



Fakulteten för ekonomi, kommunikation och IT

Terese Stenström

”Som en pusselbit som passar överallt”

En kvalitativ studie om hur gymnasieelever upplever
kreativitet på psykologilektionerna

“Like a Piece of a Puzzle that Fits Everywhere”

A qualitative study of how high school students experience creativity in
psychology classes

Psykologi

C-uppsats

Datum/Termin: HT 2011

Handledare: Ulrik Terp

Examinator: Anette Kjellgren

Sammanfattning

På 90-talet lyfte beslutsfattare fram kreativitetens vikt i undervisningen för att kunna fostra entreprenörer i vårt samhälle, varpå syftet med föreliggande studie är att undersöka gymnasieelevers upplevelse av kreativitet under psykologilektionerna. Resultatet bygger på kvalitativ data från fyra halvstrukturerade intervjuer med svenska gymnasieelever som studerar psykologi. Slutsatserna som har dragits är att respondenterna upplever psykologin som ett särskilt kreativt ämne då de har egna erfarenheter att hämta exempel ifrån, de kan komma med alternativa förslag och lösningar till problem samt att det inte finns något rätt eller fel svar vilket leder till att de känner sig uppmuntrade till självreflektion. Lärarens roll är viktig då respondenterna upplever att hon är öppen, tillåtande och varierar lektionerna, vilket bidrar även till ett gott klassrumsklimat. Eleverna upplever dessutom frihet då de tillåts vara delaktiga och får påverka undervisningen. Dock upplever de sig hämmade i sin kreativitet, på grund av exempelvis tidsbrist. De upplever att de offerar kreativiteten och anpassar sina beteenden och prestationer för att uppnå önskade betyg snarare än att lära sig för njutnings skull. Brist i upplevd kreativitet kan även förklaras i att det finns få roller för elever att fylla än *elev*, annat än i grupparbeten och presentationer där de kan anta andra roller såsom lärare eller alfahanne. Ändå är kreativitet ett begrepp som är eftertraktat i styrdokumentet. De tre huvudteman som har definierats är *Frihet, Variation i undervisningen* samt *Ramverk som hämmande för kreativitet*.

Nyckelord: kreativitet, gymnasieelever, motivation, psykologi, undervisning.

Abstract

In the nineties, policy makers highlighted the importance of creativity in education in order to nurture entrepreneurs in our society, thus the purpose of this study is to investigate high school students' experience of creativity in psychology classes. The results are based on qualitative data from four semi-structured interviews with Swedish high school students who study psychology. The conclusions are that the respondents perceive psychology as a very creative school subject in which they can give personal experience as examples, they can give alternative explanations and solutions to problems, and that there are no right or wrong answers which means that they feel encouraged to self-reflect. The teacher is important as the respondents experience her as open, tolerant, and moreover, that she varies the classes, which contributes to a good classroom climate. The respondents also experience a certain degree of freedom when they feel involved and are allowed to influence their education. However, they feel inhibited with their creativity, for example, because of lack of time. They feel that they sacrifice creativity and adapt their behavior and performance to achieve the desired grades, rather than learn for the sake of enjoyment. Lack of perceived creativity can also be explained by the fact that there are few roles for students to fill other than *student*, except for group projects and presentations where they can assume other roles such as teachers or alpha male. Nevertheless, creativity is a concept that is desirable in the school documents. The three main themes that have been defined is *Freedom, Variation in Education* and *Framework That Inhibits Creativity*.

Keywords: creativity, high school students, motivation, psychology, education.

Förord

Den här studien stärker mig i mitt framtida yrke som gymnasielärare genom att ha fått ta del av elevers livsvärld. Det är fantastiskt hur de, genom att någon ställer frågor och lyssnar, får en chans att stanna upp och fundera över sin studiesituation, vilket de har varit positivt inställda till. Det är fascinerande att ta del av hur de tänker och resonerar sig fram under samtalets gång, och jag förundras över vilka begåvade och reflekterande unga individer jag har att göra med. De behöver bara få en chans, lite tid, tålmod, samt att någon lyssnar innerligt, då de har mycket att dela med sig av. Jag vill tacka mina fyra respondenter som har ställt upp med sådan rik information som ligger till grund för min analys. Jag vill även tacka psykologiläraren som gav av sin lektionstid för att jag skulle kunna tillfråga hennes elever. Jag vill, sist men inte minst, tacka min handledare för sin tid, sitt stöd och engagemang. Vi har haft väldigt intressanta metasamtal kring skolans väsen. Tack!

”Det bästa ni kan göra som lärare är att lära era elever att tänka och reflektera.”

-Ulrik Terp

”När jag upptäcker de oerhörda latent möjligheterna hos genomsnittseleven vill jag försöka frigöra dem.”

-Carl Rogers

Innehållsförteckning

Sammanfattning.....	2
Abstract	3
Förord.....	4
Inledning.....	6
Syfte och frågeställning.....	8
Metod	9
Analysnivå och ansats	9
Deltagare	9
Etiska överväganden.....	10
Design.....	Fel! Bokmärket är inte definierat.
Genomförande.....	11
Datainsamling och databearbetning	12
Validitet.....	14
Resultat.....	15
Variation i undervisningen	16
Frihet	18
Ramverk som hämmande för kreativitet	21
Diskussion med teorianknytning	23
Faktorer som uppmuntrar kreativitet	24
Faktorer som hämmar kreativitet.....	26
Vidare diskussion	27
Referenslista	30
Bilagor	32
Figur 1	33
Bilaga 1	34
Bilaga 2	35
Bilaga 3	36

Inledning

Under 1990-talet efterfrågades kreativitet i den pedagogiska forskningen av beslutsfattare i många delar av världen. Detta låg som grund för att fostra kreativa medborgare som kan utmärka sig i det kapitalistiska och globaliserade västerländska samhället vi idag lever i, där individualism och konkurrens råder. Beslutsfattarna bestämde då att elever behöver utveckla flexibilitet och mångsidighet, samt ett kreativt och kritiskt tänkande, så att de kan anta problem och fatta kloka beslut (Craft, 2006).

Vi har gått ifrån en industriell ekonomi till en kunskaps ekonomi, i vilken kreativitet och innovation är förmågor som uppskattas och värderas. Elever ska nu lära sig för livet, vilket medför kreativ och improviserad undervisning för att utveckla deras förmåga att fungera effektivt och kreativt i ett informationssamhälle (Reilly, Lilly, Bramwell, & Kronish, 2011). Enligt Browne och Keeley dock kan informationssamhället resultera i att eleverna blir passiva inlärare utan förmågor att tänka kritiskt eller att sälla information (Marin & Halpern, 2011).

Kreativitet definieras som en produktion av en idé, handling eller uppgift som både är originell och värdefull (Allen & Thomas, 2011). Denna definition är lik den American Psychological Association (APA) gav ut 2006; "creative thinking is defined as mental processes leading to a new invention, solution, or synthesis in any area" (Hong & Milgram, 2010). Det finns ingen personlig egenskap som är kreativ, utan det är ett resultat av ett flyktigt och ömtåligt motivationstillstånd i en miljö där någon form av belöning och/eller utvärdering finns med i bilden eller inte alls, samt flexibilitet och innovation i interaktioner och problemlösning (Hennessey, 2003). Policastro beskriver hur den kreativa processen utvecklas utifrån en vag idé som gradvis blir mer och mer preciserad (Allen & Thomas, 2011). Det är ett komplext fenomen som består av; definition av problem och begreppsbildning, utveckling, upplysning, bekräftelse, spridning (Allen & Thomas, 2011).

Kreativitet har en lång och framstående historia. Galton publicerade år 1870 biografier och självbiografier där han ville identifiera intellektuella kvalitéer och personligheter som särskiljde sig från andra mindre kreativa människor. 1950 fortsatte Guilford på samma spår, varpå en intensiv våg av laboratoriestudier tog fart för att studera kreativa personer. Samtidigt studerades den *kreativa processen* av andra forskare, med syftet att specificera en allmän serie av faser som ingick i kreativ produktion och de kognitiva förmågorna för den kreativa prestationen. Man fokuserade på interna faktorer som avgjorde

kreativitet samt de externa som omgivningen och miljön. Trots att kreativitet inte uppstår i ett vakuum, gjordes studier som reducerade kreativiteten till något som vore det bortkopplat från miljön och omgivningen (Hennessey, 2003).

På 1970-talet återupptog socialpsykologer forskningen och studerade situationsfaktorers påverkan på kreativ prestation. De såg en direkt koppling mellan motivation inför en uppgift och sannolikheten för kreativitet, där olika aspekter av omgivningen avgör för vilken typ av motivation man får. Socialpsykologerna samlade in så mycket entydiga resultat att studiefältet har fått obestridd status (Hennessey 2003).

Motivation är nära besläktat med kreativitet, av vilken det finns två typer. *Intern motivation* innebär att man gör något för sin egen skull, för sin egen njutning eller för att uppgiften i sig är glädjande. Aktiviteter ska presentera en optimal nivå av nyhet för att intern motivation ska uppnås. *Extern motivation* upplever man vid prestation för ett externt mål. Emfas läggs på känslan av extern kontroll inför en uppgift, då motivationen snarare är extern än intern (Hennessey, 2003). Med problemlösning kommer känslor av konkurrens, självkontroll och själveffektivitet. När någon dessutom är engagerad, upplevs känslor av intern motivation när hon är fri utan extern kontroll från omgivningen. Känslor av att leka uppstår snarare än att arbeta och prestera (Hennessey, 2003). Amabile beskriver *The Motivation Principle of Creativity*, vilket innebär att intern motivation främjar kreativitet medan extern motivation verkar hämmande. Dock har socialpsykologin visat i nya studier att extern motivation inte nödvändigtvis behöver hämma den interna motivationen; faktiskt kan den öka kreativiteten i prestationer. Dessutom har man sett att belöning kan ses som en bonus snarare än ett yttre tvång (Hennessey, 2003). När någon intensivt fokuserar på en uppgift för att uppnå ett utsatt mål, läggs liten fokus på omgivningen. Detta kan stå som förklaring till varför externa belöningar och utvärderingar verkar hämmande för den latent inlärningen, samt begränsningarna som den externa motivationen har på kreativiteten (Hennessey, 2003). Amabile redogör för hur man i labrynter har letat efter den snabbaste och säkraste vägen ut då belöning har stått på spel och varit högt värderad. För att kreativa idéer ska uppstå krävs att man kopplar bort omgivningen och vågar på alternativa vägar (Hennessey, 2003).

Fem faktorer verkar hämmande för intern motivation och kreativitet. De är *förväntad belöning, förväntad utvärdering, övervakning, tidsbegränsningar* och *konkurrens*, oavsett ålder. Hennessey (2003) diskuterar hur man kan vända dessa fem faktorer till något positivt i klassrummet, men att ändringarna är svåra att göra. Det handlar om att eliminera

förpliktelsebelöningar, konkurrens, kontroll och övervakning, vilket kan vara svårt i skolvärlden. I sin forskning har hon sett att talang, förmågor och kreativt tänkande inte spelar så stor roll som miljön individen befinner sig i. Dock har studierna främst forskats på amerikanska medborgare. Elever i förskolan är ofta mer kreativa än äldre elever, vilket kan bero på att de får leka mer och att lärare lättare kan bevittna deras kreativitet. Detta kan även bero på att kreativa beteenden blir avskräckta av föräldrar och lärare, eftersom de är svåra att handskas med, varpå eleverna lär sig att träna bort sin kreativitet (Kim & VanTassel-Baska, 2010).

Marin & Halpern (2011) beskriver att rollspel, fallstudier, diskussion i grupp och interaktion mellan elev och läraren är några av de mest effektiva sätt för att utveckla förmågor i kritiskt tänkande hos eleverna, där kreativitet är en förutsättning för ett kritiskt förhållningssätt. Craft (2006) redogör för att empati utvecklas i ett klassrum där kreativt partnerskap mellan elever och lärare uppstår.

Reilly *et al.* (2011) beskriver att elever inte kan konstruera kunskap i samråd med läraren i den lärarstyrda undervisningen, vilket gör att båda parter utveckling och tillväxt minimeras. Kreativ undervisning är ett hjälpmedel för att kunna bemöta alla elevers olika behov, intressen och förmågor, då de är flerspråkiga och mångkulturella i dagens samhälle. Lärare ses som kreativa när de engagerar och uppmuntrar möjligheten för eleverna att tänka genom att de ställer frågor, framhäver elevernas integrering och vill höra deras perspektiv på sitt lärande, samt tar deras idéer seriöst. De karaktäriseras som sällskapliga och varma och de kombinerar kunskap på ett nytt eller unikt sätt, eller introducerar nya processer för att kultivera kognition så att eleverna lär sig. Detta kan planeras i förväg eller improviseras i lärandesituationen som en respons på kraven i den lärande kontexten. Kreativitet är även en hjälp för läraren att följa kursplanerna I Läroplan för de frivilliga skolformerna (Lpf 94) nämns inte ordet kreativitet. Dock finns begreppet med i form av följande citat: ”Eleverna ska i skolan få utveckla sin förmåga att ta initiativ och ansvar och att arbeta och lösa problem både självständigt och tillsammans med andra”, ”Eleverna ska få möjlighet att reflektera över sina erfarenheter och tillämpa sina kunskaper”, skolan ska sträva mot att varje elev kan ”formulera och pröva antaganden och lösa problem”, vilka alla inrymmer, eller förutsätter, kreativitet.

Syfte och frågeställning

Syftet med föreliggande studie är att undersöka hur elever som studerar psykologi på gymnasiet upplever kreativitet i klassrummet. Det finns mycket forskning kring

pedagogik och didaktik med fokus på läraren och dennes metoder, varför denna studie istället riktar fokus på eleven och dennes livsvärld i klassrummet.

Preciserad frågeställning: hur upplever gymnasieelever kreativitet i klassrummet på psykologilektionerna?

Metod

Analysnivå och ansats

Den mänskliga meningen står i fokus, varpå den kvalitativa ansatsen anses lämplig. Kvalitativa studier tillåter nyanser framträda i det respondenterna kommunicerar på ett djupare plan och ger rik information om det studerade temat. Den induktiva ansatsen har valts, vilket innebär att data samlas in i avsaknad av teori med en öppenhet för idéer, och erbjuder frihet att direkt gå ut i forskningsfältet och samla in data (Braun & Clarke, 2006; Hayes, 2000).

I de intervjuer som genomförts för denna studie har den hermeneutiska förståelsen varit central, i vilken man ständigt växlar mellan att studera helheten likväl som delarna i texten, i detta fall åsyftas transkriberingarna av intervjuerna, och ämnar finna en giltig och allmän förståelse av textens mening (Kvale, 1997). Kvale beskriver vidare:

”Hermeneutiken är [...] dubbelt relevant för intervjuforskning: först genom att kasta ljus över den dialog som skapar de intervjutexter som ska tolkas och sedan genom att klarlägga den process där intervjutexterna tolkas, vilken återigen kan uppfattas som en dialog eller ett samtal med texten” (Kvale, 1997 s 49).

Detta innebär att analysprocessen kan ses som en ständig interaktion mellan forskare och transkriberingarna. Tolkningen avslutas när man formar tänkbara och sammanhängande mönster i de teman som förekommit i texterna (Kvale, 1997). Ashworth (2008) beskriver hermeneutik som ett tillvägagångssätt som erbjuder ny mening av data och erbjuder forskaren att kliva in i respondentens världskonstruktion.

Deltagare

Populationen för undersökningen är elever som går på gymnasiet i Sverige, och urvalsmetoden har utgångspunkt i tillgängligheten. Elever studerar andra året på naturvetenskapsprogrammet och läser psykologi A vid en kommunal gymnasieskola belägen i en mellanstor stad i centrala Sverige. En kvinnlig psykologilärare tillfrågades för att höra efter

med hennes elever under lektionstid om de ville ställa upp för intervjuer. Sju deltagare anmälde sig frivilligt och fyra intervjuer genomfördes. Kvale (1997 s 97) menar att det inte finns något entydigt svar på hur många intervjuer som behöver genomföras för att bedriva forskning och skriver följande: ”Intervjua så många personer som behövs för att ta reda på vad du vill veta”. Detta innebär att det inte finns några rätta svar angående hur många intervjuer som behövs för att samla in material till forskning. Två flickor och två pojkar, födda 1994 valdes utav dessa sju. Två av de frivilliga pojkarna valdes medvetet bort, då de under förra läsåret var mina elever i ett annat ämne, vilket förklaras närmre under rubriken *validitet*.

Etiska överväganden

Inom psykologiforskningen läggs stor vikt på etiska aspekter med hänsyn till individens rättigheter (Hayes, 2000). Intervjuer innebär en påverkan på respondenten varför moraliska beslut måste tas (Kvale, 1997). Detta kan innebära att respondenter kan lämnas nedstämda efter intervjuerna om ett traumatiskt tema berörs. De frågor som ställdes för denna studie berörde inte något traumatiskt tema, vilket kräver en professionell intervjuare (Hayes, 2000). Eleverna informerades och skrev på ett skriftligt samtycke i ett följebrev (se bilaga 1) angående temat för intervjun, att samtalen bandas och transkriberas, att de är fria att avbryta sitt deltagande när som helst samt att deras deltagande är konfidentiellt. Detta innebär att respondenternas identitet skyddas och ej avslöjas (Hayes, 2000), vilket respekteras i och med att alla namn som inte är fiktiva kodalas i transkriberingen och i resultatdelen. Detta i enlighet med American Psychological Association (2011), Forsman (1997), Hayes (2000) och Kvale (1997). World Medical Association Declaration of Helsinki (2008) understryker skyddandet av integritet, vilket respekteras genom att eleverna fingeras i transkriberingarna samt att bandningarna spelas över efter utskrift. Även läraren informerades om att hennes namn skyddas och fingeras i transkriberingarna. Eleverna påmindes inför varje intervju att jag klev in i min forskarroll, att de kunde känna sig fria att säga vad de ville, samt att deras deltagande var konfidentiellt. Eleverna är över 15 år då de går andra året på gymnasiet och därför krävs ingen underskrift ifrån målsman enligt Codex regler och riktlinjer för forskning (Codex.vr.se).

Angående forskarrollen har ansvar tagits för vilka konsekvenser som undersökningen kan ha på respondenterna, exempelvis genom att samtala kring svåra teman eller minnen som kan få respondenterna att känna sig nedstämda efteråt. På så vis har eleverna efter intervjun tillfrågats om hur de upplevde intervjun. De var alla positiva till samtalen och upplevde stunden som trevlig. Beslut har tagits att inte ingå i någon närmre

relation med dem för att förstärka forskningens oberoende, vilket i så fall skulle kunna leda till förblindning i analysprocessen. Detta beskriver Kvale (1997) som ett viktigt etiskt övervägande. Av den anledningen valdes respondenter bort som frivilligt anmälde sig till studien, som jag tidigare har haft relation till i form av deras undervisande lärare, vilket tidigare nämnts.

Kvale (1997) talar även om fördelarna med forskningsstudier som en etisk aspekt, dvs. huruvida forskning bidrar till kunskap eller ej, samt det mänskliga och vetenskapliga syfte som studien eftersträvar. I detta fall kan kunskap om hur elever upplever kreativitet bidra till blivande och befintliga lärares utformning av kunskapssyn, undervisning, och planering vilket kan förbättra elevernas framtida situation i klassrummet. Slutligen har en medvetenhet kring korrekthet, ärlighet och sanningsenlighet genomsyrat arbetet i alla moment i studien i enlighet med American Psychological Association (2011). Det innebär för denna studie korrekthet i exempelvis transkriberingsreglerna strikt har efterföljts (bilaga 4) samt sanningsenlighet och ärlighet i analysen.

Det finns två stora etiska brister med studien vilka är att rektor på skolan inte informerades om att intervjuerna skulle genomföras på skolan. Slutligen presenterades inte korrekt det tema som faktiskt undersöktes för eleverna, utan de fick i följebrevet veta att temat för intervjuerna var klassrumsklimatet och inte angående kreativitet specifikt. Detta kan förklaras med att frågeställningen tog en annan form efter det att respondenterna hade tillfrågats.

Genomförande

Två pilotintervjuer genomfördes med två respondenter i ett grupprum på deras gymnasieskola för att kontrollera intervjuguidens kvalitet angående frågornas relevans, begriplighet eller ambivalens. Detta enligt Hayes (2000) och Kvales (1997) rekommendationer. Eleverna informerades om deras konfidentialitet, att intervjuerna skulle bandas samt snarast raderas. Den första intervjun verkställdes med utgångspunkt att försöka få respondenten att skildra kreativitet i klassrummet utan att ordet presenterades för henne, vilket resulterade i att samtalet näst intill enbart handlade om klassrumssituationen i allmänhet. I den andra intervjun introducerades begreppet, varpå samtalet tog en annan karaktär med större koppling till studiens syfte. Utifrån de båda intervjuerna sammanställdes en slutgiltig intervjuguide, vilken beskrivs nedan (se bilaga 2).

Respondenterna som valdes för studien informerades angående forskarrollen, vad intervjuerna syftar till samt att endast deras lärare samt deras konfidentialitet. Intervjuarens roll klarades och det underströks att rollen som student och lärare lades åt sidan, och att det inte fanns några rätt eller fel i det de kunde tänkas säga. Därefter lästes följbrevet upp för att ingen information skulle bli bortglömd.

Samtliga intervjuer tog 30-45 minuter, och genomfördes vid varierande tidpunkt, utifrån när eleverna hade möjlighet att ses, i ett grupprum på deras skola. Vid första intervjun lades märke till att flickan mot slutet av intervjun plötsligt lutade sig fram när samtalet handlade om henne och huruvida hon var kreativ eller inte. Vid andra tillfället intervjuades en pojke som var väldigt eftertänksam. Han ansåg sig inte kreativ, varpå jag delvis föll ur min roll som intervjuare och blev något osäker. Jag fick då gå ifrån intervjuguiden vid något tillfälle på grund av några oväntade svar ifrån personen i fråga och ställa följdfrågor på det som han sade. Tredje intervjun började försiktigt då flickan inte är van vid att prata och ta för sig, men samtalet artade sig allt eftersom tiden gick. Fjärde intervjun tog plats direkt efter att eleven hade skrivit prov, samt vid lunchtid då korridorerna var fyllda av andra elever. Respondenten tog därför vid några tillfällen lång tid på sig att svara. Intervjuerna varvades med transkribering och analyserades först efter alla transkriberingarna var färdigställda, av den anledningen att kommande intervjuer inte skulle färgas av pågående analys.

Datainsamling och databearbetning

Intervjuerna gjordes halvstrukturerade vilket innebär att en intervjuguide följs med frågor som tillåter respondenten att svara med egna formuleringar inom det studerade temat (se bilaga 2). Det kan förekomma några stängda frågor vars svar lätt kan koder eller kategoriseras. Dock förekommer frågor där respondenten tillåts svara med egna ord, vilka liknar de öppna frågor som ställs i enkäter. Dessutom tillåts intervjuaren ställa följdfrågor och förklarande frågor av intresse som dyker upp i samtalet (Hayes, 2000). De typer av följdfrågor som ställdes för studien var tolkande, sonderande, bekräftande, sammanfattande, hypotetiska, och ofullständiga frågor, vilka säkerställer validiteten för studien på så sätt att respondenten tillåts ytterligare förklara sina idéer (Jacobsen, 1993).

Intervjuguiden som användes bestod av 25 frågor med följdfrågor så som ”Hur då?”. Det finns med några slutna frågor som exempelvis ”Upplever du att du får extra energi när du är kreativ?” av den anledningen att inte ta för givet att respondenterna faktiskt får

energi av att vara kreativa. Samtliga slutna frågor följdes dock av följdfrågor för att komma åt respondentens beskrivning. Mestadels ställdes öppna frågor, såsom ”Vad är det som gör en människa kreativ?”, vilka tillåter respondenten att svara fritt med egna ord (Hayes, 2000).

Som analysmetod har den kvalitativa tematiska analysen valts, vilken är en flexibel och väl använd metod inom kvalitativ psykologisk forskning enligt Braun & Clarke (2006). De anser att den är så grundläggande att det borde vara den första analysmetoden som forskare bör lära sig, då den erbjuder hantverkarskickligheter som kan vara till nytta vid andra kvalitativa metoder. Den teorifria tematiska analysen ger frihet och flexibilitet, samtidigt som forskaren förhåller sig omsorgsfullt till data. Dock finns riktlinjer som bör följas för att undvika kritiken om ”allt är tillåtet”, vilka inkluderar att beslut som tas angående vad som utgör ett tema explicit måste förklaras. Braun & Clarke (2006) hävdar att mestadels av de kvalitativa metoderna har inslag av tematisk analys.

Den teorifria tematiska analysen är induktiv, vilket innebär att data kodas utan försök till att anpassa dem till befintlig teori. Tematisk analys är en metod där man aktivt och noggrant identifierar, analyserar och rapporterar mönster eller teman som man organiserar och beskriver minutiöst utifrån insamlad data. Ett tema fångar något av intresse i data som står i relation till forskningsfrågan, och representerar en meningsenhet eller en viss nivå av mönster i respondenternas svar (Braun & Clarke, 2006).

Analysen börjar redan vid transkriberingarna genom att potentiella teman och mönster noteras, vilket innebär ett ständigt återgående till data. Rapporten skrivs simultant för att explicit redogöra för de beslut som tas under analysens gång. Det finns två förhållningssätt angående litteratur i den tematiska analysen, varpå den ena är att inte engagera sig i litteratur förrän efter analysen för att undvika ett tunnelseende utifrån befintlig teori. Den andra, vilken innebär ett involverande av litteratur, påstår vissa kan stärka analysens kvalitet. Till denna studie har den förstnämnda valts då en öppenhet för data prioriteras (Braun & Clarke, 2006).

I enlighet med Braun & Clarke (2006) läggs stor vikt vid att bekanta sig väl med data, vilket inkluderar att leta efter latent samt semantisk betydelse. Anteckningar av intressanta stoff förs ständigt, vilket kan vara till stor hjälp i nästkommande faser av analysen. När tillräckligt med anteckningar har samlats är det dags att gå in i nästa fas, där stoffen grupperas meningsfullt och kodas. Därefter läses transkriberingarna igenom omsorgsfullt utifrån varje kodning. Rådata som hör till kodningarna samlas ihop. I nästa steg sorteras koderna till potentiella teman med tillhörande rådata, och eventuella subteman. Kartor eller

mind-maps är att föredra för en visualisering. Nu skall de potentiella temana förfinas genom ytterligare en genomläsning, vilket kan innebära att man inser att vissa saknar substans och därför förkastas, eller att andra sammansmälter till ett nytt tema. Kartan målas om. Efter det läses all data igenom på nytt för att kontrollera om temana är valida samt söka efter rådata som läggs till för att inte bli bortsedda. Om kartan som tidigare har skissats inte längre stämmer överens med kodningarna, och rådata inte ger stöd för kodningarna, påbörjas fas tre på nytt. Detta kan innebära att temana förfinas in i oändlighet, varför man bör avgöra när temana är tillräckligt gångbara så nästa fas kan påbörjas; vilket innebär att namnge och fastställa dem. Essensen identifieras och det bör framgå om de är subteman eller inte. När rapporten sammanställs anges levande exempel eller citat inbäddade i den berättande text som utgör analysen. Texten går bortom beskrivning samt argumenteras i relation till forskningsfrågan (Braun & Clarke, 2006).

De olika stegen kan sammanfattningsvis skrivas på följande sätt:

1. Bekanta dig med data: transkribera och läs den upprepade gånger och notera initiala idéer.
2. Generera initiala koder: koda intressanta särskiljande drag på ett systematiskt sätt i datamängden samt sammanställ data som är relevant för varje kod.
3. Sök efter teman: sortera koder till potentiella teman och samla in all relevant data till dem.
4. Granska teman: kontrollera om teman förhåller sig till de kodade utdragen (nivå 1) och till hela datamängden (nivå 2) vilket ger en tematisk karta över analysen.
5. Definiera och namnge teman: analysera fortlöpande för att förfina det specifika i varje tema, samt den övergripande berättelse som analysen ger, genom att namnge och definiera tydligt varje tema.
6. Publicering av rapport: välj ut levande, fängslande extrakt som relaterar till analysen, samt forskningsfrågan och litteraturen, som slutligen blir den vetenskapliga rapporten (Braun & Clarke, 2006).

Validitet

I kvalitativa studier läggs emfas på att säkerställa validiteten, där målet är att få en verklig förståelse för exempelvis mänsklig kommunikation (Hayes, 2000). Validiteten i kvalitativa studier kan inte anses som likvärdig med de kvantitativa, då den kvalitativa

forskarens inverkan i produktionen av kunskap erkänns som oundviklig. Samtidigt ses just detta många gånger som ansatsens styrka (Yardley, 2008).

Forskningsintervjun som används i denna studie åsyftar samtala om den mänskliga livsvärlden och erhålla nyanserade beskrivningar av denne (Kvale, 1997), och är ett vanligt redskap som ger en djupgående förståelse av respondenters utsagor (Hayes, 2000). En förutsättning för kvalitet i forskningen och för att erhålla rik information är god intervjuteknik, vilket exempelvis är att skapa *rapport* med respondenten; dvs. att skapa en trivsamt miljö som tillåter respondenten att prata fritt. Respondenter tenderar emellertid att i intervjusituationen enbart ge socialt accepterad information, och de undviker gärna konflikter med intervjuaren. Dessa överväganden är viktiga att ta hänsyn till inför en intervju (Hayes, 2000). För att undvika detta, samt för att undvika att lägga egna tankar i deras svar, har många förklarande frågor ställts, så som ”hur då?”, ”hur menar du nu?” samt tolkande frågor som respondenterna har fått bekräfta eller förkasta. Transkriberingarna sparas i tio år, ett så kallat ”paper trail” (Yardley, 2008), för att välkomna respons på resultatet.

I denna studie har samtal förts med handledare för att diskutera de framtagna teman och deras relevans, vilket Yardley (2008) påvisar som stärkande av validiteten genom att de då inte blir godtyckliga. Respekt för studiens resultat har visats genom en noggrann transkribering samt tålmod och grundlighet i analysprocessen, i enlighet med Yardley (2008). Analysen genomfördes tålmodigt utan att jäktas fram. Gällande generalisering kan ingen statistisk sådan göras anspråk på, däremot en teoretisk, vilket innebär att studien inte kan replikeras men däremot att den kan göra teoretisk nytta i liknande situationer (Yardley, 2008).

Det finns svårigheter att jämföra mellan människor, och att säkerställa reliabiliteten i informationen i kvalitativa studier (Hayes, 2000). Det kan emellertid ofta vara eftersträvansvärt att granska just det som skiljer människor åt (Yardley, 2008). Kvale (1997) framhäver vikten av att inte jämföra kvalitativa studier med de naturvetenskapliga metoderna, och understryker att precision och stringens i beskrivningar som görs i de kvalitativa studierna kan jämföras med den exakthet som kvantitativa studier kräver (Kvale, 1997). Denna studie eftersträvar därmed stringens och precision för god kvalitet.

Resultat

De prototeman som slutligen formade huvudteman är *Frihet, Variation i undervisningen, Ramverk som hämmande för kreativitet, Psykologiämnet som kreativt, Elever som*

kunskapsbank, Mod att pröva sig fram, Ansträngning, Flöde, Bonuslärdom och Nedvärdering av egna kreativiteten. Dessa sammanställdes sedan till tre huvudteman som är *Frihet, Variation i undervisningen* samt *Ramverk som hämmande för kreativitet* med resterande prototeman som subteman. Nedan beskrivs de var och ett för sig. Resultaten står i förhållande till forskningsfrågan som är: hur upplever gymnasieelever kreativitet i klassrummet på psykologilektionerna? För visuell överblick över temana, se figur 1.

Figur 1 här

Variation i undervisningen

Varierad undervisning, att få se filmklipp på Internet och att eleverna får vara delaktiga och utöva inflytande över lektionernas innehåll leder till att eleverna upplever kreativitet. Kreativiteten gör att de behåller fokus och intresse vid liv. När eleverna får kunskap kring ett nytt tema och bearbetar det i olika arbetssätt, samt kopplar till tidigare kunskap, lär de sig mycket och upplever att både de själva och läraren är kreativa. Läraren har stor betydelse för respondenternas upplevelse av kreativitet, och de uppfattar henne som en kreativ lärare. Hon varierar sin undervisning, har god uppfinningsrikedom och förmåga att undervisa på sätt som bryter mot den traditionella undervisningen.

”det var / inte det typiska sättet att lära ut [...] det bröt från / vad man brukar göra.”

Lärarens roll för den upplevda kreativiteten i klassrummet märks tydligt i följande citat genom hennes förmåga att dra kopplingar i de teman som tas upp.

”och så hade vi nån diskussionsövning och sen så såg vi filmen på slutet / och sen fick vi skriva en uppsats / eh // om det / och väva in allting som vi hade lärt oss / och det tyckte jag var ganska kreativt / för eftersom att / hon tog ju upp det som vi hade gjort.”

Flöde. Genom variation i undervisningen och elevernas delaktighet upplever de flöde i studierna och blir genuint intresserade, engagerade, aktiva, får energi och känner glädje och tillfredsställelse. Inspirationen ger eleverna vilja att självmant lära sig mer utanför klassrummets väggar. Flöde uppnår eleverna när alla engagerar sig och är delaktiga, som i

exempelvis i spontana diskussioner. Det finns en önskan om att alla elever ska vara delaktiga, aktiva och engagerad, varpå känslan av flöde förstärks.

*”det skulle va **kul** om **alla** / verkligen / delade med sig om vad de tycker och / försökte / liksom.”*

Upplevelsen av flödet påverkar eleverna till att vilja lära sig för sin egen skull utan att läraren talar om vad och varför. Dock finns flödet inte med i alla moment på psykologilektionerna.

*”man kan liksom // plugga och följa med även om det inte är nåt /// läraren hänger över en [...]det känns som att man // det är ju inte ett konstant **flöde** där man är kreativ / utan det är vissa tillfällen.”*

Då eleverna får ta del av varandras välproducerade arbeten fångas intresset och de lyssnar aktivt.

”de flesta orkade i alla fall lyssna på halva uppsatsen (skrattar) så att eh / den var ju väldigt välskriven.”

Bonuslärdom. Eleverna strävar främst efter kunskap för betyg. Dock, tack vare bland annat variation i undervisningen och psykologifämnet i sig, lär sig eleverna för livet. De får förmåga att handskas med svårigheter, kommer till värdefulla insikter och utvecklas som människor, upplever att de får mer och meningsfull kunskap än att enbart studera inför prov. Detta upplevs som kreativt, då det går utanför det som de normalt upplever att de brukar lära sig i skolan. Bonuslärdomen är eftersträvansvärd men är inte alltid det primära målet, vilket för eleverna är strävan efter bra betyg. När de upplever kreativitet sätts fokus på betyg åt sidan och de känner att de lär sig mer och får dessutom en vilja att lära sig.

*”jag vill lära mig mer // men /// av själva krea-/ a de / jag kopplar det lite med kreativitet och känslan till att jag / lär mig / **mer** saker.”*

Tack vare den upplevda kreativiteten lär sig eleverna annat än sådant som endast är kopplat till skolan.

”vi (?) får ut så mycket mer än bara / skolarbete.”

Ibland finns inte att lära sig för nöjes skull med i bilden, varpå den latent kunskapen läggs lite fokus.

”målet är att man ska / vi ska lära oss nånting / och om man lär sig det så är det bra / det behöver inte vara så mycket mer än så.”

Frihet

Under temat *Frihet* tillhör sådant som t.ex. frihet och möjlighet till nytänkande, lärarens öppenhet för att låta eleverna vara delaktiga och kunna påverka undervisningens innehåll samt öppenhet för kreativitet. Eleverna upplever att det inte finns bestämda svar och lösningar på frågor och problem inom ämnet psykologi, vilket får dem att kännas sig kompetenta. De upplever emellanåt frihet att ta olika roller i klassrummet. I den egna produktionen, och i olika arbetssätt, upplever de frihet då de får bestämma själva över exempelvis tema eller hur de ska gå till väga. Dock finns det få tillfällen där eleverna anser att de kan anta en annan roll än elev, annat än i exempelvis gruppdiskussioner, redovisningar och presentationer, varpå de ofta vill ha gruppdiskussioner då de får möjlighet att styra över innehållet på lektionerna. Eftersom elevrollen är den de oftast har upplever de kreativitet när de kan anta andra roller. Ibland tillåts eleverna pröva sina vingar utan styrning från läraren, lyssna till den inre rösten och ha tillit till den egna förmågan. Det leder till att de blir bättre på att hitta lösningar på problem, vilket respondenterna anser är kreativt.

*”om man har fått // möjligheter att testa sig fram / i livet / och inte blivit **tillsagd** att göra saker hela tiden / så tror jag man har lättare för att / hitta på **egna lösningar** / till / till problem som man möter [...]eh en kreativ människa är väl (?) en som kan / eh se problem och lösa det på flera olika sätt.”*

I diskussioner behöver de inte räcka upp handen vilket ger känsla av frihet, varpå de tillåts vara kreativa i mötet med andra klasskamrater. De menar även att styrning från läraren inte behövs.

*”vi tar ju hänsyn till varandra / men att det skulle va ganska skönt att inte // liksom / för då / **då** får man nog en mer / direkt // liksom / konversation emellan eleverna / eftersom att det inte // **läraren** /// ska va den som säger `nu får du prata / nu får du prata.’”*

Psykologiämnet som kreativt. Eleverna går naturvetenskapliga programmet och de uppfattar tillhörande ämnen som faktabaserade med bestämda svar och lösningar till problem, frågor och uppgifter. Psykologin ställs som motpol och anses vara kreativt så länge eleverna exempelvis får möjlighet att ge exempel utifrån sina egna erfarenheter. Dock skulle

psykologilektionerna upplevas än mer kreativa om eleverna fick pröva fler roller i klassrummet och bryta mönster för de roller man brukar ta eller tilldelas. I och med att respondenterna upplever att de inte kan svara fel på frågor känner de sig mer kompetenta.

*”man känner väl sig / som att man **kan** mer eftersom /// man inte får / liksom // **fel** / och om man inte får fel så känns det som att /// då blir det bara positivt av att tänka / tänker man på fel svar / då känner man att `oj vad jobbigt`”.*

Ämnet tillåter reflektion, att tänka vidare och fundera över orsaker, samt att eleverna får chans att ta till sig åsikter från klasskamraterna. Trots uppgifters instruktioner kan eleverna gå utanför ramarna genom att utveckla formen, tänka ”outside the box” och vända på uppgiften.

*”jag känner inte att / att // **instruktioner** hämmar ens kreativitet / för man kan va kreativ med de // förutsättningar som / ges..”*

Psykologiämnet i sig berör teman som eleverna upplever som givande och utvecklande även som människa.

”man har ju fått lite mer insikt // i / olika beteenden // så jag känner att jag har ju / (?) utvecklats lite så / att jag kan / a / va lite mer öppen (skrattar).”

Elever som kunskapsbank. Detta subtema handlar om de positiva effekter och insikter som eleverna får genom att reflektera och lära sig av varandra. Det innebär att de inte enbart lär sig av läraren eller textböckerna. I redovisningar och grupparbeten lär de sig av varandra och de kan välja att vara ambitiösa och kreativa, vilket leder i så fall till att de lär sig än mer. De får även möjligheter till att göra egna kopplingar mellan kunskap och ny information, vilket de upplever som speciellt kreativt. I små gruppdiskussioner får eleverna ta del av varandras åsikter och blir utmanade genom att de tvingas ta ställning till vad de själva anser. De märker då att klasskamraterna är engagerade och får ta del av deras nytänkande och idéer. Att bara lyssna på läraren ger en endimensionell bild till elevernas inläring, varför de gärna vill ta del av klasskamraterna.

*”men det ska ju va med nån som kan **prata** men // helst nån som **inte** har exakt samma åsikter som jag [...]bra för kreativiteten / för att om man läser vid att / att man / alltid // eh / går rätt väg / så kommer man ju bara fortsätta gå via den vägen.”*

Att bara göra som man blir tillsagd innebär imiterad kunskap, att de ”härmas”. Kreativiteten ska komma inifrån sig själv för att undvika att göra som alla andra.

*”om man // lyssnar på alla andra så är det ju inte direkt kreativitet / då är det mer // härmning eller vad man ska säga / och /// då (skrattar) // men / för det kreativa är att det / det kommer från en **själv** / på nåt sätt.”*

Gruppdiskussioner har effekten att eleverna kan vidareutveckla argument tillsammans och får en djupare kunskap. De kommer bättre överens och får större förståelse för varandra:

”om man / förstår / vart deras tankegångar kommer ifrån så är det lättare att sympatisera med de här människorna och då / det blir ju liksom nån form av / trevligare (skrattar) konversation än att man ska anta att alla är dumma i huvudet för det är inte så kul.”

Mod. Möjligheten att påverka innehållet i undervisningen och ge egna exempel och framföra åsikter, särskilt sådana som går emot strömmen, kräver enligt eleverna mod att våga misslyckas, gå på osäker mark och testa sig fram. Kunskap och erfarenhet underlättar för att kunna vara kreativ, samt tillit till den egna förmågan; vilka underlättar för att vara modig. Genom att lyckas, samtidigt som eleverna får god respons och bekräftelse från andra, får de ett gott självförtroende. Mod kan även kopplas till att ha tillit till den egna förmågan, istället för att lyssna på andra och enbart följa instruktioner, att våga ta plats och synas i klassrummet, vilket en av eleverna saknar.

*”de är så himla självsäkra när de räcker upp handen och håller på och kommer med en massa smarta kommentarer [...] så / vill man ju inte komma med nån **dum** kommentar där [...] det är nånting som stoppar mig [...] rädsla [...] när alla tittar på en så är ett hot mot en.”*

Trots att eleverna vill få chans att framföra sina åsikter vill de inte verka förmer än någon annan, vilket leder till att de inte vågar räcka upp handen.

*”då blir det väl mer att / bara **jag** ska visa upp hur / smart jag är och då vill man inte göra så.”*

Kreativitet går hand i hand med kunskap och erfarenhet, samt tillit till den egna förmågan, egenskaper som ger mod.

*”kunskap gör det / ger en mer / frihet att // eller / gör / gör det **enklare** för en att /// uttrycka sig och // erfarenhet skulle jag säga ger en / **modet** / lite grann [...] eller **självförtroendet** att / göra det.”*

Ansträngning. Frihet går ofta hand i hand med ansvar, och för att eleverna ska vara delaktiga krävs ansträngning, vilket de är medvetna om. Ansträngning förutsätter kreativitet och har fördelen att eleverna får kunskap och erfarenheter som sedan ger tillit till den egna förmågan, och en känsla av meningsfullhet. Dock eftersträvar respondenterna kunskap för betyg som inte kräver lika mycket av dem och upplevs som tydligare. Dock blir det inte lika intressant.

*”alltså det är ju mer **intressant** att jobba om man ska va kreativ / men det är svårare.”*

Kreativitet och nytänkande är ansträngande och svårt, varför ren fakta ibland är att föredra för att den är lättare att ta till sig och kostar inte lika mycket energi.

”I: m / varför gillar du ren fakta då?”

R: för den är klar och tydlig (skrattar).”

Ramverk som hämmande för kreativitet

Som motsats till temat *Frihet* står *Ramverket*, dvs. skolan som institution och dess bestämmelser kring scheman, kursmål och betygskriterier etc. Ramarna för skolan och för skolämnena är redan satta och går inte att kringgå, ändå ses de som hämmande för respondenterna. Den avsedda tiden för psykologilektionerna tvingar eleverna ibland att avbryta den kreativa processen då de måste gå vidare till nästa lektion. Kursen i psykologi består av 50 poäng och den korta tiden eleverna ska uppnå kursmålen upplevs som begränsande och stressande. Kreativitet för eleverna innebär att kunna förstå och ta till sig olika roller och förmågan att växla mellan dem. Inom skolans värld finns dock inte så många roller att fylla, än *elev*, vilken är svår att gå ifrån då de är elever på skolan. Dock kan de anta andra roller vid några tillfällen, som vidare beskrivs nedan under *belönade beteenden*.

Eleverna avbryter inte gärna läraren vid genomgångar även om de har något intressant att delge och upplever ett högt tempo för att hinna med så mycket som möjligt, varför de upplever att kreativiteten i undervisningen ofta offras. Det understryks dock att detta inte är lärarens fel, och att hon hade varit mer tillåtande till diskussioner om kursen hade varit längre.

”jag klandrar ju inte XXX för det / för att det // det är så kort tid.”

Eleverna ser igenom vad kursen, läraren, aktiviteterna och uppgifterna söker hos eleverna, varpå de lär sig hur de ska prestera för att uppnå önskvärda betyg när läraren finns närvarande, varpå kreativiteten hämmas.

”jag tror det är mer när man har läraren där som man / är lite / jag vet inte / vi räcker nog inte alltid upp handen när vi / kan svaret.”

Belönade beteenden. Vissa personlighetsdrag belönas över lag i skolan, även övrigt i samhället där anpassningsförmåga och flexibilitet efterfrågas, vilket sänder signaler till eleverna att tillmötesgå andras önskemål snarare än att förstärka sina egna kvalitéer, vilket även verkar hämmande för kreativiteten. De vill gärna få chansen att komma till tals när de har kommit fram till en smart lösning, för att förhoppningsvis bli belönade med högre betyg. En av respondenterna berättar om hur han har förändrat sitt beteende för att tillmötesgå andras önskemål. Han tillägger dock att förmågan att anpassa sig till samhällets krav är en kreativ egenskap. En av flickorna berättar att hennes lärare vill få henne till att prata mer, vilket sänker henne samtidigt som hon förstår att det skulle påverka hennes betyg positivt. Dock anser hon att hennes övriga förmågor borde vara tillräckliga. Eleverna förändrar ibland sina beteenden när läraren är närvarande när de exempelvis har gruppdiskussioner. Jämför följande citat som kommer ifrån samma intervju:

”det har ju inte vart så att vi har suttit och peppat varandra till att / alltså /// eller ja / vi försöker ju komma på bra idéer / så vi försöker spinna vidare på det och.”

”om vi ska prestera nånting tillsammans i slutändan / så // så / försöker vi ju peppa varandra.”

Att vara anpassningsbar är kreativt, och att kunna växla mellan olika roller anser respondenterna. Det ger fördel i de situationer där det finns specifika roller att fylla där ingen passar in.

”mitt mål är ju i alla fall att kunna ha // sätta mig i vilken situation som helst och kunna ta vilken roll som (?) ges // för att / det blir lite grann som / som att vara vilken pusselbit som helst när det bara finns en pusselbitsplats kvar.”

Även om man kan förändra sig för att anpassa sig till de beteenden som blir belönade i skolan upplever respondenterna att kreativa egenskaper delvis är medfödda.

*”dels så är man väl liksom lite **född** med / ett **visst** spår / på hur man tänker och ser saker och ting / men sen / efter erfarenheter och beroende på vem / vem man / liksom har blivit **lärd** av.”*

Nedvärdering av egna kreativiteten. Trots åtskilliga exempel om hur respondenterna upplever kreativitet på psykologilektionerna ser de inte sig själva som kreativa eftersom de upplever att det är något de offerar för att uppnå önskade betyg. På en skala mellan ett och tio angående deras kreativitet svarar de 4-5, men kan ändå ge exempel då de har varit kreativa. En respondent delger hur han har lärt sig att lyssna till andras åsikter och gärna diskuterar med oliktankande, vilket han anser är kreativt, ändå svarar han följande:

”I: så du har ett öppet sinne då kan man säga eller?”

*R: /// **nä** / det kan man nog inte säga.”*

Han upplever alla andra som kreativa och sig själv som utgångspunkt, vilket han menar inte är kreativt eftersom hans tankar tycks självklara. Förståelse för och att växla mellan roller anser han vara kreativt, vilket han motsägelsefullt delger i följande citat:

*”om man är / är med / med ett / sällskap / personer som / som / kräver att man / går / tillbaka och inte är så framfusig så / **jag** / har i alla fall förmågan att // att / bara backa då.”*

En av flickorna reflekterar mot slutet av intervjun och upplever sig mer kreativ än initialt.

*”jag vet inte // **nej jag känner mig mer kreativ** (skrattar)(?) när jag tänkt igenom vad jag gjort.”*

Diskussion med teoriansknytning

Den insamlade empirin definierades till tre huvudteman och åtta subteman som alla har med varandra att göra samtidigt som några står i konflikt med varandra. De teman som hör ihop, och kan ses som uppmuntrande till kreativitet, är *Variation i undervisningen*, med subteman *Flöde Bonuslärdom* samt *Frihet* med subteman *Psykologiämnet som kreativt*, *Elever som kunskapsbank*, *Mod*. Ansträngning hör till temat *Frihet*, men förklaras nedan ändå som en kreativitetshämmare.

Faktorer som uppmuntrar kreativitet

Temana *Variation i undervisningen* samt subtemana *Flöde* och *Bonuslärdom* handlar om de positiva effekterna hos eleverna när de upplever kreativitet. De beskriver att eleverna är glada, engagerade, känner tillfredsställelse, upplever att de lär sig mer än bara kunskap för betyg, känner lust att lära sig mer och vill ha tempot uppe. De engagerar sig inte bara i grupparbeten utan även i sina klasskamrater, de anstränger sig, vänder på och utvecklar uppgifter. Temana hänger ihop med det Hennessey (2003) skriver; att kreativitet och inre motivation går hand i hand. Det bidrar till att konkurrens mellan eleverna kan elimineras, och de upplever självkontroll och själveffektivitet.

Variation i undervisningen lyfter lärarens betydelse och hon uppfattas som kreativ genom att hon ibland spränger gränserna för vad som betraktas som traditionell och monoton undervisning, samt att hon hittar nya spännande sätt att undervisa på. *Elever som kunskapsbank* får eleverna att uppfattar sig själva som kreativa då de är nytänkande, kan sätta sig in i andras tankar samt förstå och anta olika roller, vilket de finner viktigt. Dessa två teman stämmer överens med beskrivningen av kreativitet som en produktion av en idé, handling eller uppgift som både är originell och värdefull (Allen & Thomas 2011).

Temat *Variation i undervisning* och dess subteman, *Psykologiämnet som kreativt* samt *Elever som kunskapsbank* håller elevernas fokus vid liv och motiverar. Att bygga vidare med varierande arbetssätt för att kunskapen ska bli mer bestående och reell, kan jämföras med Allen & Thomas (2011) som beskriver den kreativa processen som en vag idé blir mer och mer preciserad. Särskilt i skrivuppgifter är eleverna kreativa, då de först formulerar en idé som sedan blir mer och mer precis i slutproduktionen.

Allen & Thomas (2011) beskriver att den kreativa processen börjar med problemdefinition och begreppsbildning, utveckling, upplysning, bekräftelse och spridning. I temat *Variation i undervisning* beskrivs lärarens betydelse för den kreativa processen då hon presenterar uppgifter som bygger på varandra. Eleverna presenteras ledtrådar till ett problem, de får fundera över möjliga lösningar, lära sig begrepp för att kunna koppla dessa till egna erfarenheter och utveckla uppgifter, för att slutligen komma med förslag. Spridningen kan jämföras med temat *Elever som kunskapsbank* då läraren har läst upp elevs uppsatser inför klassen, varpå eleverna har upplevt uppsatserna som välskrivna och kreativa.

Undervisningen som kreativ när den kombinerar kunskap på ett nytt eller unikt sätt, eller introducerar nya processer för att kultivera kognition så att eleverna lär sig (Reilly *et*

al. 2011). Eleverna beskriver detta genom att använda begreppen som ”göra kopplingar” och att ”dra paralleller” i transkriberingarna, vilket går under subtemat *Elever som kunskapsbank*. Dock finns inga resultat som beskriver att det behöver ske på ett unikt sätt. Däremot anser de sig vara nytänkande, vilket kan jämföras med vad Reilly *et al.* (2011) omtalar och går under namnda subtema.

Rollspel, fallstudier, diskussion i grupp och interaktion mellan elev och läraren är några av de mest effektiva sätt för att utveckla förmågor i kritiskt tänkande hos eleverna (Marin, *et al.* 2011). Detta kräver ett kreativt förhållningssätt för att kunna utföra aktiviteterna och kan jämföras med en önskan att delta i små gruppdiskussioner där eleverna får lära sig av varandra och ta ställning till var de själva står. De efterlyser att anta olika roller som de menar är både utmanande och utvecklande. Det står i konflikt med temat *Belönade beteenden*, som handlar om att anpassa sig till sådana beteenden som belönas med bra betyg. Dock genom *Variation i undervisningen* och *Frihet* med tillhörande subteman kan fokus tas från betyg och belöningar.

Craft (2006) redogör för hur empati utvecklas i ett klassrum där kreativt partnerskap uppstår mellan elever och lärare, och expertis och erfarenhet blandas med olika perspektiv. Detta kan jämföras med subtemat *Elever som kunskapsbank* då eleverna i diskussioner kan ta del av och lära sig av varandra samt ta ställning till varandras åsikter, vilket leder till ett trevligare klassrumsklimat och en ömsesidig förståelse mellan elever.

Vidare hävdar Reilly *et al.* (2006) att den kreativa undervisningen är ett hjälpmedel för att kunna bemöta alla elevers olika behov, intressen och förmågor, och därtill även ett hjälpmedel för att följa kursplanerna. Dessa går hand i hand med temana *Variation i undervisningen* och *Frihet*, där läraren med hennes kreativa undervisning upplevs som positiv. Detta står samtidigt i konflikt med *Ramverk som hämmande* för kreativiteten och *Belönade beteenden*, teman där läraren kan upplevas som övervakande och värderande av elevernas prestation. Dessa beskrivs närmre nedan angående de fem kreativitetshämmarna (Hennessey, 2003).

Reilly *et al.* (2011) beskriver kreativa lärare som engagerande och uppmuntrande till att eleverna tänker själva genom att ställa frågor, de framhäver elevernas integrering och vill höra deras perspektiv på sitt lärande, samt tar deras idéer seriöst. Temat *Variation i undervisningen* beskriver hur läraren uppmuntrar till elevernas självreflekterande.

Dessutom är hon öppen för elevinflytande vilket går under temat *Frihet* som hör till perspektivet på lärande.

Faktorer som hämmar kreativitet

De teman och subteman som delvis står som motsats till de ovan nämnda teman är *Ramverk som hämmande för kreativitet* med subteman *Belönade beteenden* och *Nedvärdering av egna kreativiteten*. *Ansträngning* tillhör temat *Frihet*, som ovan beskrivs, men tas ändå upp här. Delaktighet i undervisningen ger frihet, men kräver ansträngning som eleverna inte alltid orkar med, varpå den ses som en kreativitetshämmare.

Extern kontroll innebär att läraren befinner sig i närheten för att värdera elevernas prestationer, då blir motivationen snarare extern Hennessey (2003). Detta kan jämföras med subtemat *Belönade beteenden* i och med att eleverna ser igenom vad som är syftet med olika aktiviteter och anpassar därmed sina beteenden.

Externa belöningar och utvärderingar verkar hämmande för den latenta inläringen (Hennessey, 2003), vilket förklarar varför respondenterna främst vill uppnå ”kunskap för betyg”, vurmar för ”ren fakta” samt anser att all annan lärdom är ”bonus”. Detta beskrivs i subtemat *Ansträngning*. De upplever ibland läraren som bedömande och värderande av prestationer. De anpassar därför emellanåt beteenden och svar till sådana som de tror påverkar betygen positivt när läraren är närvarande, vilket går under *Belönade beteenden*. Detta kan jämföras med Hennesseys (2003) kreativitetshämmare: *förväntad belöning* - i form av betyg eller god respons från läraren, *förväntad utvärdering* - i omdömen och betyg, *övervakning* - lärarens närvaro vid exempelvis gruppdiskussioner, *tidsbegränsningar* - i form av kursens och lektionernas tidsbegränsning, och *konkurrens* - om uppmärksamhet.

Kreativitet innebär ibland en känsla av lek, varpå Kim & VanTassel-Baska (2010) menar att förskolebarn är mer kreativa än äldre elever. Dessutom blir kreativa beteenden avskräckta av föräldrar och lärare, eftersom de är svåra att handskas med, varpå eleverna med tiden lär sig att träna bort sin kreativitet. Det går hand i hand med subtemana *Nedvärdering av egna kreativiteten* samt *Belönade beteenden*. De ser igenom vad kursen, läraren och uppgifterna söker hos dem. De anpassar beteenden till sådana som belönas och ”offrar” kreativiteten som sällan belönas med höga betyg.

Vidare diskussion

Utifrån resultaten kan ingen generell slutsats dras. På grund av att så få personer deltagit i undersökningen är resultatet osäkert. Däremot kan studien ge ett exempel på hur gymnasieelever kan uppleva kreativitet. Respondenterna ger sken av att skolan inte är en speciellt kreativ plattform för eleverna eftersom de upplever få möjliga roller att fylla, än *elev*. I presentationer, grupparbeten och diskussioner dock tillåts de anta andra roller än elev, såsom ledarroll, lärare, alfahanne, tillbakadragen, ”grå massa”, tyst, etc. Att kunna växla mellan och förstå olika roller anser de vara en kreativ egenskap, varpå de ofta efterlyser diskussionsuppgifter i små grupper. De upplever dock sig själva som kreativa ändå, trots att de oftast är just *elever* och inte någon annan roll. De reflekterar dock inte så mycket över att de faktiskt är kreativa. Men det framgår av deras svar att de är det när de t.ex. är nytänkande vilket de kan vara som *elev* också. I gruppdiskussion med varandra tillåts de att ta plats och kunna ta del av andra än läraren. Det leder till att de känner *flow* och att de är kreativa genom att de får tänka själva, lyssna och ta ställning till andras åsikter.

Hennessey (2003) förespråkar hur man, för att undvika kreativitetshämmare, bör eliminera förpliktelsebelöningar, konkurrens, kontroll och övervakning i klassrummet. Detta kan realiseras genom att ha ett öppet och tillåtande klassrumsklimat och att läraren agerar diplomatiskt och demokratiskt. Vidare kan konkurrens elimineras genom att eleverna arbetar för ett gemensamt mål där de får möjlighet och tid att pröva alternativa vägar, vilket kan utföras om prestationerna inte vid alla tillfällen bedöms och utvärderas. Eleverna ser ofta läraren som betygssättare, vilket förändras då de upplever kreativitet. Då framstår hon snarare som mentor, handledare och arbetsledare.

Kreativitet kan vara till hjälp för alla verksamma lärare, inte enbart inom psykologin, eftersom den skapar förutsättning för varierad undervisning. Det kan dessutom vara till hjälp för lärare att följa kursmålen och skapa en meningsfull inlärningsmiljö för eleverna. Dock är det lätt att hamna i fällor där normativa beteenden hos eleverna belönas och kreativitet sällas bort. Nya idéer ses ibland som något främmande och bär med en risk att förkastas. Denna studie kan därför finnas som stöd för att problematisera och ge en medvetenhet med avseende för begreppet kreativitet så att det kan tillåtas vara närvarande i undervisningen.

Svårigheterna med studien har varit att definiera vad som respondenterna avser med kreativitet. Temat för samtalen har varit *kreativitet*, men är det nödvändigtvis kreativitet

de samtalar kring, eller handlar det om något annat? Talar de om något annat då de pratar om lärarens öppenhet och elevernas delaktighet? Respondenterna har vid några tillfällen halkat in på att diskutera inflytande och klassrumsklimatet i stort istället för att fokusera begreppet kreativitet. Kan det vara så att de upplever inflytande och delaktighet som kreativitet, eftersom den traditionella undervisningen dels fortsätter att vara närvarande i svenska skolor? Något som har påverkat resultaten är det faktum att jag föll ur min roll som intervjuare under en av intervjuerna då jag förväntade mig att alla elever, åtminstone till viss del, upplever sig som kreativa i klassrummet. Jag blev ställd när respondenten nekade helt. Intervjun tog en annan vändning och respondenten började diskutera samhället och dess krav, vilket inte inträffade med de andra respondenterna. Alternativa svar borde ha tagits i beaktande, då resterande frågor utgick ifrån att eleverna upplever sig själva som kreativa på lektionerna. Dessa problem har sammantaget gjort att undersökningens resultat inte äger den kvalitet som krävs för att dra säkra slutsatser om elevers upplevelse av kreativitet utan kan enbart ge ett exempel på hur det kan vara.

Frågeställningen anses vara besvarad då eleverna upplever psykologiämnet som speciellt kreativt och de blir uppmuntrade till självreflektion. Lärarens har en betydande roll då hon är öppen, tillåtande och varierar lektionerna. De upplever frihet då de tillåts vara delaktiga och får påverka undervisningen. Tidsbrist upplevs exempelvis dock som hämmade och de upplever inte kreativitet i alla moment på lektionerna. De offerar ibland kreativiteten och anpassar sina beteenden och prestationer för att uppnå önskade betyg snarare än att lära sig för njutnings skull. Brist i upplevd kreativitet kan även förklaras i att det finns få roller för elever att fylla än *elev*, annat än i grupparbeten och presentationer där de kan anta andra roller såsom lärare eller alfahanne.

Till vidare studier föreslås studera hur man fördelaktigen kan uppmuntra elever i gymnasieskolan att vara kreativa i all psykologiundervisning och inte enbart i vissa arbetsformer, så som exempelvis i presentationer och gruppdiskussioner. Detta trots förekomsten av de fem kreativitetshämmare som förekommer i skolan. Dessutom kan en kvantitativ studie utföras för att ta reda på om det finns regionala skilljaktigheter, eller skillnader mellan kön, i upplevd kreativitet på psykologilektionerna.

Slutligen tilläggs att resultatet möjligen hade sett annorlunda ut om fler intervjuer hade genomförts, varpå temana eventuellt hade tagit en annan form. Resultaten hade kanske sett annorlunda ut om respondenter från olika grupper i psykologi hade valts,

med olika lärare, även från olika skolor. Kanske hade då lärarens betydelse för den upplevda kreativiteten blivit tydligare. Hur stor del har egentligen lärarens betydelse har för kreativiteten? Kvantitativa studier kan förslagsvis genomföras för att undersöka detta. Dessutom har några ledande frågor ställts i intervjuerna som kan ha påverkat resultatet, vilket problematiserades inför intervjuerna. Det kunde inte förutsättas att eleverna får energi av att vara kreativa, varpå en ledande fråga först ställdes för ett ja eller nej. Därefter ställdes följdfrågor för att nå kärnan i hur respondenterna såg på fenomenet.

Referenslista

- Allen, A. P., & Thomas, K. E. (2011). A dual process account of creative thinking. *Creativity Research Journal*, 23(2), 109-118.
- American Psychological Association (2011). <http://www.apa.org/ethics/code/index.aspx>.
Hämtad 30 november 2011 från <http://www.apa.org>.
- Ashworth, P. (2008). Conceptual Foundations of Qualitative Psychology. In J.A Smith (Ed.) *Qualitative psychology. A practical guide to research methods* (pp. 4-25). London: Sage.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3, 77-101.
- Codex, regler och riktlinjer för forskning. Codex.vr.se. Hämtad den 18 februari, 2012
från: <http://www.codex.vr.se/manniska1.shtml>
- Craft, A. (2006). Fostering creativity with wisdom. *Cambridge Journal of Education. Special Issue: Creativity in Education*, 36(3), 337-350.
- Forsman, B. (1997). *Forskningsetik. En introduktion*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Hayes, N. (2000). *Doing psychological research*. Buckingham: Open university press.
- Hennessey, B. A. (2003). The social psychology of creativity. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 253-271.
- Hong, E., & Milgram, R. M. (2010). Creative thinking ability: Domain generality and specificity. *Creativity Research Journal*, 22(3), 272-287.
- Jacobsen, J.K. (1993). *Intervju. Konsten att lyssna och fråga*. Köpenhamn: Hans Reitzels Forlag.

Lpf 94, *Läroplan för de frivilliga skolformerna*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Kim, K. H., & VanTassel-Baska, J. (2010). The relationship between creativity and behavior problems among underachieving elementary and high school students. *Creativity Research Journal*, 22(2), 185-193.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Danmark: Narayana Press.

Marin, L. M., & Halpern, D. F. (2011). Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: Explicit instruction produces greatest gains. *Thinking Skills and Creativity*, 6(1), 1-13.

Rebenius, I (1998). *Teori och praktik – elevautonomi på gymnasienivå*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.

Reilly, R. C., Lilly, F., Bramwell, G., & Kronish, N. (2011). A synthesis of research concerning creative teachers in a canadian context. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 533-542.

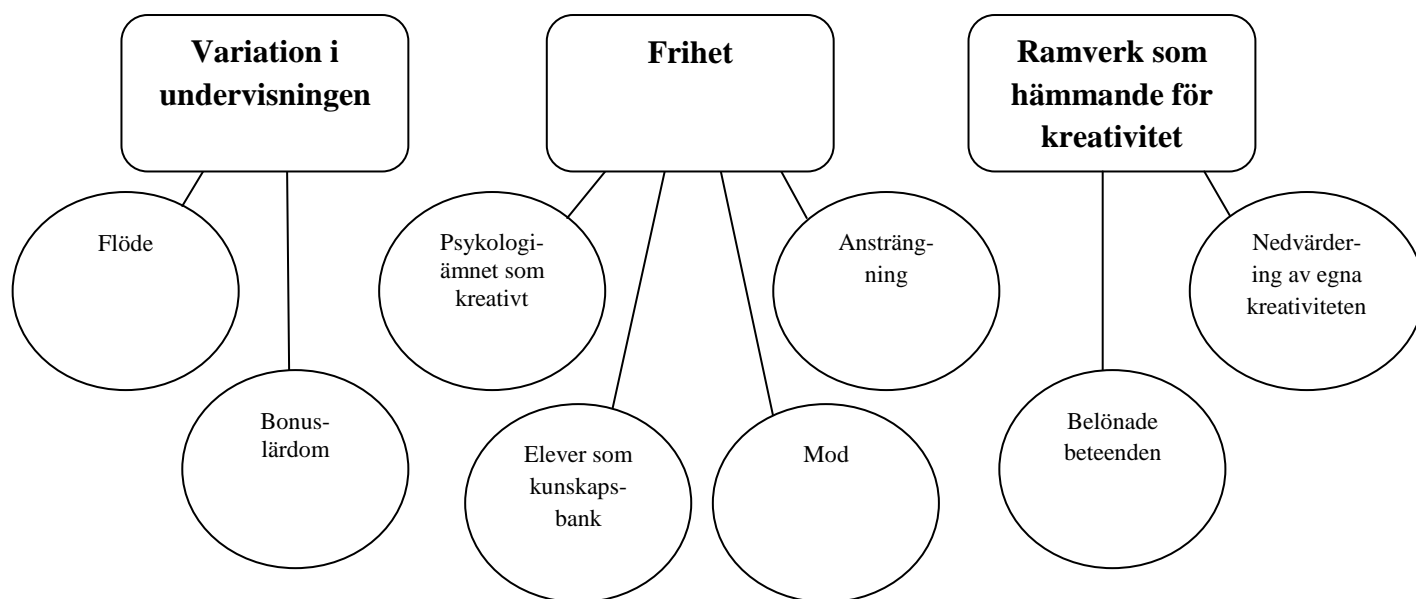
World Medical Association Declaration of Helsinki. *Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects* (2008).
[Http://www.apa.org/ethics/code/index.aspx](http://www.apa.org/ethics/code/index.aspx). Hämtad 30 november 2011 från
<http://www.codex.uu.se>.

Yardley, L. (2008). Demonstrating Validity in Qualitative Psychology. In J.A Smith (Ed.) *Qualitative psychology. A practical guide to research methods* (pp. 235-251). London: Sage.

Bilagor

Figur 1

Resultatet av analysen; tre huvudteman med respektive subteman.



Bilaga 1**Prototeman**

Frihet

Variation i undervisningen

Ramverk som hämmande för kreativitet

Psykologiämnet som kreativt

Elever som kunskapsbank

Mod att pröva sig fram

Ansträngning

Flöde

Bonuslärdom

Nedvärdering av egna kreativiteten

Belönade beteenden

Bilaga 2**Forskningsintervju**

Hej!

Jag heter Terese Stenström och jag ska göra en undersökning angående hur gymnasieelever upplever sig själva i klassrummet.

Ditt deltagande är helt *konfidentiellt*, vilket innebär att ditt deltagande är känt av intervjuaren och ingen annan.

Intervjun kommer att spelas in för *transkribering* (intervjun skrivs i efterhand ner för analys) och kommer att hållas i ca 20-30 minuter.

Du får när du vill avbryta ditt deltagande. Vi bokar in en träff som passar bra för oss båda.

Jag tar dina kontaktuppgifter så att jag kan kontakta dig för att boka träff, men efter intervjun slänger jag uppgifterna.

Ditt deltagande är värdefullt!

Ja, jag är införstådd med att mina uppgifter är konfidentiella och att jag när jag vill kan välja att avbryta intervjun:

Namn, datum, ort:

Telefonnummer och/eller mailadress:

Bilaga 3

Intervjuguide

1. Vilken roll tar du på psykologilektionerna?
2. Vad är kreativitet för dig?
3. Vad är det som gör en människa kreativ?
4. Vad innebär det för dig att vara kreativ på psykologilektionerna?
5. Ser du dig själv som kreativ på psykologilektionerna?
6. Beskriv hur du är då.
7. Vad händer i kroppen när du är kreativ?
8. Vad är det som gör dig speciellt kreativ på psykologilektionerna?
9. Upplever du att du får extra energi när du är kreativ?
10. Hur får du utlopp för den energin?
11. Vad får du ut av att vara kreativ?
12. Kan du ibland bli uppmuntrad att vara kreativ? Hur då?
13. Blir du ibland uppmuntrad av läraren att vara kreativ? Hur då?
14. Kan du beskriva en situation där din lärare har varit kreativ?
15. Blir du ibland uppmuntrad av dina klasskompisar att vara kreativ? Hur då?
16. Märker du på de andra i klassen att de är kreativa?
17. Hur märker du det?
18. Vilka tankar får du om det?
19. Upplever du att du blir hämmad i din kreativitet på något vis ibland?
20. Vad händer med dig då?
21. Hur kreativ anser du att du är på lektionerna på en skala?
22. Vad innebär det?
23. Hur motiverar du det?
24. Hur ser den perfekta psykologilektionen ut?
25. Är det något du tänkt på under intervjun som du skulle vilja lägga till innan vi avslutar?