgifter och projekt utifrån kursernas centrala innehåll. Genom teman och ingångar i projekten lär sig eleverna avgränsningar och sammanhang. Den kreativa förmågan tränas genom styrda projekt för att visa hur en kreativ process går till och eleverna förbereds genom mindre projekt och övningar. Som tidigare påpekats har en del elever svårt att se kopplingarna.

Portfolio och liknande metoder hjälper eleverna att se sin egen progression men också hur kursen utvecklats deras kunskaper att gå från mindre projekt till friare, större produktioner. Känns inte portfolio som en passande metod kanske en form av tidslinje över kursens olika moment hade varit ett alternativ för att visualisera progressionen tydligare för eleverna.

Både Daly m. fl (2016) och Zhang m.fl (2015) visar att kreativitet i lärandesituationer behöver ha ett tydligt fokus. Detta skapas genom ingångar i projekten men också i att eleverna vet vad de blir bedömda på. Eleverna/studenterna gynnas av att uppfatta en känsla av progression. I intervjuerna framkommer att lärarna skapar större och friare projekt ju längre eleverna kommer i sin utbildning samt genom en avvägning av vad eleverna befinner sig i sin utveckling. Vissa situationer riggas och byggs upp för att eleverna ska känna progression och på så sätt bli motiverade och nå längre. Som pedagog behövs vetskap om elevernas nivå och förståelse för vad man genom uppgifterna egentligen efterfrågar för lärande. Ett sätt att göra det är att ta reda på vad eleverna ser som möjligt att skapa exempelvis beroende på tekniska färdigheter i ämnet. Något som kommer att påverka lärandet är vad vi som pedagoger värderar, alltså om vi värderar självständigt nyskapande högt eller om vi visar att förväntningarna är att eleverna håller sig inom strukturella ramar. En annan faktor som är avgörande för den kreativa förmågan är om kunskap kan överföras från en situation till en annan. Undervisningen består till stor del av öppna projekt, praktiska övningar, feedback och att lära sig om vad kreativa processer är. Bred inspiration och förkunskaper i olika ämnen upplevs enligt lärarna leda till högre kvalitet i produkterna eleverna skapar. För att nå målen så måste eleverna i Estetisk kommunikation skapa själva, vilket gör att ovanstående förutsättningar blir viktiga för att genomföra kursen med kvalitet.

### **6.2.3 Styrning av undervisningen**

I intervjuerna reflekterar lärarna över större tydlighet gentemot eleverna kring vilket lärande det är som efterfrågas. Kupferberg (2007) menar att kreativ förmåga tränas genom att klargöra vilket tänkande som är viktigt under olika faser av processen. Eleverna har ibland svårt att skilja på vad som är viktigt i de olika stegen och här kanske en specificering av vad som efterfrågas i idéfasen och vad som sedan efterfrågas i processen och slutligen resultatet/framställningen skulle konkretiseras mer. Svårigheten blir dock att inte begränsa eleverna, samt att faserna ofta flyter ihop i projekten. De elever som lyckas väl beskrivs ha öppenhet inför andras idéer och en förmåga av att använda sig av kunskaper i nya situationer. Det stämmer med Barak & Levenberg (2016) modell över hur lärare ser på elever som har ett flexibelt tänkande.

Lärarna i intervjuerna upplever det som att eleverna känner mer krav när de förstår att produkten blir viktigast, som den blir i utställningar och slutproduktioner. Att värdera processen är viktigt för kreativiteten men det krävs också en mognad för att lära känna sin egen process. Denna mognad utvecklas under gymnasietiden hos eleverna, vilket gör det möjligt att genomföra större slutproduktioner. Även att vissa elever backar under slutproduktionerna så är dessa av stort värde, dels för motivationen men också för att det är det närmaste eleverna kommer verkligheten inom sitt uttryck i en skolkontext. Roloff (2002) menar att kreativitet gynnas av att veta varför målen är värda att nå och just detta varför besvaras för många av eleverna via just offentliga utställningar och föreställningar.

All information och inspiration på nätet och sociala nätverk är en tillgång, men ett annat arbete finns i klassrummet med att få eleverna att se bortom sin egen bubbla. Likt Goldschmidt & Tasta (2005) diskuteras ibland vems idé det är som genomförs, elevens eller lärarens. Respondenterna återger att svagare elever behöver mer styrning för att komma igång med sitt skapande och att det också blir undervisning även om den är konkretare än den borde i en situation som egentligen ska präglas av mer öppenhet. Samtidigt bedömer lärarna att de elever som kan ta feedback, förstå den och göra något bättre av den (utan att läraren berättar exakt hur det ska förändras/förbättras) har kommit längre i sin utveckling och når högre. Lindström (2008) presenterar en modell för estetiska lärandeformer. Det är av stor vikt att prata med eleverna om vad som är vad, samtidigt skapas uppgifter som är utformade så att det tydliggörs för att göra det hanterbart för eleven.

Att skapa konstnärligt är pill och gnet och verklighet. Både som lärare och elev måste en balans hittas i processen för att kunna jobba med flera ämnen samtidigt, eftersom det är den verklighet som gymnasieskolan och Estetiska programmet finns i. Som estetiklärare blir en stor del av arbetet att skapa konkret arbete för eleverna för att få projekten att fungera och där eleverna blir inspirerade utan att bli uppslukade. Eftersom inte alla elever går vidare inom sitt uttryck är det viktigt att de får med sig kunskaper i att skapa, ta egna initiativ och ansvar eftersom vi även förbereder dem på andra vidareutbildningar och annat yrkesliv.

### 6.3 Vidare forskning

I genomförd studie görs estetiklärares röster hörda kring hur de ser på undervisning kring idégenerering. I respondenternas utsagor återkommer elevernas perspektiv ofta och det återges hur lärarna tror att eleverna uppfattar olika situationer. Det finns också, som nämnt, ett reflekterande förhållningssätt hos respondenterna kring att eleverna borde få mycket frihet både i form, innehåll och tid för att kunna vara kreativa. Dock med brasklappen att respondenterna inte vet om det egentligen gynnar elevernas utveckling eller blir bättre projekt. Förslag på vidare forskning blir därför:

- En intervjustudie kring hur eleverna upplever att deras idéer får gehör i undervisningen, samt hur eleverna upplever kreativa projekt med egna idéer i en skolkontext.
- Aktionsforskning med grupper där den ena får mycket stor frihet och den andra får ett väldigt styrt projekt men med liknande tema för att sedan ta reda på både hur projekten blev och vilket lärande som var möjligt för de olika elevgrupperna.

## 7. Referenser

- Abuhamdeh, S., & Csikszentmihalyi, M. (2004). The artistic personality: a systems perspective. I R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko, & J. L. Singer (Red.), *Creativity : from potential to realization*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Ahlberg, K. (2004). Att skapa och transkribera en berättelse - en del av tolkningen. I C. Skott (Red.), *Berättelsens praktik och teori : narrativ forskning i ett hermeneutiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Alanko, L., Isaksson, L., & Prah, A. (1999). *Problembaserat lärande i praktiken : för gymnasieskolan*. Stockholm: Liber.
- Bager, T., & Løwe Nielsen, S. (2009). *Entreprenörskap og kompetencer : GEM-antologi 2008*. København: Børsen.
- Barak, M., & Levenberg, A. (2016). A model of flexible thinking in contemporary education. *Thinking Skills and Creativity*, 22, 74–85.  
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.09.003>
- Berg, G. (2011). *Skolledarskap och skolans frirum*. Lund: Studentlitteratur.
- Besemer, S. P. (2000). Creative Product Analysis to Foster Innovation. *Design Management Journal (Former Series)*, 11(4), 59–64.  
<https://doi.org/10.1111/j.1948-7169.2000.tb00150.x>
- Blomdahl, E. (2008). Teknikgestaltning - redskap för meningskapande i skolämnet teknik. I V. Lindberg & K. Borg (Red.), *Kunskapande, kommunikation och bedömning i gestaltande utbildning*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Bryman, A., & Nilsson, B. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles, Calif.: SAGE.
- Daly, S. R., Mosyjowski, E. A., Oprea, S. L., Huang-Saad, A., & Seifert, C. M. (2016). College students' views of creative process instruction across disciplines. *Thinking Skills and Creativity*, 22(Supplement C), 1–13.  
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.07.002>
- David, M., Sutton, C. D., & Torhell, S.-E. (2016). *Samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Buffalo, N.Y.: Prometheus Books.
- Dewey, J. (1980). *Art as experience*. New York: Perigee books.
- Falk-Lundqvist, Å. (2014). *Entreprenöriellt lärande: i praktik och teori* (1. uppl.). Stockholm: Liber.
- Fejes, A., & Thornberg, R. (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.

- Foucault, M., & Bjurström, C. G. (2003). *Övervakning och straff: fängelsets födelse*. Lund: Arkiv.
- Goldschmidt, G., & Tatsa, D. (2005). How good are good ideas? Correlates of design creativity. *Design Studies*, 26(6), 593–611. <https://doi.org/10.1016/j.destud.2005.02.004>
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105–112. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Grønmo, S., & Winqvist, T. (2006). *Metoder i samhällsvetenskap*. Malmö: Liber.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Hasselskog, P. (2008). Här är det är slöjdprocessen som räknas. I V. Lindberg & K. Borg (Red.), *Kunskapande, kommunikation och bedömning i gestaltande utbildning*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Hoff, E. (2014a). Konstarnas kreativitet i strålkastarljuset. I E. Brodin (Red.), *Kreativitet : teori och praktik ur psykologiska perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Hoff, E. (2014b). Vad är kreativitet? Att fånga det månghövdade begreppet. I E. Brodin (Red.), *Kreativitet : teori och praktik ur psykologiska perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Hoff, E., & Brodin, E. (2014). Från palett till scen: en inblick i fyra konstnärliga världar. I E. Brodin (Red.), *Kreativitet : teori och praktik ur psykologiska perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Josephson, R. (1940). *Konstverkets födelse*. Stockholm: Natur o. Kultur.
- Kaufmann, G. (2006). *Hva er kreativitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Keith Simonton, D. (2004). Creativity as a constrained stochastic process. I R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko, & J. L. Singer (Red.), *Creativity : from potential to realization*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Kleon, A. (2012). *Stjäl som en konstnär : 10 saker ingen berättat för dig om kreativitet*. Malmö: Arx.
- Kupferberg, F. (2009). I F. Lindstrand & S. Selander (Red.), *Estetiska lärprocesser : upplevelser, praktiker och kunskapsformer*. Lund: Studentlitteratur.
- Kupferberg, L. (2007). Läraruppslagets egenart och rollmodeller: kreativitetsregimer i hybridmoderniteten. I B. Sundmark (Red.), *Kreativitet*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Kvale, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3. [rev.] uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, L. (2010). Personliga intervjuer. I *Metoder i kommunikationsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Lelinge, B. (2014). Musikalen, en möjlig entreprenöriell resurs. I P. Widén & B. Balli (Red.), *Entreprenöriellt lärande i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Levin, C. (2008). *Creativity in the school context*. Lund: Department of Psychology, Lund University.
- Linde, G. (2012). *Det ska ni veta! : en introduktion till läroplansteori!* Lund: Studentlitteratur.
- Lindström, L. (2007). Kan kreativitet läras ut? En bildpedagogisk översikt. I B. Sundmark (Red.), *Kreativitet*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Lindström, L. (2008). Estetiska lärprocesser om, i, med och genom slöjd. *Krut - Slöjd vidgar perspektiven, 1–2/2008*(NR 133/134), 57–70.
- Linge, F. (2013). När och hur musikaliskt lärande blir kreativt. I L. Amhag, F. Kupferberg, & M. Leijon (Red.), *Medierat lärande och pedagogisk mångfald* (1. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Lubart, T., & Guignard, J. (2004). The generality - specificity of creativity: A multivariate approach. I R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko, & J. L. Singer (Red.), *Creativity : from potential to realization*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Lundgren, U. P. (2014). I R. Säljö, C. Liberg, & U. P. Lundgren (Red.), *Lärande, skola, bildning : [grundbok för lärare]*. Stockholm: Natur & kultur.
- Marton, F. (2015). *Necessary conditions of learning*. London: Routledge.
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Olsson, H., & Sörensen, S. (2011). *Forskningsprocessen : kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Otterborg, A. (2011). *Entreprenöriellt lärande Gymnasieelevers skilda sätt att uppfatta entreprenöriellt lärande*. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Rollof, J. (2002). *7 falska sanningar om kreativitet*. Malmö: Liber.
- Runco, M. A. (2004). Everyone has creative potential. I R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko, & J. L. Singer (Red.), *Creativity : from potential to realization*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Sannomiya, M., & Yamaguchi, Y. (2016). Creativity training in causal inference using the idea post-exposure paradigm: Effects on idea generation in junior high school students. *Thinking Skills and Creativity*, 22(Supplement C), 152–158.  
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.09.006>
- Skolverket. (2011a). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Hämtad från  
<https://www.skolverket.se/publikationer?id=2705>

- Skolverket. (2011b). Program - Estetiska programmet. Estetisk kommunikation. Hämtad 26 februari 2018, från <https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sok-amnen-kurser-och-program/program.htm?lang=sv&programCode=es001>
- Skott, C. (2004a). *Berättelsens praktik och teori : narrativ forskning i ett hermeneutiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Skott, C. (2004b). Framväxten av narrativ forskning. I C. Skott (Red.), *Berättelsens praktik och teori : narrativ forskning i ett hermeneutiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Starkey, E., Toh, C. A., & Miller, S. R. (2016). Abandoning creativity: The evolution of creative ideas in engineering design course projects. *Design Studies*, 47, 47–72. <https://doi.org/10.1016/j.destud.2016.08.003>
- Säljö, R. (2014). Den lärande människan - teoretiska traditioner. I R. Säljö, C. Liberg, & U. P. Lundgren (Red.), *Lärande, skola, bildning : [grundbok för lärare]*. Stockholm: Natur & kultur.
- Tellhed, U. (2014a). Har experter idétorka? Relationen mellan kreativitet och kunskap. I E. Brodin (Red.), *Kreativitet : teori och praktik ur psykologiska perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Tellhed, U. (2014b). Har klassens ljus de ljusaste idéerna? Om kreativitet och intelligens. I E. Brodin (Red.), *Kreativitet : teori och praktik ur psykologiska perspektiv*. Stockholm: Liber.
- West, S., & Rasulzada, F. (2014). Innovationens väg från idé till produkt. I E. Brodin (Red.), *Kreativitet : teori och praktik ur psykologiska perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Wright, G. H. von. (1983). *Philosophical papers of Georg Henrik von Wright. Vol. 1, Practical reason*. Oxford: Blackwell.
- Zhang, W., Zhang, Q., & Song, M. (2015). How do Individual-Level Factors Affect the Creative Solution Formation Process of Teams? *Creativity & Innovation Management*, 24(3), 508–524. <https://doi.org/10.1111/caim.12127>
- Österlind, E. (1998). Disciplinering via frihet : elevers planering av sitt eget arbete. *DIVA*. Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-49161>

## Bilaga 1 – Frågeguide

Berätta om dina erfarenheter av att undervisningen om idéskapande?

Hur gör du?

Vad upplever du som framgångsrika metoder för att eleverna ska komma med idéer?

Beskriv en undervisningssituation som bygger på elevernas egna idéer.

Beskriv din roll under fasen idégenerering?

Beskriv vad som styr projekt i Estetisk kommunikation?

Vad består elevernas idéer i? *Form/innehåll*

Hur får/tar eleverna inspiration?

Hur är kreativa elevers förhållningssätt till problemlösning? Vad måste vi undervisa om för att hjälpa dem att göra detta?