



SMI
STOCKHOLMS
MUSIKPEDAGOGISKA
INSTITUT

Kulturen Smile of Hope – *en lärande väv*

*Musikaliskt lärande i ett estetiskt projekt
för barn i en utsatt situation i Uganda*

Examensarbete
Musikpedagogexamen
Vårterminen 2018
Poäng 15hp
Charlotte Ström

Sammanfattning

Stockholms Musikpedagogiska Institut

Självständigt arbete 15hp

Titel:

Kulturen Smile of Hope – en lärande väv

Musikaliskt lärande i ett estetiskt projekt för barn i en utsatt situation i Uganda

Engelsk titel:

The culture Smile of Hope – the weave of learning

Musical learning in a Creative Arts Program for underprivileged children in Uganda

Författare:

Charlotte Ström

Handledare:

Annika Falthin

Datum:

Juni 11, 2018

Nyckelord:

musikpedagogik, sångpedagogik, musikaliskt lärande, musiketnologi, kulturpsykologi, musikterapi, ngoma, musicera kroppen, Smile of Hope Africa, Uganda

Denna kandidatuppsats grundar sig i en musiketnologisk studie med kulturpsykologisk ingång som studerat organisationen *Smile of Hope Africa's* (SOHA) kreativa program, *The Creative Art Program* i Kampala, Uganda. En organisation vars målsättning är att med kristen tro i mötet med musik- och konstterapi hjälpa barn att skapa social förbättring i sina liv. Syftet med studien var att undersöka hur SOHA:s kreativa projekt arbetade med musikaliskt lärande för barn vilka lever i en utsatt situation. Resultatet redovisar kulturens *lärandeväv*, de verktygsbegrepp den studerade kontexten tillskriver musikaliskt lärande. En väv vars verktyg kommer samman och tar sig i uttryck i barnen psykiska, fysiska och andliga välmående. Diskussionen tar upp vad svensk musikundervisning kan lära av den studerade kontextens *lärandeväv*.

Innehållsförteckning

| | |
|---|-----------|
| Inledning | 6 |
| Syfte och problemformulering | 6 |
| Bakgrund – Setting the scene | 7 |
| Smile of Hope Africa | 7 |
| The Creative Art Program (CAP) | 7 |
| Uganda – En historisk överblick | 8 |
| Brittisk påverkan och kristendomens framväxt | 8 |
| Barnens roll i Ugandas samhälle | 9 |
| Kultur och musik i Uganda | 10 |
| Musikens ursprung | 10 |
| Musikens funktioner | 11 |
| Musiken som religiöst uttrycksmedel | 12 |
| Musikens multifunktionalitet | 12 |
| Musik i behandlingens tjänst | 13 |
| WOW-faktor | 13 |
| El Sistema Sverige | 14 |
| Teoretiskt perspektiv | 15 |
| Lärande inom kulturpsykologin | 15 |
| Ömsesidigt lärande | 15 |
| Lärandets komplexitet | 15 |
| Kulturens verktygslådor | 16 |
| Makro- och mikroperspektiv | 16 |
| Musikbegrepp | 17 |
| Metod | 18 |
| Metodologiska utgångspunkter och analysmetoder | 18 |
| Etnografi | 18 |
| Musiketnologi | 18 |
| Insider och outsider | 19 |
| Folkmodell och forskarmodell | 19 |
| Metodval och genomförande av studien | 20 |
| Intervju | 20 |
| Presentation av respondenterna | 20 |
| Observation | 21 |
| Filmning | 21 |

| | |
|--|-----------|
| Analys | 23 |
| Avgränsningar | 23 |
| Transkription och språk | 23 |
| Genomläsning och kodning | 23 |
| Helhet | 23 |
| Behov av distans | 24 |
| Etiska överväganden | 24 |
| Resultat | 25 |
| Begrepps- och uppläggsbeskrivning | 25 |
| Musikbegreppens kulturella koder och traditioner | 26 |
| Musikbegreppets grundstenar | 26 |
| Kulturell tillhörighet, tradition och påverkan | 26 |
| Det kulturella musikbegreppet | 27 |
| Det mixade musikbegreppet | 28 |
| Sammankoppling av musikbegreppen | 29 |
| Musikens funktion i den kulturella kontexten | 30 |
| Varifrån musiken kommer | 30 |
| Kommunikationsfunktionen | 31 |
| Musikens funktion att påverka människan | 32 |
| Musikens funktion att arbeta kognitivt | 33 |
| Sammanfattning av musikens funktion | 34 |
| Musikaliskt lärande inom Smile of Hope Africa | 34 |
| Det kulturella musikbegreppet och det mixade musikbegreppet inom CAP | 34 |
| Hur det kulturella musikbegreppet påverkar lektionsinnehållet | 34 |
| Hur det mixade musikbegreppet påverkar lektionsinnehållet | 35 |
| Musikens funktion, hur den används inom CAP | 36 |
| Hur den kristna trons verktyg påverkar lektionsinnehållet | 37 |
| Hur musikens funktion att tala till våra känslor påverkar lektionsinnehållet | 38 |
| Hur musikens funktion att arbeta kognitivt påverkar lektionsinnehållet | 39 |
| Lärandemiljön – hur den påverkar lektionstillfällena | 40 |
| Skolan i Uganda | 40 |
| Lärande SOHA | 41 |
| Facilitatorer | 41 |
| Gemensamt lärande | 41 |
| Safe Place | 42 |
| Skillnaden mellan lärande SOHA och lärande Uganda | 42 |

| | |
|---|-----------|
| Musikbegreppen och musikens funktion vävs samman med lärande SOHA | 43 |
| Resultaten av CAP | 43 |
| Diskussion | 45 |
| Musikbegreppen och dess pedagogiska implikationer | 45 |
| Den kristna trons verktyg och dess pedagogiska implikationer | 46 |
| WOW-faktorerna möter lärandets väv | 49 |
| och de pedagogiska implikationerna | 49 |
| WOW-faktor utan den kristna tron verktygets kristna budskap | 51 |
| Sammanfattning av de pedagogiska implikationerna | 52 |
| Metoddiskussion | 54 |
| Vidare forskning | 54 |
| Referenser | 55 |
| Bilagor | 58 |

Inledning

Under våren 2016 arbetade jag och en grupp svenskar i City Church Kampala i Uganda. Vårt arbete skedde främst i ett av stadens slumområden, där vi fick möta människor, dela ut matkassar, bygga en bro och be för dem som önskade. Under arbetet fick vi även träffa några av barnen från organisationen *Smile of Hope Africa* (SOHA), en fadderorganisation som hjälper föräldralösa barn till ett hem i det lokala samhället, ofta hos nära släktingar, samt som ger dem en möjlighet att gå i skolan. Dessa barn är även del i ett kreativt program *The Creative Art Program* (CAP), ett program utformat att genom estetisk verksamhet bygga upp barnens självförtroende, stärka deras förutsättningar och resultat i skolan, samt bygga barnens framtidstro. Barnen från SOHA kände inte mig, jag kände inte dem och i stunden då vi möttes, visste inte heller jag att dessa barn tillhörde SOHA-programmet. Vi började prata, leka och jag fascinerades över hur de helt spontant använde sig av sång, rytm och dans för att lära känna mig och de övriga i gruppen. De lärde ut sångramsor för att vi skulle lära oss varandras namn, vart vi kom ifrån och hur gamla vi var. Det verkade falla sig helt naturligt för dem.

Jag är född i Sverige och uppfostrad inom svensk musikkultur: kyrklig barnkör, frikyrklig lovsång, kulturskola, musikallinje på högstadiet, estetiskt gymnasium, folkhögskola och högskola på olika sång- och lärarprogram, samt har arbetat flera år som professionell artist. Jag är del av min kulturs musiktradition och musiksyn, en del av min kulturs sätt att lära. Något jag själv jobbar mycket med i mitt eget musicerande och med mina elever är att befästa att musik är något naturligt. I min egen undervisning jobbar jag mycket med koncept som: *Alla kan sjunga, sång och musik är en förlängning av talet* samt *musik och rörelse är något som finns i oss och hör samman*. När jag berättar hur jag tänker för personer som inte håller på med musik, håller de inte alltid med. Jag möts ofta med svar som: ”Då har du aldrig hört mig sjunga!” eller ”Vadå en förlängning av talet, jag pratar ju aldrig såna där höga toner som du sjunger...”

Barnen och ungdomarna i SOHA inspirerade mig då jag fick vara med och dela deras fria, spontana och naturliga närhet till musiken. En frihet som jag allt för ofta ser försvinna efter förskoleåldern i de grupper med svenska barn som jag undervisar och ännu mer bland mina vuxna elever. Här verkar det som att vår svenska kulturs syn på vad musik är och vilken funktion den har slår till. ”*Jag kan ABSOLUT inte sjunga*” ”*Nej, jag vågar inte röra på mig, att dansa känns inte alls naturligt*”. De musikaliska mötena jag fick dela med barnen i SOHA fick mig att undra om det finns något i den ugandiska musikkulturen som uppmuntrar till det naturliga och kroppsliga sätt att musicera som jag tyckte mig se? Detta fick även mig att fråga om det finns en koppling till deras lärandekultur i musik och om det går att koppla detta till deras kulturella föreställning av vad musik är?

Under två veckor i oktober-november 2017 besökte jag åter *City Church Kampala* och denna gång för att genomföra min forskningsstudie inför denna kandidatuppsats. Jag fick möjlighet att arbeta i, observera och studera det kreativa projektet *The Creative Art Program* i organisationen *Smile of Hope Africa*. Under mina veckor bodde jag tillsammans med SOHA:s lokala ordförande som även är pastor i församlingen och CAP:s kreativa ledare. Jag deltog i alla aktiviteter som skedde inom kyrkans lokaler, där SOHA projektet utgjorde en stor del.

Syfte och problemformulering

Syftet med denna forskningsstudie är att undersöka hur deltagarna arbetar med musikaliskt lärande i ett kreativt program för barn som lever i en utsatt situation i Uganda. Undersökningen genomförs genom en fältstudie av arbetet inom organisationen *Smile of Hope Africas* kreativa program *The Creative Art Program*. För att uppfylla syftet har nedanstående frågeställningar formulerats:

- Vad innefattar musikbegreppet i den kulturella kontexten *Smile of Hope Africa*?
- Vilka funktioner tillskrivs musik inom *Smile of Hope Africa*?
- Hur förstås musikaliskt lärande inom *Smile of Hope Africa*?

Bakgrund – Setting the scene

För att förstå den situation jag trädde in i, kommer här en inblick i organisationen *Smile of Hope Africa* och *The Creative Art Program*. Vidare kommer en övergripande bakgrund gällande Ugandas historia, samhälle, skolsystem och musikkultur.

Smile of Hope Africa

Den organisation som jag fick möjlighet att besöka och utföra min fältstudie i under två veckors tid oktober, november 2017 var *Smile of Hope Africa* (SOHA). Det är en humanitär hjälporganisation som startades för att identifiera, inspirera och influera barn som lever i utsatta situationer. Organisationens värdegrund redovisar att deras mål är att hjälpa barnen med deras spirituella, ekonomiska, fysiska och psykiska behov oavsett deras etnicitet, religion eller eventuella funktionshinder. Projektets långsiktiga målsättning är att deltagarnas utveckling ska få inspirera till social förändring i det lokala samhället. Organisationen drivs av City Church Kampala, en frikyrka, som är dotterförsamling till Pingstförsamlingen Citykyrkan i Stockholm. Moderförsamlingen bedriver verksamhetens administrativa arbete från sitt huvudkontor i Stockholm. Organisationen är stationerad i City Church Kampala som ligger i en av stadens slumområden. Det lokala arbetet i Uganda bedrivs utav två anställda och sex volontärer som utgör de lokala lärarna för barnen (*Smile of Hope Africa*, 2017). Lärarna kallar de för *facilitatorer*, en term som kan beskrivas som en person som guidar en grupp eller individ att arbeta mot ett gemensamt resultat. Fokus ligger på processen, att lyssna på alla och med gruppens gemensamma krafter gemensamt nå organisationens mål (*Facilitator*, 2014). Alla arbetande inom organisationen kommer från Uganda och är aktiva inom den lokala församlingen.

Inom SOHA har de idag omkring 80 barn varav ett 60-tal bor i Kampala-området. Alla barn har en fadder, boende i Sverige eller USA. Det som ingår i programmet och som sponsorskapet betalar är: skolgång med material, sjukvård och hjälp med andra akuta kostnader. Två av facilitatorerna har även som funktion att vara lokal fadder till barnen, vilket innebär att de gör regelbundna hem- och skolbesök som rapporteras. Organisationen har även ett program som ger stöd och utbildning för barnens målsmän, där de uppmuntras till kreativt arbete och att skapa sina egna jobb. Utöver detta erbjuds även alla barn i projektet (de som bor i Kampala) en plats i ett kreativt program varje lördag. Det var detta *Creative Arts Program* (CAP) som jag besökte (*SOHA*, 2017).

The Creative Art Program (CAP)

The Creative Art Program har funnits i fyra års tid och läroplanen för programmet sträcker sig över sju år, med undervisning på lördagar. Läroplanen är fortfarande i utvecklingsstadiet och stor vikt läggs vid facilitatorernas arbete att inkludera barnens kunskap och förmågor i undervisningen. Omkring 35 barn (i olika åldrar) har gått i CAP-projektet sedan dess start och hösten 2017 tillkom 15 nya barn (i olika åldrar) till organisationens verksamhet. Barnen får under lördagarna möjlighet att upptäcka och utforska sång, dans, måleri, trumspel och teater. De får även undervisning i sitt och andras värde, förankrat i den kristna tron. Den kristna tron är något som finns med i hela organisationens arbete, samt är något som alla arbetande inom organisationen delar (*SOHA*, 2017). *Expressive Arts* är applikationen av de kreativa konstformerna som används inom organisationen. En terapeutiskt utgångspunkt för att stärka, underhålla och utveckla den psykosociala, psykologiska, kognitiva och spirituella hälsan hos barnen. SOHA tror på att barnen lättare identifierar sitt eget värde och utvecklar sina möjligheter att komma över tidigare och framtida svårigheter om de placeras i en vårdande miljö som uppmuntrar deras personliga utveckling. Genom konstformerna inspirerar programmet barnen till att ta positiva risker samt utveckla och finna förmågor och egenskaper. Programmet syftar också till att hjälpa barnen att bygga sitt självförtroende, självkänsla och samarbetsförmåga (*SOHA*, 2017).

Uganda – En historisk överblick

Brittisk påverkan och kristendomens framväxt

I följande avsnitt kommer Ugandas historia redovisas för att ge en bättre förståelse för den miljö som studerats. Uganda är ett av Östafrikas utvecklingsländer. Landet gränsar till Tanzania, Rwanda, Kongo, Sudan och Kenya. Landytan är 236,040 kvadratkilometer och befolkningmängden var år 2017, 42,8 miljoner och i huvudstaden Kampala bodde 2016, 1,7 miljoner invånare (Konov & Krokfors, u.å.). Omkring 80% av befolkningen bor på landsbygden och försörjer sig på lantbruk (Svanberg & Brandström, u.å.). Nära 2/3 av befolkningen lever i fattigdom, under 2 US dollar per dag och landet har en av världens lägsta BNP per capita. Det är bara 2/3 av befolkningen som har tillgång till rent vatten. Mer än vart femtonde barn dör under sitt första år i livet och problematik med malaria och AIDS är vitt utbredd (Hansson & Krokfors, u.å.).

Befolkningen i norra och södra Uganda har genom historien skapat olika typer av samhällen. I söder byggde bantufolk upp kungadömen (Buganda), medan folken i norr levde i en lösare organiserad typ av klansamhällen. Än idag är Uganda uppdelat i ett stort antal stammar och det talas ett 40-tal språk i landet, men de tre officiella språken är: engelska, luganda och swahili (Dahl, u.å.; Uganda, 2014). Uganda levde utan större påverkan av omvärlden fram till 1840-talet, då de första arabiska köpmännen anlände till Buganda. Med dem kom förutom handeln även islam som än idag utövas av cirka 12% av Ugandas befolkning (Uganda, Äldre historia, 2016; Dahlgren u.å.). Andra halvan av 1800-talet fram till självständigheten 1962 präglades av briterernas kolonialisering och introduktionen av den kristna tron i landet. Briterernas koloniala styre stärkte de redan existerande skillnaderna som fanns mellan de sydliga och nordliga folken i landet. De gynnade bagandafolket i söder, med utbildning och jobb inom administrationen. Britererna såg stammarna i norr som en arbetskraftsreserv och nordliga grupper värvades även i stor utsträckning till armén (Uganda, Äldre historia, 2016). Denna uppdelning och särbehandling av de olika stammarna har präglat landet och varit en bidragande faktor under politiska konflikter och inbördeskrig under 1900-talets andra hälft (Uganda, Modern historia, 2016).

De första kristna protestantiska missionärerna anlände 1876 och tre år senare kom franska katoliker. De kristna missionärerna blev framgångsrika och byggde upp ett utbildningsväsen (Uganda, Äldre historia, 2016). I och med kyrkans och briterernas uppbyggande av de nya samhällsstrukturerna, fick kristendomen en stor spridning över landet och de ledande posterna gavs till bland annat hövdingar som blivit kristna. En annan komponent som talar för religionens snabba spridning var missionärernas grundande av läs- och hälsocenter för ugandierna. Kyrkan har haft en central roll i hur Uganda har formats till den nation den är idag i form av både samhällsstrukturer och politik. Kyrkans män och kvinnor har funnits med i det politiska spelet och självständighetsrörelsen från britererna genom militäriska uppror och dess motståndsrörelser. Den kristna tron har å ena sidan varit något som splittrat samhället i militäriska uppror och i briterernas segregering mellan klanerna, medan den å andra sidan blivit något som enar samhället och ser förbi klan tillhörighet, språk, ras och kultur (Niringiye, 2016). Idag tillhör drygt 85 % av Ugandas befolkning någon kristen kyrka. Bland dessa återfinns nästan lika många protestanter (drygt 37 % av befolkningen) som katoliker (drygt 40 %) och cirka 5% tillhör någon av de evangeliska samfundet, såsom pingströrelsen eller baptistförbundet. Kyrkans kultur har sin grund i den västerländska liturgin, men den lokala kulturella prägelns syns tydligt inom gudstjänsternas struktur, innehåll och musikliv (Niringiye 2016). En annan kulturell påverkan är synkretism, en blandning av två religioner. I Uganda tar detta sig i uttryck genom att landets naturreligion, tron på förfäders- och andekult blandas samman med kristen eller muslimsk tro (Dahlgren, u.å.).

Vägen till självständighet blev för Uganda en relativt lugn historia. De ugandiska grupperna som var gynnade av britererna satt på trygga anställningar inom kyrkan, skol- och förvaltningsväsendet. Detta tillsammans med böndernas skäliga betalning för sina produkter, minskade grogrunden för självständighetskampen. Det var först i mitten av 1900-talet som motståndet mot kolonialmakten började växa. När självständigheten kom 1962 var Uganda ett förhållandevis rikt land med industrier och bördig jord, men det var politiskt splittrat. De första tio åren genomgick landet två statskupper och 1986 tog Yoweri

Museveni makten med våld, en makt han än idag besitter. Under Musevenis styre har Uganda stabiliserats och levnadsstandarden har höjts. Detta till trots att landet än in i våra dagar lider av betydande demokratiska brister. Sedan 2005 har landet ett flerpartisystem, men i praktiken ligger nästan all makt hos Museveni och hans maktapparat. Detta är en krets som inte tvekar att ta till våld för att säkra makten (Uganda, Modern historia, 2016).

Barnens roll i Ugandas samhälle

Utbildning har av tradition värderats högt i Uganda och sedan självständigheten 1962 har stor vikt lagts på utbildning i de nationella utvecklingsplanerna. Skolväsendet i Uganda har sin grund från de kristna europeiska missionärer som startade upp de första skolorna i landet. Britternas avtryck på utbildningsväsendet lyser starkt även i modern tid. Skolväsendets struktur har i stort sätt varit densamma sedan självständigheten och består av en sjuårig primärskola, följt av sekundärskolan på fyra år. För de som söker behörighet till universitetsstudier tillkommer en tvåårig påbyggnad i den sekundära nivån (Husén & NE-redaktionen, u.å.; Uganda, utbildning, 2016).

År 2003 avskaffades skolavgifterna för primärskolan och 2017 började enligt UNICEF (2017) 96% av alla barn i skolan. 2007 försvann även avgiften för sekundärskolans två utbildningsstadier, men trots detta visar UNICEF:s (2017) rapport att det endast är omkring 25% av alla ungdomar som studerar vidare på sekundär nivå (Uganda, utbildning, 2016; Uganda, Keep children learning, u.å.). UNICEF talar om de väghinder som uppstår under barnens skolgång som leder till barnens avhopp och ofullständiga studier. Problem som, våld och aga innanför skolans väggar och låg kvalitet på undervisningen, då många av lärarna har bristande utbildning och kunskap. Ett stort problem är även föräldrar som inte får pengarna att räcka till för skolmaterial och mat. Det är även vanligt att barn som bor på landsbygden arbetar vid sidan av skolan. Detta är bara några av många skäl som gör att barnen inte får möjlighet att nå sin fulla utvecklingspotential (Uganda, Keep children learning, u.å.; Uganda, utbildning, 2016). Ytterligare ett problem är hur flickor behandlas inom skolans väggar. På landsbygden är det inte ovanligt att manliga lärare gör sexuella inviter, eller dumförklarar flickorna. Även föräldrar kan önska stoppa flickornas skolgång, ett beslut som ofta baseras på traditionell könsrollsindelning enligt den lokala kulturens synsätt (Mpyangu, Ochen, Onyango & Lubaale, 2014). Ett resultat av detta blir att det är färre flickor i sekundärskolan än pojkar, även om det i primärskolan är en jämn fördelning mellan könen (Husén & NE-redaktionen, u.å.). För att jobba emot denna problematik arbetar UNICEF, regeringen och andra samarbetspartners med att höja skolans kvalitet. Detta genom att fokusera på att skolan ska bli en barnvänlig miljö, med välutbildade lärare som följer en jämställdhetspolicy (Uganda, Keep children learning, u.å.). Barnens rättigheter i Uganda skyddas av landet lagar, men detta till trots förkommer allvarliga kränkningar. Hela 60% av de brott som hanteras i domstol idag är sexuellt umgänge och våldtäkt mot minderåriga flickor (NE-redaktionen & Christoffersen, u.å.).

2007 uppdaterade Uganda sin läroplan, som landets skolväsende än idag är på väg att verkställa. Ett stort fokus inom läroplanen är språkutveckling. Då Uganda, som tidigare nämnts har omkring 40 talade språk, men endast tre officiella, ligger i denna nya läroplan ett större fokus på modersmålsutveckling och att etablera kulturtillhörighet. Detta för att sedan på ett lättare sätt befästa engelskan utifrån det redan grundade hemspråket (The impact of language policy and practice on children's learning, 2017). Ett annat syfte med 2007 års läroplan är att reducera arbetsbördan på både elever och lärare och göra innehållet mer centrerat och relevant för samhället idag. Skolämnena reducerades till åtta ämneskategorier. *Creative Arts* är en av ämneskategorierna och innehåller de estetiska ämnena: dans, drama, musik och konst. Målet med ämneskategorin är att skapa och uppskatta de olika konstformerna, främja och förbättra Ugandas mångsidiga kulturuttryck och att kunna använda konst som en inkomstbringande sysselsättning (Learning areas, u.å.). 2010 lanserade *Ministry of Education and Sports* (MoES) en ny kursplan för *Performing Arts and Physical Education* (PAPE), musik-, drama-, konst-, teknologi- och idrottsundervisning. I och med denna sammanslagna kursplan, plus att undervisningen inom konstformerna inte granskas på samma sätt då de inte har slutexaminationer (som många andra ämnen), menar Gazemba och Kigozi (2015) att skoladministra-

tionen i allt fler skolor väljer att se förbi dessa ämnen. Ämnena blir lågprioriterade då största fokus hamnar på att barnen ska klara av examinationerna. Konstformernas funktion att utveckla barnens kognitiva och sociala förmågor blir därför ej prioriterade. Cheney (2007) talar i sin avhandling *Pillars of the nation* om barnens roll i Uganda och vilka förväntningar som läggs på barnen för nationens framväxt. Barnen uppmuntras att utbilda sig till yrken som är bra för nationen. Hon talar även om skolans roll i att forma eleverna till dessa beslut. Hon visar på lärarnas fokus att lära ut fakta för att klara examinationerna, istället för att utveckla kognitiv kunskap. Cheney (2007) argumenterar även för att denna faktabaserade undervisning också grundar sig i den tidigare nämnda bristande utbildningen av lärarna. Detta är något som även Gazemba och Kigozi (2015) argumenterar för gällande varför den estetiska undervisningen åsidosätts i primärskolan. Cheney (2007) talar även om att musikundervisningen används som ett redskap för att bygga upp barnens och den unga nationens tro på framtiden. Musiken används för att bevara och uppväcka kulturella former, där befolkningen kan känna tillhörighet. Nationella musikfestivaler har sedan självständighetsförklaringen även använts för att bygga upp den ugandiska stoltheten och musikkulturen. Enligt läroplanen för de estetiska ämnena anordnas varje år *The National Primary School Music, Dance and Drama Festival* av staten för barn i primärskolan (Gazemba & Kigozi, 2015). Cheney (2007) menar att denna festival används för att bygga upp de ungas tro på nationen och sin egen framtid. Barnen i Uganda har en egen nationalsång och en av dess fraser är: ”the pillars of tomorrow’s Uganda” (Cheney, 2007, s.3). Barnen är Ugandas framtida pelare som förväntas bära nationen.

Kultur och musik i Uganda

Ugandas kulturliv är mycket varierande, vilket är ett naturligt resultat av landets omkring 40 olika etniska grupper som alla bidrar på sina unika sätt (Lindman, 2012). Ett tydligt inslag är den muntliga berättartraditionen, som influerat teaterscenen i dagens Uganda. En scen där teater, dans, musik och sång sammanflätas (Uganda, Kultur, 2016). Något som är gemensamt för kultureernas musikaliska uttryck är deras funktionalitet. Musiken finns med vid alla livets högtider och även i vardagen, då den används som ett redskap och en hjälpende hand under bland annat skördetiden. Musiken är främst pentatonisk, vilket innebär att man inte uppfattar något moll- eller durmodus, den baseras på naturtonerna. Pentatoniken återfinns i vokalmusiken med dess *call and respons*, växelsången mellan försångare, kör och den instrumentala musiken. Andra gemensamhetsdrag är att musiken ofta kopplas samman med dans (Lindman, 2012; Hansson & Ranung, u.å.). Bagandafolket är en av de största etniska grupperna i Uganda och har därmed till stor del påverkat olika musikformers utveckling. I denna region fyller slagverksmusik, med *ngalabi* (ugandatrumma) en viktig roll, något som genomsyrar mycket av Ugandas musikkultur idag. Något som också har påverkat musiktraditionen är Bagisufolkets dansorienterade musikstil *kadodi*, vilken även den har anammats bland andra etniska grupper inom landet (Lindman, 2012). Dagens kulturliv i Uganda är en blandning av traditioner och västerländska influenser, för precis som i många andra delar av världen genomsyras även Uganda av den globala musiken.

Vidare kommer forskning om musikens ursprung och funktioner redovisas för att bygga på den scen som den studerade kontextens miljö vilar på.

Musikens ursprung

Genom hela mänsklighetens historia har musik producerats och uppskattats. De musikaliska uttrycksformerna verkar uppstått spontant och parallellt i alla kända mänskliga samhällen. Man kan inte peka på när i historien som musiken uppstod, delvis för att det inte finns några arkeologiska fynd av sång. Däremot finns det mängder av fynd av musikinstrument som dateras till minst 30,000 år gamla. Således kan slutsatsen dras att musik är en mycket gammal egenskap, snarare än en av mänsklig intelligens sentida uppfinning. Musik verkar överträffa tid, plats och kultur (Peretz, 2006).

De som argumenterar för att musiken är biologiskt förankrad i oss tar oss ofta till kulturer som förblivit skriftlösa och ej påverkats av kolonialisering (Valkare, 2009). Blacking var en antropolog som studerade

Venda-folket i Sydafrika, en kultur med liten påverkan av yttre faktorer. Han fann att sång och dans för dem var det viktigaste medlet för att socialisera unga människor och ge dem praktiska levnadsregler och etiska värdegrunder. Musiken var ett kommunikationsmedel, ett sätt att föra kunskap och traditioner vidare mellan generationerna (Blacking, 1973). Argumenten för att musik och andra estetiska uttryck är biologiskt förankrade är enligt Valkare (2009) mycket starka. Människan i sin natur är utrustad med receptions-, tolknings- och belöningsmekanismer speciellt avsedda för de estetiska beteendena. Bamford (2009) menar i sin forskning att vi föds estetiskt medvetna. Att denna medvetenhet engagerar oss redan som små barn för de konstnärliga uttrycken. Hon menar att dessa uttrycksformer kommer långt innan vi lär oss att prata. Hon talar vidare om att när små barn leker, kommunicerar de med estetiska uttryck. Genom de estetiska uttrycken skapas mening och enhet. Den norske musikforskaren Bjørkvold (2005) har pekat på att den spontana barnsången i USA, Ryssland och Skandinavien har gemensamma arkaiska drag och att dessa gäller än idag. Detta till trots det massiva mediautbudet som barn matas med. Ett exempel på detta är melodiramsan *skvallerbytta bingbång* som har samma melodi som *du kan inte ta mig*. En melodiuppbyggnad som finns och funnits i många världsdelar och det långt före introduktionen av TV. Att spontansångerna finns kvar i sin ursprungliga form menar Bjørkvold kan förklaras med att vi människor har en grundkultur. Ett annat sätt att se på det menar han är att spontant musicerande är inprogrammerat i människans DNA.

Musikens funktioner

Enligt Valkare (2009) kan musik ses som en upplevelsekategori. Dessa upplevelser tolkas utav våra inlärdade mönster och normer som är etablerade i kulturen. Människan är utformad med en mekanism att uppleva musik. Det är den mekanismen som motiverar varför vi ens ägnar oss åt musik. Musik påverkar oss fysiskt där både hjärtfrekvens och hormonsystem reagerar (Valkare, 2009). Den musikaliska utvecklingen hos små barn påverkas redan under graviditetens slutmånader. När mamman sjunger förmedlas de prosodiska inslagen i hennes röst (sångens- och talljudens längd, hastighet, styrka, betoning och tonhöjd) till fostret. Samtidigt som detta sker avspeglar sig mammans känslomässiga tillstånd i hennes blodomlopp. Dessa två uttryck når barnet vid ungefär samma tidpunkt och resultatet blir en sammanflätning av de prosodiska/melodiska och emotionella upplevelserna. Denna upplevelse före födseln förbereder barnet för senare samspel med ljud från moderns uttryck. En av musikens egenskaper är dess förmåga att skapa gemenskap, som i anknytningen mellan modern och barnet (Welch, 2007). Denna förmåga följer människan genom livet. Att tillsammans utöva musik kan få en grupp människor att uppleva en starkt samhörighet, även om de i själva verket inte har något gemensamt, utöver den delade musikupplevelsen (Lindberg & Ternhag, 2002). Den amerikanska jazzmusikern och socialantropologen Benzons forskning (2001) redovisar att musik är det mest effektiva sociala redskapet för ihopkoppling av hjärnor, *brain coupling*, som människan har tillgång till. Musikens förmåga att få 20,000 människor på en rockkonsert, eller en jättelik kör, att sammankopplas till en enhet med delade upplevelser, om än individuellt färgade, är unik (Benzon, 2001). Musiken har en hälsofrämjande effekt där musikens gruppsammanhållande kraft kan ses som en av de viktigaste funktionerna. En förklaring till den kollektiva effekten musik har, kan förklaras i modern neurobiologisk forskning genom spegelneuronerna. När vi ser en person utföra en handling som vi själva brukar göra, aktiveras de delar av vår hjärna som ger order till oss att utföra samma handling. När vi lyssnar på musik, aktiveras inte bara de delar av hjärnan som styr lyssnandet, utan även delar som kopplas till spegelneuronerna. Hjärnan skickar då signaler ut i kroppen att spegla det ljud vi hör. Detta kan resultera i "spontan" sång, spel, rytm och dans. Desto mer en person har utforskat sin musikalitet och funnit redskap för dess uttryck, desto mer aktiveras spegelneuronerna (Theorell, 2009).

Musik har inte bara de ovan nämnda mer positiva effekterna, utan kan under vissa förhållanden även skada. Hur vi påverkas har med våra tidigare erfarenheter, vårt sociala sammanhang, vår kultur och i vilken sinnesstämning vi har i just den stund musiken når oss. Ett exempel på hur musik kan användas för att leda människor in i ett visst tillstånd, är musik producerad för reklam och film. Några av musikens egenskaper som används inom dessa musikgenrer är bland annat att ökad ljudstyrka för att framkalla en uppvarvningseffekt. Att kroppens puls ökar när musikens tempo upplevs snabbare än kroppens egna puls och

det omvända då musiken har ett lägre tempo än den egna pulsen. Även olika ackordfärgningar inger olika effekter hos människan, disharmoniska ackord svarar mot irriterade och olustiga känslor och harmoniska mot mer lugna och behagliga (Peretz, 2006; Theorell, 2009). Tagg (2006) diskuterar i sin forskning betydelsen av att människor måste få kunskap om att musik kan användas som ett manipulationsverktyg. I situationer som politiska massmöten och reklam talar han om vikten att vara medveten, så att musiken inte utnyttjas till att göra människan oförnuftig. Tagg menar att detta är något som borde undervisas om i skolan.

Musiken som religiöst uttrycksmedel

Den religiösa musiken har troligen alltid funnits så länge människan har existerat menar Theorell (2009). Att den religiösa musiken har urgamla traditioner finns väl dokumenterat, även om musiken som spelades i Mayakulturen och Egypten inte längre hörs, finns målningarna kvar. Ett annat dokumenterat exempel är gamla testamentets första text som talar om lovsång, (musicerande bön till Gud) *Mirjams sång* i andra Mosebok 15:20-21:

(20) Och profetissan Mirjam, Arons syster, tog en tamburin i handen, och alla kvinnorna följde henne med tamburiner och dansade. (21) Mirjam sjöng för dem (Svenska Folkbibeln, 2015).

Wilson-Dickson (1996, s.39) har sammanfattat den religiösa musikens funktion i tre kategorier:

- Musikens extatiska dimension, som bland annat motsvarar den biologiska uppvarningseffekten av högt tempo och nedvarningsfunktion vid lågt. Här kan även fysiska effekter påverka, där kan vibrationerna i ett rum få en viktig roll.
- Den symboliska dimensionen. Under andra århundradet efter Kristus skrev Clemens av Alexandria:

Guds skaparsång danade ett samstämmigt universum och elementens dissonans stämde han till samklang, för att hela kosmos därigenom skulle bli harmoni (Clemens, 200e.Kr.).

- Känslans musik. Musikens uppgift är att förmedla känslor.

Gospelkörskulturen är ett sammanhang som kan kopplas ihop med Wilson-Dicksons begrepp känslans musik och musikens extatiska dimension. Det är en plats där människor som levtt i förtryck (kulturellt sett) ges möjligt att få utlopp för sina känslor. Gemenskapen frigör energi som i sin tur möjliggör starka musikaliska prestationer (Wilson-Dickson, 1996). Theorell (2009) talar om att när man rycks med i ett nästan extasliknande tillstånd kan man lyckas framföra mycket högpresterande sång. Något han menar talar för att människan har musikprestation inprogrammerad i sig. En programmering som bara väntar på att komma ut när hämningarna släpper. Eller som Wallin beskriver det:

...[E]tt hölje av ord, den tjänar som ett helande flöde i medicinen, vagnar barnet till sömns och leder schamanen in i trans, samordnar våra rörelser i dansen, synkroniserar stegen och sinnena hos de marscherande soldaterna, fungerar som en anti-stressor i varuhuset, kaféet, kostallet och den rastlösa affärsmannens kontor, och skapar för en stor publik i konsertsalen, operan och jazzfestivalen en emotionell och intellektuell atmosfär av att man delar gemensamma värden. (publicerat i Valkare, 2009 s.17)

Wallin sammanfattar vad musiken kan göra med människor. Musikens kraft är bred. I musiken kan man både finna njutning, stimulans, trans, extas, ro och tröst. Den kan skänka mod och samhörighet, men kan även trissa igång och mata in budskap i människan, både för soldaten i krig och i kampen om upplysning och frihet (Valkare, 2009).

Musikens multifunktionalitet

Konstformerna är liksom språk ett multifunktionellt beteende. De estetiska uttrycken blir en förlängning av talet, en fördjupning av människans kommunikationsförmåga (Valkare 2009). Bjørkvold (2005) talar om musikens multimodala funktion i koppling till barns utvecklingsmöjligheter och hur den multifunktionella inlärningen hjälper det kognitiva lärandet. Detta sätt att arbeta med inlärning genom att sammanfläta de

estetiska uttrycksformerna med andra ämnen kallar Bamford (2009) *learning through arts*. Att låta musik och språk samverka i barns tal-, skriv-, läs- och musikutveckling. Dahlbäck (2011) talar i sin licentiatuppsats om musikens funktion i språkutvecklingen, att den bland annat hjälper till med läs- och skrivkunskaper (*litteracitet*). Dahlbäck talar vidare om att i det vidgande språk- och textbegreppet ingår tal, skrift, musik, dans, rörelse och bild och att de olika uttryckssätten kan få påverka varandra, så att vi blir multifunktionella i vårt meningskapande. Litteracitet blir då ett meningsbyggande som får sin förklaring i de kulturella strukturer inom vilka vi människor lever och kommunicerar. I Dahlbäcks forskning framkom det att genom att använda denna syn på litteracitet för klassrumsundervisning i språkinläring blev eleverna mer involverade i lärandets skeende. När barnen lärde sig sånger, texter, ramsor, ord och rim, aktiverades det multifunktionella och kognitiva lärandet. När de musikaliska och språkliga begreppen interagerade, fick barnen verktyg att tolka och avkoda de olika symbolsystemen. Dessa verktyg kunde användas för att omvandla och tolka de olika språkbegreppen. Detta ledde till att barnen utvecklade både språkliga, skriftliga och musikaliska egenskaper.

Harrop-Hallin (2010) har undersökt användningen av litteracitet ur en annan synvinkel. Hon undersöker möjligheterna av en mer elevcentrerad undervisning i Sydafrikanska skolors musikundervisning. Detta genom att utforska potentialen i barnens *Schoolyard games* (musiklekar) och se vad dessa har att erbjuda pedagogiken. Hon talar kring ett *multi literacy (multi-litteracitet)*, ett förkroppsligade av musikaliska metoder, att med hela kroppens hjälp arbeta med språkutveckling. Denna studies form av multi-litteracitet menar hon också underlättar lärandeprocessen, då den "rekryterar" elevernas kulturella metoder, skolgårdens lekar, som potentiella resurser för pedagogik. Resultatet av denna forskning var att multi-literacitet som tillvägagångssätt kan tillämpas effektivt på musikutbildning. Genom att använda sig av barnens musiklekar som pedagogisk och kulturöverskridande metod, främjades barnens *transformativa lärande*. Ett lärande som bottenar i kunskap om sig själv, genom kritiskt granskande av sitt eget agerande samt att våga ifrågasätta och kritiskt granska andra. Harrop-Hallin talar om vikten av det transformativa lärandet, mångfalden av kulturer samt erfarenheter och hur dessa tillsammans skapar mening. En mening som blir en tillgång i klassrummet. En annan forskning som också visar på barns lärande i leken är Marsch (2010). Där undersöks hur skolbarn konstruerar mening genom att generera och utföra musiklekar. Resultatet visade på lekplatsens interaktiva pedagogik, där barnens medverkan är fylld av ömsesidigt lärande och överförande av kunskap till varandra. Ett lärande som lärarna enligt Marsch måste minnas och ta med in i klassrummet så att denna miljö också, redan från tidig ålder, får ett ömsesidigt lärandeperspektiv.

Musik i behandlingens tjänst

Den bärande principen i musikterapi är att förstärka de känslomässiga tillstånd som behöver förstärkas för att patienten skall kunna komma vidare i sin behandling. Detta medför att terapeuten måste ha en omfattande kunskap både i vilken typ av musik som ska användas för att förstärka det önskade känslotillståndet, samt ha ett tränat öga för var patienten befinner sig utifrån ett psykoterapeutiskt förlopp (Theorell, 2009). Bonnys (1978) forskningsresultat visade på att den musikterapeutiska formen *Guided Imagery and Music* (GIM) kan användas för att hantera posttraumatisk stress (PTSD) och även vissa former av depression. Denna behandlingsform innefattar bild- och musikstimulering, samt reflektion och samtal kring vad musiken och bilderna triggat hos patienten eller patienterna. Bonny menar att musiken förstärker effekten av bilderna och därmed lägger en grund för de guidade samtalen och patientens reflektion som i sin tur kan leda till resultat i form av psykiskt och fysiskt välmående. Studier gjorda av Theorell (2009) visar på att individens förhållningssätt till musik och tron på behandlingsformen får avgörande betydelse för hur framgångsrik musikterapi blir. Studierna visar även den funktion terapeuten får genom att hjälpa och guida patienterna att uttrycka sig själva och sin livssituation med hjälp av de estetiska hjälpmedlen.

WOW-faktor

2004 utförde Anne Bamford (2009) i samarbete med UNESCO, IFACCA och "The Australia Council" den första internationella mer omfattande forskningsanalysen av estetisk utbildning. Undersökningen innehöll mer än 60 länders data och fallstudier. Hon utvecklade efter denna studie en internationellt jämförbar

standard av kvalité inom estetisk undervisning. Resultatet som Bamford fann var att högkvalitativ verksamhet hade en positiv inverkan på elevernas hälsa och sociala välmående. Det hon också fann var att denna positiva inverkan inte fanns då kvaliteten på utbildningen var otillräcklig. Bamford (2009, s.11) finner även i sitt resultat vilka gemensamma faktorer som leder fram till att nå en högkvalitativ verksamhet och därmed en positiv inverkan på eleverna och lärandemiljön.

- Gemensamt för högkvalitativ utbildning är:
 - Aktivt partnerskap mellan skolor, konstnärer och samhället
 - Delat ansvar för planering, implementering, bedömning och utvärdering
 - Möjlighet till offentlig uppvisning/utställning
 - En blandning av både utbildning *in arts* (inom konst) och *through arts* (genom konst). Utbildning inom konstarterna är specifik musik-, dans-, drama-, bildundervisning. Medan utbildning genom konst är när man använder konstformer som ett pedagogiskt verktyg inom andra ämnen, som vid undervisning av räkenskap eller littracitet.
 - Moment av kritisk reflektion, problemlösning och risktagande bland både barn och lärare
 - Fokus på samarbete, både mellan lärare och elever
 - En inkluderande verksamhet för alla
 - Detaljstrategier för att bedöma och rapportera barnens lärande, erfarenhet och utveckling
 - Vidareutbildning för lärare, konstnärer och samhället
 - Flexibel skolstruktur med en genomtränglig barriär mellan skola och samhälle

En sammanställande rapport, *Art for art's sake?* (Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin 2013) talar också kring vad kvalitativ estetisk verksamhet kan leda till, men fokuserar på vilka resultat eleverna/utövarna kan få. De menar att musikstudier ökar IQ-nivån (intelligence quotient), den akademiska prestationen, fonetiska färdigheter och att musikstudier underlättar inläringen av nya språk. Dessa resultat menar de blir möjliga då musiken bygger och breddar vårt hörande (Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin 2013).

El Sistema Sverige

El Sistema är en musikundervisningsmodell med basis i 1970-talets Venezuela. En verksamhet vars ideologi grundar sig i att genom gemensamt musicerande, i form av övning, disciplin och samspel, ge barnen förutsättningar för att skapa ett bra liv även utanför musiken. 2010 startade El Sistema Sverige i Göteborg. Samarbetsprojektet sker mellan stadens samtliga stadsdelars kulturskolor och Göteborgs symfoniker (GSO). Undervisningen sker i form av orkesterspel och körsång. Bergman och Lindgrens (2014) forskning på området redovisar att målsättningen med verksamheten är att med musiken som verktyg fungera som en interkulturell dialog och verka för ett mer demokratiskt samhälle, att fokusera på såväl social som musikalisk utveckling. De vill motverka det utanförskap som uppstått i och med stadens segregationsmönster. För att förverkliga sina visioner arbetar El Sistema Göteborg med nåbara delmål, tydlig struktur och läroplaner. De har rollmodeller (fadderskap) samt regelbundna möten med musikerna från Göteborgs symfoniker (GSO). De arbetar med att barnen ska få känna sig delaktiga i en social form. Arbetet sträcker sig även till barnens familjer. Varje vecka deltar föräldrar, pedagoger, barn och ibland även musiker från GSO i en gemensam musikalisk och social mötesplats. Bergman och Lindgren menar att hela syftet med verksamheten är att stärka barnens identitet med hjälp av musik. Utveckling för individen, som i det långa loppet leder till utveckling för samhället. Hollingers (2006) forskning redovisar resultat från El Sistemas verksamhet i Venezuela, som visar på hur orkesterspelet fått positiv effekt på deltagarnas psykosociala hälsa, självförtroende och motivation till vidare utbildning. El Sistema finns idag i flera av Sveriges större städer.

Med detta avslutas bakgrundskapitlet och scenen för denna uppsats är satt. Vidare går jag in på att presentera studiens teoretiska perspektiv.

Teoretiskt perspektiv

Valet av teori i min studie föll på kulturpsykologi med en musiketnologisk ingång, då jag utfört en fältstudie i Uganda. Musiketnologin handlar, precis som kulturpsykologin, om att finna nyckelfaktorer, lära sig om och studera kulturell identitet (Lundberg, Ternberg 2002). Skillnaden dem emellan är att musiketnologin studerar kulturen, medan kulturpsykologin är kulturen, då kulturpsykologins huvudtes är att kulturen formar dess medlemmars medvetande och utrustar människan med de verktyg som hjälper hen konstruera sin värld (Bruner, 2002). En musiketnologisk ingång i denna diskurs är att musiken i en kultur kan ses som ett nyckelhål, en studerbar zon. Genom detta nyckelhål ges forskaren möjlighet att låsa upp några av kulturens nyckelfaktorer (verktyg) (Lundberg & Ternberg 2002). I denna studie innebär kulturen den studerade kontexten *Smile of Hope Africa* (SOHA) och nyckelhålet som studerats är *The Creative Art Programs* (CAP) musikundervisning. CAP blir därmed en ingång in i kulturen SOHA.

Mer om fältstudien och den musiketnologiska ingångens hjälp i dess utformande redovisas i nästkommande metodkapitel.

Lärande inom kulturpsykologin

Bruner (2002) menar att kulturpsykologin tar sig an utbildning med grundpremisen att utbildning inte är en egen ö, utan en del av samhället och kulturen i stort. Den första frågan att ställa sig är vilken roll och funktion utbildningen har inom kulturen samt vilken roll den har för människorna inom den. Den andra frågan att ställa sig är varför utbildningen är utformad på det sätt den är och hur den avspeglar fördelningen av olika privilegier. Här ställs även frågan om vilka resurser som görs tillgängliga via utbildning. Fokus hamnar även på utbildningsprocessens begränsningar. Bruner talar även om att se på utbildning i ett kulturellt perspektiv, som inte kräver ständig jämförelse mellan kulturer. Det han menar krävs är att titta på undervisning i dess situationsbestämda kulturella sammanhang (Bruner, 2002). I denna studie innebär detta att forskningen har utförts inom nyckelhålet CAP:s situationsbestämda kulturella sammanhang, för att skapa förståelse för musikaliskt lärande inom kulturen SOHA.

Utbildning är en komplex fråga om att anpassa kulturen till medlemmarnas behov och att anpassa medlemmarna och deras former och kunskapstillgänglighet till kulturens behov.
(Bruner 2002 s. 61)

Ömsesidigt lärande

Kulturpsykologin talar kring en ömsesidig lärandekultur. Ömsesidigt lärande lägger fokus på ett gemensamt utbyte av kunskap, erfarenheter, lärostoff, idéer, arbetsindelning, att hjälpa varandra och reflektera. Lärarens roll blir att vara en igångsättare (Bruner, 2002). Något Bruner menar att allt för många lärare förbiser och om detta förbises blir barnen lurade på sin möjlighet att mästra över sin egen värld. Han talar vidare kring studenter som studerar i en ömsesidig läromiljö. Där kan man se att lärandet bygger på en interagerande lärogemenskap som höjer den intellektuella förmågan, samt ger barnen en bredare syn på tillvaron (Bruner, 2002). Denna ömsesidiga lärandekultur är något vi kan se i barns musik, på skolgården och i sandlådan. Där lekplatsens interaktiva pedagogik och barnens medverkan är fylld av överförande av kunskap till varandra (Marsch, 2010). Marsch menar att detta lärande är något som lärarna måste komma ihåg och ta med in i klassrummet, så att denna miljö redan från en tidig ålder får ett större ömsesidigt lärandefokus. Både Harrop-Hallin (2010) och Bamford (2009) talar i sin forskning om vikten av en ömsesidig lärandekultur för att uppmuntra kreativitet, eget initiativ, samarbete och utforskandet i bemästrandet av den egna världen. Studien kommer redovisa på vilket sätt CAP arbetar med ömsesidigt lärande.

Lärandets komplexitet

Bruner (2002) framhäver vikten av att ha i åtanke hur de kulturella och biologiska aspekterna flätas samman och samarbetar i lokala situationer. Det är viktigt att inse den komplexitet som finns i mänskligt lärande. Blacking (1973) skrev om att den musik vi spelar är en del av vår natur, men även är ett resultat av vår kultur,

erfarenhet och sammanhang. Det är en mognadsprocess som sker utifrån naturen och förs in i kulturens ramverk. Ett perspektiv som i studien används i ett försök att avkoda den studerade kontexten.

But the nature from which man has selected his musical styles is not only external to him; it includes his own nature, his psychophysical capacities and the ways in which these have been structured by his experiences of interaction with people and things, which are part of the adaptive process of maturation in culture. (Blacking 1973 s.39-40)

Kulturens verktygslådor

Kulturpsykologin menar att det är kulturen som utrustar människan med de *verktygslådor* som hjälper hen konstruera sin värld, syn på sig själv och sina egna förmågor. Människans mentala verksamhet utgör här inte ett solonummer. Hur mycket en enskild än tycks agera i egen kraft i sökandet efter mening kan inte detta utföras utan kulturens verktyg. Verktygen formas av traditioner, symboler och kulturella koder. Verktygen vävs samman och relateras till andra verktyg, ett samspel som bildar kulturens verktygslådor. Dessa sammanflätningar av verktygsbegrepp blir nödvändiga för att konstruera och begripa sin omvärld på ett kommunicerbart sätt. Verktygslådornas funktion är att de tillsammans utgör kulturens *sanningar* (Bruner, 2002). I denna studie innebär detta att nyckelhålet CAP:s musikundervisning formar en väv av verktygsbegrepp som gemensamt bildar en ingång in i att skapa förståelse för kulturen SOHA:s sanningar.

Att lära sig sin kulturs verktygslåda är en process som sträcker sig utanför skolans väggar och genom hela livet. Det är något som sker i alla livets rum, som kring middagsbordet för att skapa en gemensam förståelse över dagens händelser, eller när barn försöker sig ta sig an och förstå de vuxnas värld (Bruner, 2002). Hultberg (2009) beskriver hur verktygsbegreppen kan ta sig i uttryck inom musik. Hon talar om hur musiker under sin lärandeprocess tilldelas olika former av verktyg som gör det möjligt att tolka exempelvis en notbild. Hon talar vidare om hur verktygsbegreppen relateras till varandra, vävs samman och tillsammans skapar en verktygslåda som gör det möjligt att avkoda notbildens instruktioner. Det är inte bara musiker som skapar verktygslådor med begrepp relevanta för deras kulturella kontext. Ett annat exempel är den kristna tron, som formar sin verktygslåda kring kristendomens budskap, traditioner och kulturella koder. Dessa tillsammans fastställer kulturens gemensamma sanningar. Det intressanta med båda ovanstående exempel på verktygslådor blir att dessa sanningar delvis blir spridda över hela världen. Den ena bland musiker världen över och den andra genom den spridda kristna gemenskapen. Dessa gemensamma ”givna” sanningar kan för en utomstående bli helt främmande. För nya sångelever är verktygslådan tom på musikaliska begrepp. Den som för första gången kommer in i en kyrklig lokal vet exempelvis inte hur Gudstjänstliturgin (Gudstjänstformen) är utformad. Dessa båda situationer kan leda till misskommunikation, missförstånd och exkludering. Härmed framkommer vikten av att verktygsbegreppen förs vidare. Bruner (2002) talar om hur detta sker genom personer som är väl insatta i kulturens verktygslåda och förstår komplexiteten av hur den används. Enligt Vygotskij (1981) kan människan tillsammans med andra som är kulturellt mer erfarna utföra sådant som de annars inte klarar av. Samma sak ser vi ske i många musiktraditioner där elever utvecklar sina instrumentkunskaper tillsammans med erfarna mästare (Hultberg, 2009). Vygotskij (1981) säger vidare att individers närmaste utvecklingszon (zone of proximal development, ZPD) kommer i anspråk vid ett sådant samspel. Alltså den potentiella utveckling som kommer genom problemlösning med en ledare eller i samarbete i en trygg grupp. Detta leder i sin tur till att individerna utvecklar det kunnande av verktygen som krävs för att sedan i egen kraft kunna utföra det som de först lärde sig tillsammans med erfarna representanter från kulturen.

Makro- och mikroperspektiv

Det kulturpsykologiska perspektivet har en dubbel uppgift, en på makroplanet och en på mikroplanet. Makroplanet ser på kulturen som ett system av värden, rättigheter, utbyten, plikter, möjligheter och makt. Medan på mikroplanet undersöks hur kraven som finns inom kulturen påverkar dess deltagare. På mikronivå granskas hur individen konstruerar mening, som gör att den anpassar sig till de kulturella normer som sätts upp. Denna granskning lyfter frågor om vilket pris individen får betala på det personliga planet för att passa

in, vilka resultat detta pris får och vilka anpassningar individen måste göra för att passa in i bland annat kulturens utbildningssystem (Bruner, 2002). I denna studie kommer makro- och mikroperspektivet användas för att sätta det studerade nyckelhålets verktygsbegrepp i olika perspektiv.

Musikbegrepp

Uganda är som tidigare nämnt ett land med över 40 talade språk och kulturtillhörigheter. I mångkulturella samhällen menar Lundberg och Ternberg (2002) att musik och dans blir alltmer betydelsefulla symboler för att markera identitet. De talar om att kulturen förväntar sig att alla skall kunna uttrycka sig i sammanhang med samma uttrycksmedel. Denna process, som kallas *kulturalisering*, innebär att olika grupper i samhället blir allt mer lika i sina uttrycksformer. Lundberg och Ternberg talar även om hur dagens globaliserade samhälle påverkar musikens spridning över jorden. De menar att denna spridning ingår i den växande och allt mer genomgripande struktur som brukar kallas *superculture*. En global musikkultur växer därmed fram, där artister som Beyonce, ABBA och YouTube-fenomen får världsspridd stjärnstatus. Dessa båda begrepp kommer användas vid redogörelsen av den studerade kontextens musikbegrepp.

Swahilins (ett av Ugandas språk) musikbegrepp *ngoma* beskriver en helhet av att sjunga, dansa, spela och vara upprymd, samt är nära kopplat till ordet för fest. I ordet *ngoma* innefattas även substantivet för trumma. Frånvaron av ett isolerat musikbegrepp och att musik och dans ryms i ett och samma ord är även kännetecknande för prekoloniala kulturer (Valkare, 2009). *Musik* som ett klingande musikbegrepp som huvudsakligen utspelar sig i den hörande världen menar Valkare är en relativt sentida västerländsk konstruktion, påverkad av skriftspråk, notation och systematisering. Han menar att separationen mellan musik och dans verkar vara en sentida västerländsk avvikelse. I studien kommer båda dessa musikbegrepp hjälpa redogöra och analysera det studerade nyckelhålets musikbegrepp.

Metod

Detta kapitel beskriver hur min fältstudie har planerats, genomförts och analyserats. I min undersökning har Smile of Hope Africa, Creative Art Program's musicerande studerats för att öka förståelsen för hur målgruppen tillägnar sig kunskap i och om musik, samt vilken funktion som musiken tillskrivs. Studien utfördes under två veckor mellan oktober och november 2017 i Kampala, Uganda. Studien har formats utifrån ett kulturpsykologiskt perspektiv där kulturen och dess verktyg blir de mest centrala begreppen för lärande, men innehåller även ett musiketnologiskt perspektiv för att kunna titta in i kulturen genom valt nyckelhål. Fältstudier med kvalitativa intervjuer har kombinerats med videoinspelningar av lärandeaktiviteter, fältanteckningar och observationer. Detta för att undersöka och öka förståelsen för kulturens musikaliska lärande, vad musikbegreppet innebär samt vilka funktioner som musiken tillskrivs.

Fortsatt kommer här redovisas de metodologiska utgångspunkterna och analysmetoderna samt en redogörelse för etnografi och musiketnologi. Sedan försätter jag vidare till metodval, designen av studien och genomförande av min studie på plats i Uganda. Forskningsprojektets deltagare beskrivs i avsnittet som följer. Nästa avsnitt inleds med vilka avgränsningar jag gjort och därpå kommer en redogörelse av analysarbetet. Metodkapitlets avslutande del behandlar mina etiska överväganden.

Metodologiska utgångspunkter och analysmetoder

Cole (1996) menar att genom att delta i och analysera kulturella aktiviteter kan en forskare skapa kunskap om hur individer utvecklas. Herndon (1993) säger att kultur inte bör beforskas utifrån, utan att kultur istället bör studeras inifrån. Syftet med min forskningsstudie blir att synliggöra, beskriva och analysera vad musikbegreppet innebär, vad musik tillskrivs för funktion och hur detta påverkar det musikaliska lärandet i den kulturella kontexten SOHA. Två metodologiska utgångspunkter som i denna studie ligger till grund för att skapa en förståelse för det musikaliska lärandet är etnografi och musiketnologi. Nedan kommer en redovisning av dessa metoder.

Etnografi

Vid etnografiska studier skapar forskaren sin empiri genom att studera människor i deras egen miljö (Kullberg, 1996; Silverman, 2006). Etnografi syftar på att analysera kulturen genom att göra en tolkning av vardagens rutiner, samtal och ritualer. Detta sker genom att som forskare själv erfara dem (Goodall, 2003). Något som blir relevant att medvetandegöra vid denna typ av studier är att när forskaren tillbringar tid med den kultur som undersöks påverkar denne sin omgivning på samma sätt som kulturen som studeras påverkar forskaren (Goodall, 2003; Kullberg, 1996; Sæther 2003). Denna växelverkan är nödvändig att minnas under både fältstudierna och i analysprocessen av det insamlade materialet.

Musiketnologi

Musiketnologin har gått från att främst röra musikaliska analyser till att även innefatta analyser av kultur och ömsesidig samverkan inom musiksammanhang. Musiketnologers intresse ligger både i musicerande som ett kulturellt fenomen och i de kulturella spår som finns inom det musikaliska materialet (Lundberg & Ternhag, 2002). Fonografen, möjligheten att spela in ljud, fick redan tidigt en viktig roll för utvecklingen av musiketnologin. Genom att spela in material blir det möjligt att återkomma till händelser, både klingande och konversationer för att kunna göra en noggrann transkription och korrekt analys (Lundberg & Ternhag, 2002).

Merriam (1964) delar in musiketnologens arbete i tre steg. Det första steget innefattar insamlandet av material under fältstudien där flertalet metoder används. I detta första steg sker även en problematisering av teorier, metodologi och design av studien. Det andra steget är analysprocessen, där musiketnologen sätter den insamlade empirin i ett teoretiskt sammanhang relevant för den aktuella studien. Det tredje steget innebär en analys av resultattexten i ljuset av relevanta problem.

Insider och outsider

Mars (2016) talar om att när en forskare befinner sig på fältet sker en förflyttning mellan olika positioner. Forskaren befinner sig både i en roll som iakttagare och i en roll som deltagare i aktiviteter tillsammans med deltagarna i studien. Hon menar därför att ett förtroende mellan forskaren och deltagarna i studien skapas. Mars presenterar begreppen *insider* och *outsider*. Hon menar att dessa inte ska ses som motpoler till varandra utan att de erbjuder möjligheter för forskaren att förstå sin egen utgångspunkt och vad som sker under fältstudiefasen av forskningsstudien. Att som forskare kunna pendla mellan att vara forskare, det vill säga en *outsider* och sträva mot att tänka som en medlem som ingår i forskningsstudien, med andra ord en *insider*, menar Mars är viktigt. Denna pendelrörelse blir nödvändig och leder till en ökad förståelse och ett vetenskapligt perspektiv av det kulturella fenomenet (Lundberg & Ternhag, 2002). Mars (2016) menar att när det empiriska materialet analyseras behöver forskaren i en musiketnologisk studie förstå sina olika positioner och hur de kan påverka analysarbetet. Analysverktygen som används kallar Lundberg och Ternhag (2002) för *folkmodeller* och *forskarmodeller*.

Folkmodell och forskarmodell

Det är viktigt att forskaren både i fältstudien och analysfasen fortsätter arbeta med förflyttningar mellan olika positioner. *Folkmodell* och *forskarmodell* i analysfasen ger samma växelverkande möjlighet som *insider* och *outsider* gjort under fältfasen. Genom att klargöra vad som definierar folkmodell och forskarmodell kan forskaren få syn på sina egna förutfattade meningar. Med begreppen folkmodell och forskarmodell öppnas möjligheten att visa hur forskaren går bakom det talade och djupare in i en undersökningsgrupps kulturella kontexter. Folkmodell och forskarmodell ska ses som en möjlighet för forskaren att gå mellan dessa båda världar, då de kompletterar varandra och ger möjligt att i analysen utnyttja spänningen mellan de båda (Alvarez-Pereyre & Arom, 1993). Enligt Baumann (1993) utgör folkmodeller redogörelser, beskrivningar och analyser som anses meningsfulla av medlemmarna inom den studerade kulturen. Personer inom den studerade kontexten kan vara olika, och folkmodeller är inte beroende av fullständig enighet bland individerna, eller en fullständig trohet gentemot den egna kulturen. Forskarmodeller å sin sida utgörs av redogörelser, beskrivningar och analyser uttryckta i termer och kategorier som anses meningsfulla och lämpliga av den vetenskapliga observatören, forskaren själv. Baumann (1993) menar att det är omöjligt att inte påverkas som forskare och som undersökningsgrupp i en musiketnologisk studie. Så snart forskaren har påbörjat sina fältstudier är det oundvikligt att denne påverkar gruppen genom sin undersökning, likaväl som det är oundvikligt att forskaren blir påverkad av sin undersökningsgrupp (Sæther, 2003). Genom folkmodeller och forskarmodeller blir det möjligt att synliggöra denna dubbelsidiga påverkan och lyfta fram den för att möjliggöra en djupare analys av det skapade fältstudiematerialet.

Denscombe (2009) har utarbetat en femstegsmetod för att genomföra en kvalitetssäker kvalitativ analys: (1) Data iordningställs vilket innebär: utskrift och katalogisering av text. (2) Forskaren letar efter tydligt återkommande teman, kommenterar data samt för anteckningar för att fånga in idéer. (3) Kodning av data sker, koder grupperas om till kategorier eller teman och en sammanfattning av kategorier görs genom sökande efter begrepp. (4) En skriftlig tolkning av fynden samt illustrationer av poänger genom exempelvis citat. (5) Avslutningsvis sker validering av insamlad data (s.400). Förutom att följa nämnda steg i analysprocessen bör forskaren ställa kritiska frågor till sig själv för att säkerställa att analysen utgår från det empiriska materialet och inte forskarens förutfattade meningar. Denscombe (2009) föreslår tio frågor som forskaren bör ställa sig i analysarbetet: 1) Är kategorier och förbindelser i dataenheterna identifierade? 2) Är de framväxande kategorierna och förklaringarna kontrollerade genom att forskaren återvänder till fältet? 3) Finns det tillräckligt med detaljer för att möjliggöra en ”logg” över nyckelbesluten i forskningsprocessen? 4) Kan läsaren reflektera över forskningsfynden genom att forskaren i texten har beskrivit tillräckligt många detaljer? 5) Har analysen undvikit att dekontextualisera innebörden i data? 6) Har förklaringen undvikit alltför stora förenklingar av frågor? 7) Är resultatens externa validitet kontrollerad mot andra jämförbara studier? 8) Har forskaren närmast sig ämnet med ett ”öppet sinne”. 9) Har forskaren övervägt alternativa

förklaringar? 10) Innehåller forskningsrapporten en redogörelse för forskarens jag och dess eventuella inverkan (s.402).

Denscombes analysmetod och föreslagna frågor hjälpte mig komma igång i mitt iordningställande av insamlad empiri. Frågorna och femstegsmodellen hjälpte mig även starta analysprocessen grundad i folkmodeller och forskarmodeller. Frågorna fick mig även vid flertalet tillfällen under analysprocessen att fråga mig själv om jag förenklat kulturen SOHA:s olika verktygsbegrepp och om jag verkligen närmade mig vissa frågeställningar med ett öppet sinne.

Metodval och genomförande av studien

Innan min resa till Uganda ägde rum skedde den mesta konversationen med organisationen på plats via facilitatorn och pastorn som jag kände sedan min resa 2016, samt facilitatorn som är huvudansvarig för projektet. Pastorn och jag tog frågorna gällande boende, teknisk utrustning och bokning av flygbiljetter. Resten av frågorna skickades vidare till huvudansvarig. Hen och jag bestämde i samråd upplägg för min vistelse i Uganda. Hen godkände alla moment, vad jag fick göra på plats, filmning, deltagande observationer, min undervisning samt vilka av facilitatorerna som skulle intervjuas. Då jag endast mött projektet vid ett tillfälle tidigare och detta var mitt första forskningsprojekt valde jag att inte begränsa min frågeställning eller empirinsamling förrän efter resan var gjord.

Studiens metodologi har sin grund i musiketnologi och det empiriska materialet som samlades in utgörs av: videoinspelade intervjuer med facilitatorerna inom projektet, fältstudieanteckningar, videoinspelad observerad undervisning, videoinspelad undervisning ledd av mig samt barnens undervisning av mig. Inför studien bedrevs ett förarbete för att skapa en förståelse för den miljö och kultur jag skulle åka till. Nedan redovisas alla de moment som skedde under mina två veckor på plats i Uganda.

Intervju

Trost (2010) talar om att syftet med ens studie avgör vilka metoder man ska använda i forskningen. Om studien går ut på att förstå eller hitta mönster ska man välja kvalitativ metod. Då mitt syfte är formulerat kring frågeställningar gällande att skapa en förståelse för kulturens musikbegrepp, funktionerna som tillskrivs musikbegreppen och hur kulturen ser på musikaliskt lärande, blev kvalitativa intervjuer en bra metod för studien. I tillägg har jag valt att göra mina intervjuer halvstrukturerade, att utgå ifrån grundfrågor, men sedan låta konversationen leda mig vidare under intervjuernas gång (Kvale, 1997). Frågorna förbereddes både utifrån mitt syfte, min frågeställning och tidigare forskning, men även utifrån första veckans filmade material och fältanteckningar. Alla intervjuer blev filmade. Intervjuerna hade utformningen av ett samtal mellan mig och facilitatorerna. Innan intervjun påbörjades inledde jag med syftet till att denna intervju ägde rum, att allt skedde under anonymitet, samt med en ostrukturerad intervjudel för att skapa en trygg miljö för respondenterna. Under inledningen poängterade jag även att jag var intresserad av deras tankar och idéer (Se bilaga 1-2 för Intervjuformulär och godkännande). Kvale (1997) menar att intervjusituationen kräver god insikt i det mänskliga samspelet. Intervjuaren behöver vara snabbtänkt, ha god kännedom om forskningsfältet samt vara förtrogen med intervjusituationen. Sådana kunskaper och egenskaper tar tid att tillägna sig, Kvale (1997) och Sæther (2003) betonar att kunskaperna kan tillägnas genom övning på fältet. Syftet med intervjuerna i denna fältstudie har varit att komma åt kunskap om forskningsfältet och skapa en förståelse för det nyckelhåll som studerats. De kvalitativa intervjuerna utgör förgrunden till mitt resultatkapitel.

Presentation av respondenterna

Under min andra vecka på plats i Kampala intervjuades fem av de facilitatorer som arbetade inom projektet. De som intervjuades var de tre facilitatorer som arbetade med musik inom projektet samt de två ledare som vara ansvariga för projektet i stort, varav en av dem även undervisade. Intervjuerna pågick mellan två till fem timmar per person. Nedan presenteras de fem respondenterna för de kvalitativa intervjuerna. Alla har fått fiktiva namn för att hålla deras identitet hemlig.

Merisha är en kvinna i 40-årsåldern. Hon är född och uppvuxen i Uganda. Hon har studerat Creative Arts på universitetet i Kampala och Creative Arts therapy i USA. Hon har studerat sång och dans inom kyrkan och i hemmet under hela sin uppväxt. Hon är en av de huvudansvariga för organisationen och ansvarig för programmets läroplan, alla facilitatorer och leder delar av internutbildningarna. Hon är en av Creative Art Programs anställda. Hon undervisar främst barnen inom Creative Arts.

Rose är en kvinna i 40-årsåldern. Hon är född och uppvuxen i Uganda. Hon har studerat på Universitetet i Kampala samt studerat lovsångsmusik och en bibelutbildning i Sverige under två år. Hon har studerat musik inom kyrkan och sjungit i skolkörer under hela sin uppväxt. Hon är en av de huvudansvariga för organisationen och ansvarig för programmets ekonomi, faddrar och kontakten med Sverige. Hon är en av Creative Art Programs anställda. Hon arbetar även som pastor i City Church Kampala. Hon undervisar inte längre barnen inom CAP, men har fortsatt en relation till barnen i sin roll som pastor.

Andrew är en man i 30-årsåldern. Han är född och uppvuxen i Uganda. Han har studerat IT och teknik på universitetet i Kampala. Han har studerat musik inom kyrkan och spelat i band under hela sin uppväxt. Han är en av projektets facilitatorer inom musik och hans huvudinstrument är trummor. Han arbetar även som medieansvarig för projektet och driver ett IT-företag vid sidan av. Han undervisar barnen inom musik och håller även trumlektioner.

Melody är en kvinna i 20-årsåldern. Hon är född och uppvuxen i Tanzania, men har i vuxen ålder flyttat till Kampala. Hon har studerat musik, dans och drama inom kyrkan, i hemmet och på fritiden under hela sin uppväxt. Hon är en av projektets facilitatorer inom musik och hennes huvudinstrument är dans och drama. Hon arbetar även som lokal fadder för barnen inom projektet och gör hem- och skolbesök. Hon undervisar barnen inom musik, sång, dans och drama.

Esther är en kvinna i 30-årsåldern. Hon är född och uppvuxen i Uganda. Hon har studerat musik inom kyrkan och sjungit i skolkörer under hela sin uppväxt. Hon är en av projektets facilitatorer inom musik och hennes huvudinstrument är sång. Hon arbetar även som lokal fadder för barnen inom projektet och gör hem- och skolbesök. Hon undervisar barnen inom musik, sång, dans och drama.

Observation

I förhållande till de ugandiska facilitatorerna, barnen och ungdomarna i projektet gick jag in i detta forskningsprojekt som Herndon (1993) kallar ett outsiderperspektiv. Men i rollen som lärare, musiker, forskare samt gruppens och min delade kristna tro hade jag delvis möjlighet att lyssna, förstå och avkoda som en insider. Fältanteckningar och observationer utgjorde min första vecka på plats det empiriska materialet, då jag valde att anlända till Kampala precis en vecka före min egen första undervisning, observation av undervisning och intervjuerna med facilitatorerna skulle påbörjas. Detta gjordes för att få möjlighet att sätta mig in i kulturen på bästa möjliga sätt.

Filmning

Intresset för barnens musikaliska lärande och sättet som facilitatorerna undervisade har utgjort ett bollplank till de kvalitativa intervjuerna som utgör förgrunden till mitt resultatkapitel. Därför blev det viktigt att få tillåtelse att spela in undervisningen som ägde rum (Se Bilaga 3 för Tillåtelse att filma). Det filmade materialet har gett mig ytterligare möjligheter att sätta min in i kulturens lärande kontext och hjälpt mig i min avkodning av kulturens verktygsbegrepp. Den filmade observationen ägde rum vid åtta undervisnings-tillfällen, utspridda på två lördagar. Creative Art Program undervisades cirka tre till fyra timmar båda lördagarna och det filmade materialet uppkom till omkring sju timmar.

Vid sex av de filmade tillfällena fick jag vara observatör, och jag valde deltagande observationer, med andra ord att jag själv deltog i undervisningen som skedde. Detta för att på bästa sätt smälta in i gruppen och

därmed delta i kulturen. Då undervisningen filmades fick jag möjlighet att fokusera på att vara en insider på plats och kunde lämna outsider-perspektivet till analysen av materialet. Lundberg (1994) pekar på två positioner i fältarbetet, den där forskaren är deltagare i det musikaliska sammanhanget och den där forskaren fungerar som observatör. En pendling mellan positionerna är en förutsättning för att en djup förståelse av materialet skall erhållas.

Den första lördagens första lektion, där jag var deltagande observatör, var en dans-, sång- och teaterklass. Lektionen leddes av Melody, pågick i cirka 90 minuter och var i helklass, som denna lördag innebar 33 barn i åldrarna fem till femton år. Lektionens tema var kroppen, hur den kan användas och detta i kombination med vikten av att veta att ens kropp är värdefull. Efter en inledning om dagens teman började en kombinerad rörelse- och röstuppvärmning. Undervisningen gick senare vidare till dagens dans, som skulle spelas in om några veckor. Efter detta gjordes en dramaövning i smågrupper som avslutades med att alla visade upp sina scener för varandra. Lektionen avslutades med reflektion och sammanfattning, där Melody uppmanade barnen att dela vad de lärt sig. Den andra lektionen den första lördagen undervisade Melody i halvklass som denna lördag innebar sexton av de yngre barnen i åldrarna fem till åtta år. Hon undervisade sånger med lättare handrörelser. Undervisningen pågick i cirka 40 minuter och materialet bestod av tre sånger. Dessa lärdes ut via *call and respons* och undervisades på engelska, hittepå-språk, luganda och swahili. Den tredje undervisningen den första lördagen var en 40 minuters trumsetslektion. Lektionen leddes av Andrew och klassen bestod av två av de äldre barnen från projektet. Denna undervisning observerades först från min sida. Andrew öppnade sedan upp undervisningen och lät barnen undervisa mig och vi blev filmade av Andrew istället, undervisningen av mig pågick i cirka tio minuter. Den fjärde deltagande observationsklassen skedde den andra lördagen och undervisades av Esther i helklass som denna lördag innebar 35 barn i åldrarna fem till femton år. Hon undervisade över temat kroppen. Hon arbetade med sång, lek, rörelse och teater tillsammans med barnen och undervisningen pågick i cirka 50 minuter. Efter att hon presenterat temat övergick hon till övningar och lekar baserat på temat som hade anknytning till sång, teater och rörelse. Hon avslutade med en gemensam reflektion tillsammans med barnen.

Två av de filmade undervisningstillfällena är det jag som undervisar barnen med syftet att se hur barnen tog sig an olika typer av material. Frågor som ställdes var om det var något i denna kulturella kontext som ansågs lättare eller svårare, samt vad hände med barnens musicerande vid olika typer av undervisning. Detta utfördes i ett försök att undersöka hur musikaliskt lärande tar sig i uttryck inom CAP. Observationer från denna undervisning har även fungerat som ett bollplank till de kvalitativa intervjuerna i analysprocessen och i resultatkapitlet. Undervisningen utgick ifrån fem olika lektionsidéer, varav jag undervisade fyra av dem på plats. De lektionsidéer som undervisades var: *Svensk kultur; polska* med sången *Prästens Lilla Kråka; Pentatonik*, med sången *Canoe Song* (en *Native American folksong*); *Coudlibet + Notbild*, med sångerna *Mary had a little lamb/All night All Day* och den sista lektionsidéen som undervisades var *Call and respons + trumma*, med sången *Njuba* (flodhäst). Jag ledde även ett uppvärmningsmoment baserat i grundläggande sångteknik båda lördagarna. (Se bilaga 4-5 för lektionsplanering och uppvärmning). Den första lördagen arbetade jag bara med de yngre barnen som denna lördag var sexton barn i åldrarna fem till åtta år. Undervisningen pågick i cirka 30 minuter. Lördagen därpå undervisade jag hela gruppen, som den lördagen bestod av 35 barn, i åldrarna fem till femton år. Fokus i min undervisningen låg på att hjälpa barnen känna sina kroppar, våga uttrycka sig och låta på olika sätt, samt undersöka olika musikstilar. Undervisningen pågick i cirka 1,5 timmar.

Vid två tillfällen, ett den första lördagen och ett den andra lördagen undervisade barnen mig. De lärde mig sina favoritsånger. Detta med syftet att undersöka vilken typ av material och musikaliskt lärande barnen valde att undervisa. Första lördagen var det de yngre barnen i åldrarna fem till åtta år som lärde mig tre sånger. Den andra lördagen fick jag ytterligare tre sånger och denna gång i helklass.

Analys

Det filmade materialet och de skriftliga intervjuerna har i studien analyserats i olika steg. Intentionen har varit att gå mellan avsnitts- och helhetsperspektiv. I detta underkapitel beskrivs analysprocessen.

Avgränsningar

Den mängd empiri jag samlade in för att skapa en större förståelse för kulturen och hålla min frågeställning öppen, har genererat i flertalet avgränsningar inför min analysprocess. En avgränsning som gjorts är att jag enbart analyserat kulturens musikundervisning som innefattar sång-, dans-, drama- och trumundervisning. Ytterligare en avgränsning som gjorts är att jag inte transkriberat filmerna av undervisningen som skedde. Detta material har istället fått bli en del av min forskarmodell i analysprocessen. Filmerna har, som tidigare nämnts, även utgjort ett bollplank mot folkmodellen och vad respondenterna säger om sin undervisning och vad de faktiskt gör. Jag har även valt att inte transkribera och analysera sånger, övningar och danser som undervisades av facilitatorer och barn. Dessa ovan nämnda avgränsningar har valts för att låta facilitatorernas intervjumaterial och deras uppfattningar ligga i förgrunden för denna studie. Resterande material blir därmed ett bollplank för deras utsagor. Återstående material sparas till möjliga framtida forskningsprojekt.

Transkription och språk

Denscombe (2009) talar om att iordningställa text är en förutsättning för att möjliggöra analysarbete. En transkription innebär att det talade ordet med dess uttryck, rörelser och tonfall reduceras till en skriftlig text som sedan utgör råmaterialet för analysprocessen. De filmade aktiviteterna från min fältstudie transkriberades genom att sammanfatta de handlingar som skedde, för att skapa en minneskarta. Transkriptionerna av de kvalitativa intervjuerna i studien har inte markerat tonfall eller känslouttryck, men innefattade förstärkande rörelser och där rörelser ersatte ord. Först transkriberades texten på engelska, sedan färgkodades intervjuerna och tillsist översattes de till svenska av mig. Citaten som används i resultatet är mina översättningar. En viktig aspekt att ta med i den här delen av analysen är studiens komplexitet gällande språket. Detta då alla intervjuer och undervisning skedde på engelska och engelskan var ett av respondenternas modersmål, men inte mitt. Då intervjuernas syfte låg i att generera en förståelse för den kultur jag studerade, skapar det ej delade modersmålet en risk för missförstånd och misskommunikation. Att ha ett kritiskt förhållningssätt till begrepp och översättningar blir därför viktig att ha med i analysen av materialet. Åter blev Denscombes (2009) tio frågor som forskaren bör ställa sig i analysarbetet relevanta att använda och likaså folk- och forskarmodellen i ett försök att synliggöra resultatet (Mars, 2016).

Genomläsning och kodning

Det första steget av analysen bestod av genomläsning av det transkriberade materialet där anteckningar fördes. Dessa anteckningar skedde utifrån olika perspektiv: musik- och sånglärare, deltagare, kollega och forskare. Den text som producerades fick beskrivningar i form av både forskarmodeller och folkmodeller, vilka sedan synliggjordes och separerades. Denna process ledde fram till kodningen av materialet. Kodningen gjordes genom att jag ta det insamlade materialet och sortera det kring teman som efter första bearbetningen började framträda. Dessa teman relaterades till varandra, till avgränsningarna som gjorts, till det teoretiska perspektivet, till syfte och frågeställningar. Temana bildade härmed SOHA:s verktygsbegrepp med dess underliggande koder och traditioner.

Helhet

Det sista steget av analysen blev att det bearbetade materialet sammankopplades till en helhet. Transkriberingen av intervjuerna och fältanteckningarna har kompletterats och överlappats med de olika filmklipp i minneskartan för att skapa en helhetsbild och därmed framträdde kulturens verktygslåda. Verktygslådan bildar en berättande väv som beskriver kulturens musikaliska lärande, musikbegreppens innehåll och de funktioner som musiken tillskrivs. Att genomföra analysarbetet i flera steg har medfört att forskarmodellen har framträtt, vilket bidrar till studiens validitet.

Behov av distans

För att forskarmodellen skulle framträda krävdes distans till det empiriska materialet (Lundberg & Ternhag, 2002). Processen kan närmast beskrivas som en omvänd dissekering där jag varit inne på både ett mikro- och makroplan, flyttat och vänt på allt för att se hur de olika bitarna hör samman. Utläggningen av de olika pusselbitarna har till sist sammankopplats till den studerade kulturens verktygslåda för musikaliskt lärande genom den resultattext det insamlade fältstudiematerialet genererat i.

Etiska överväganden

I arbetet med undersökningens design, fältstudier, empiriskt material, spridning av resultat, transkribering, deltagarnas röst och åsikter samt resultatframställning har de etiska övervägandena ständigt varit en central del. I detta avsnitt redovisas aktuella etiska ställningstaganden samt sätts i relation till god forskningssed, såsom den utformats av Vetenskapsrådet (2004, 2011).

Avhandlingens etiska utgångspunkter har bestått i att de deltagande i forskningsstudien skulle ha makt över sin egen medverkan (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Under fältstudierna har facilitatorerna arbetat tillsammans med mig. De har fått styra över när och hur de ska filmas och vi bestämde i samråd var vi skulle placera filmkameran när undervisning skedde. Facilitatorerna genomförde under studien sin ordinarie undervisning vilken de var förtrogna med. Under intervjuerna som spelades in placerade jag kameran, men respondenterna blev tillfrågade om dess placering för att de skulle känna sig trygga.

Något som blir relevant att ta upp vid denna typ av studier är att när forskaren tillbringar tid med den kultur som undersöks påverkar denne sin omgivning på samma sätt som kulturen som studeras påverkar forskaren (Goodall, 2003; Kullberg, 1996; Sæther (2003). Denna växelverkan är nödvändig att minnas under både fältstudierna som i analysprocessen av det insamlade materialet. För att nå vetenskaplig kvalitet och göra fältarbetet etiskt försvarbart lyfter Lundberg och Ternhag (2002) fram vikten av att både forskare och deltagande i forskarstudien etablerar ett ömsesidigt förtroende, utvecklar ömsesidig kunskap om, samt får insikt i varandras liv. Nämnade ställningstaganden har gjorts för att deltagarna ska känna sig trygga med sitt deltagande och hur de framställs. Sådana ställningstaganden bör, och ska, sättas i ett perspektiv av maktrelationer. Forskaren har en uppenbar maktposition och även om åtgärder vidtas för att de som deltar i studien ska känna sig trygga med sin medverkan är det svårt att säkerställa just känslan av trygghet. Huruvida deltagarna verkligen känt sig trygga med sin medverkan och sin möjlighet att göra sin röst hörd kan jag omöjligt veta, det vet endast deltagarna själva.

Resultat

Resultatkapitlet är indelat i tre delar, *Musikbegreppens kulturella koder och traditioner*, *Musikens funktion i den kulturella kontexten* och *Musikalsikt lärande inom Smile of Hope Africa*. Nedan kommer en inledande text inkluderande en beskrivning av den studerade kulturens ramverk.

Kulturpsykologins huvudtes är att det är kulturen som formar dess invånares medvetande. Kulturen utrustar oss med de verktyg som blir nödvändiga för att konstruera och begripa världen på ett kommunicerbart sätt (Bruner, 2002). En musiketnologisk ingång i denna diskurs är att musik kan ses som ett nyckelhål in i en kultur (Lundberg & Ternberg, 2002). Den kultur som studerats är *Smile of Hope Africa* (SOHA) och det har gjorts genom musiknyckelhålet: *The Creative Art Program* (CAP). Det som undersökt genom nyckelhålet är musikbegreppets innehåll, musikens funktioner och hur detta tar sig i uttryck i arbetet med musikaliskt lärande inom organisationen. För att skapa en förståelse för den studerade kulturen SOHA kommer här en introduktion av dess verksamhetsmiljö.

SOHA är som tidigare nämnts en fadder- och hjälporganisation stationerad i City Church Kampala, Uganda. Studien har genomförts på organisationens kreativa program CAP som undervisar barnen inom organisationen på frivillig basis i de estetiska ämnena varje lördag. Omkring 50 av organisationens 60 barn (cirka 30-40 barn varje lördag) i åldrarna fem till femton år kommer regelbundet till CAP. Många av barnen bor i det närliggande slumområdet, men vissa kommer till lördagsundervisningen med en organiserad uppsamlingsbuss, eller tar sig dit på egen hand. Undervisningen sker ofta i helgrupp, men ibland delas barnen in i grupper. Barnen undervisas inom musikämnena: sång, dans, trummor och drama. Läroplanen är baserad på teman kopplade till organisationens terapeutiska utgångspunkt som innefattar att bygga barnens psykosociala, psykologiska, kognitiva och spirituella utveckling. Detta med målsättningen att bygga barnens självförtroende, självkänsla, samarbetsförmåga, estetiska utveckling och därmed framtidstro. Facilitatorerna arbetar med en lektionsstruktur som grundar sig i det aktuella temat och med delmål att nå fram till olika slutproduktioner som julspel, konserter eller musikalerna. Lektionsinnehållet får dock facilitatorerna själva bestämma över. Undervisningen sker främst på engelska men även delvis på luganda, två språk som båda är officiella inom landet. Organisationen bjuder ibland in gästlärare, både för undervisning av barnen i CAP, men även för vidareutbildning av facilitatorerna. Miljön där organisationen tar plats är starkt präglad av den kristna tron och kopplingen till City Church Kampalas övriga verksamhet är också stark. Barnen som går i CAP går även på många av kyrkans övriga aktiviteter som gudstjänster, söndagsskola och bibelstudium. Alla facilitatorer och anställda är med i den lokala församlingen och är involverade i kyrkans övriga aktiviteter.

Begrepps- och uppläggsbeskrivning

Nedan kommer jag redovisa hur jag kommer använda mig av både metod- och teoribegrepp i min redovisning av resultatet. Kulturen utrustar människan med den ”verktygslåda” som hjälper hen konstruera sin värld. Våra väsen utformas med hjälp av traditioner och kulturella koder. Verktygslådan innehåller avancerade uppsättningar av verktyg som behöver bli relaterade till varandra för att kunna fylla sin funktion (Bruner, 2002). I detta resultat kommer jag tala om vilka verktyg som formar kulturen SOHA:s musikbegrepp, musikens funktioner och kulturens syn på lärande. Detta kommer göras för att kunna uppfylla mitt syfte att undersöka hur kulturens deltagare arbetar med musikaliskt lärande i ett kreativt program för barn vilka lever i en utsatt situation i Uganda. Jag har valt att namnge de olika verktygen när de skrivs ut i resultatet. I varje verktygsbegrepp har jag valt att lägga in de kulturella koder och/eller traditioner som skapar verktyget i sin helhet. De olika verktygen som framträder kommer sedan relateras till varandra och tillsammans redovisa kulturens verktygslåda, nedan kallad *lärandets väv SOHA*. Resultatet kommer redovisas genom att först presentera folkmodellen, baserat på vad respondenterna (deltagarna inom kulturen) sagt, då även inkluderad mig själv ur ett insidernperspektiv. Sedan avslutas varje delkapitel med forskarmodellen, mitt outsiderperspektiv med koppling till kulturpsykologiska teoribegrepp. Detta för att kunna kartlägga *lärandets väv SOHA* och de verktygsbegrepp som däri innefattas. Resultatet kommer även redovisa den studerade kontextens musikbegrepp, musikens funktioner och lärande ur både ett makro- och

mikroperspektiv, vilket sammanställs och redovisas i slutet av varje huvudtema. Vid relevanta och återkommande begrepp som översatts kommer jag redovisa både det engelska ordet som använts och hur jag valt att översätta det.

Musikbegreppens kulturella koder och traditioner

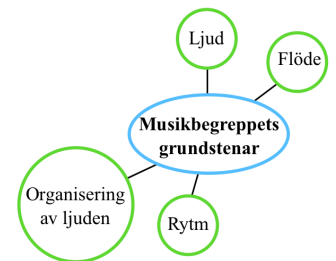
Musikbegreppets grundstenar

I detta delkapitel kommer jag kartlägga vilka kulturella koder SOHA samlar sitt musikbegrepp kring. *Musikbegreppets grundstenar* blir det första verktyget, ett verktyg som innehåller de kulturella koder som enligt respondenterna krävs för att skapa musik.

Respondenterna talar om att för att musik ska uppstå krävs det ljud, flöde och rytm. De är alla enade om att ljuden som skapar musik kan finnas överallt och kan vara vad som helst. ”Musiken kan vara vindens flöde i träden, en flod kan upplevas rytmisk och därmed kommer min kropp att vilja röra på sig” (Merisha).

Respondenterna talar även om någon form av organisering av ljuden för att ljuden ska bli till musik. ”Vad som helst kan bli musik, så länge du lägger till aspekten rytm. Det som krävs är organisering” (Andrew). Andrew menar också att för att ett ljud ska uppfattas som musik, måste en människa delta, antingen genom att utföra ljudet eller genom att lyssna till det. ”Den sista touchen måste definieras av människan” (Andrew).

De kulturella koderna som läggs in i verktyget *musikbegreppets grundstenar* blir: *ljud*, *flöde*, *organiseringen av ljuden* och *rytm*. Det respondenterna väljer att kalla musik blir ett fritt och brett musikbegrepp, som kan finnas i allt så länge det finns ett ljud, en rytm och en människa som organiserar.



Kulturell tillhörighet, tradition och påverkan

Fortsatt kommer fler kulturella koder och även traditioner kartläggas, som den studerade kontexten samlar musikbegreppet kring. Detta görs genom att först se på respondenternas olika kulturtillhörigheter och språkkunskaper, något som leder till en uppdelning av musikbegreppet. Två musikbegrepp framkommer, två begrepp som båda har *musikbegreppets grundstenar* som bas.

Som tidigare nämnts har Uganda över 40 olika stammar och språk. Respondenterna har olika kulturtillhörigheter och talar olika modersmål, varav en av dem inte är född och uppvuxen i Uganda. Gemensamt för dem alla är att de talar engelska och luganda, två av de officiella språken i landet. Merisha talar fyra språk, Rose sju, Melody fem, Esther tre och Andrew två. Gemensamt för alla språk förutom engelskan är att de räknas till bantuspråken, en språkgren i Östafrika och därmed finns det många likheter mellan språken.

Respondenterna berättar om vilka ord som finns för musik inom de språk de talar. De ord som först dyker upp är att sjunga, trumma, sånggrupp och olika instrument, men enligt dem finns det inte ett så brett begrepp som engelskans musik, ett ord de beskriver som innefattar allt klingande. Respondenterna talar vidare kring den traditionella musiken i Uganda och vilka nyckelfaktorer som däri kan finnas. Ju längre de talar, desto mer kartläggs och framkommer de kulturella orden för musik och vilka kulturella koder och traditioner som kopplas till musikbegreppet.

Här uppstår en uppdelning som skapar två musikbegreppsverktyg: det *kulturella musikbegreppet* (Ugandas traditionella musikbegrepp) och det *mixade musikbegreppet* med influenser från bland annat lokal tradition och västerländsk kultur. Respondenterna fastställer att dessa två begrepp har verktyget *musikbegreppets grundstenar* som bas.

Det kulturella musikbegreppet

Nedan kommer redovisas vilka traditioner och kulturella koder som innefattas i verktyget det *kulturella musikbegreppet*.

Merisha talar om ett lokalt kulturellt musikbegrepp (hon minns inte ordet) som innefattar sång och dans. Inom ordet finns även orden för kul och att ha en fest. ”Ordet talar om att alla kommer samman, musicerar och är lyckliga” (Merisha). Esther berättar om ett kulturellt musikbegrepp (hon minns inte heller ordet), ett kreativt uttryck som innehåller sång, dans och drama. Tre uttrycksformer som hör samman. Merisha och Esther talar också om *the talking drums* (de talande trummorna). De berättar att ett kulturellt sätt att tala kring instrumenten är att instrumenten kunde tala. ”Om trummorna spelade på ett visst sätt, så var vi i krig och om de spelade på ett annat sätt, så var det tid att gå på fest” (Esther). Merisha berättar vidare om att det kan vara därför de lokala språken inte har ett klart ord för musik, utan istället ord för olika typer av ljud. ”Det är inte bara människan som talar, utan alla instrumenten har en röst. Ljudet från halsen, eller ljudet från det där instrumentet, ett *sound* som är unikt för dem. Musik förr i tiden var så mycket om man ser det på det sättet” (Merisha).

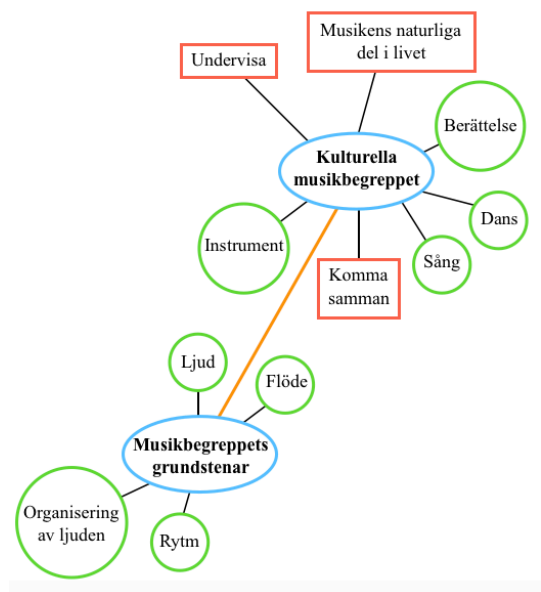
När respondenterna pratar om den traditionella musiken, tar alla upp musikens ihopkoppling med dans- och berättarkulturen. Rose talar om att dansen i den kulturella musiken nästan alltid är sammankopplad med sången och att allt är kopplat till berättartraditionen. Andrew talar om att sång, rörelse och berättartradition blir oundvikliga delar av musiken. Merisha talar om berättartraditionen kring elden, där de sjöng, berättade historier och att sångerna som sjöngs var *call and respons*. ”Alla deltog och ledde berättelsen vidare, vi gick runt i cirkeln, delade livet” (Merisha). Respondenterna talar om att när man lärde sig danserna, berättelserna och sångerna, det vill säga musiken inom musiktraditionen innefattade den även historia och moral. De talar om att musiken var en historiebärare. Esther berättar om att musiken förr i tiden, innan barnen började gå i skolan, användes för att undervisa. Andrew talar också om att musiken var ett undervisningsredskap och ett historiearkiv, men även om dess vardagsfunktion i form av arbetslåtar. ”Det fanns låtar som sjöngs på åkrarna och plantagen och som var baserade på den rytm som de skulle arbeta i” (Andrew). Respondenterna talar om att den kulturella musiken var en del av livet. Musiken markerade livets händelser. ”När man gifte sig, begravdes och när ett barn föddes fanns det specifika låtar, men även vår vardag fylldes av låtar” (Rose).

Musik kunde vara vad som helst och när som helst. Musik var ihopflätat med allt i vår kultur. (Esther)

Respondenterna talar vidare om hur det kulturella musikbegreppet går samman med deras egna synsätt på vad musikbegreppet innefattar. Melody berättar att för henne innebär musik mer än en konstform, för det involverar hela människan. ”Jag ser ett berg, där det högst upp är musik som helhet och från det strömmar det ned och där är alla ljud, instrumenten och sången, sen har vi dansen och sen kommer dramat, berättelserna” (Melody). Merisha menar att musik inte bara är ljud och rytm utan musiken kommer även påverka hur man använder orden och hur kroppen kommer sättas i rörelse. ”De tre uttrycksformerna: dans/rörelse, sång samt talet och berättelsen går under termen musik” (Merisha). Andrew och Esther talar om att dans, sång och drama är olika konstformer, men som däremot fungerar riktigt bra ihop. Andrew menar att de tillsammans kan göra ett bättre *statement*. ”Tänk dig en film där någon läser en dikt om ens känslor för någon annan. Sedan läggs det på stråkar och sedan läggs det till en rörelse, kan räcka med att någon börjar vaggas kroppen och helt plötsligt kan du känna att det är din upplevelse du får titta på” (Andrew). Andrew menar att utan att dessa element adderas, blir inte kopplingen av den delade upplevelsen garanterad. Esther berättar att hon ser dans, sång och drama som ett pussel, bitar som kompletterar varandra och som passar riktigt bra ihop. ”De kan stå själva, men det är så mycket bättre tillsammans, de alla adderar något till bilden. Det finns något vackert när man kombinerar dem” (Esther). Vissa av respondenterna fick frågan om musikbegreppet på engelska skulle innefatta samma element som den kulturella musiken och deras egna musikbegrepp.

Respondenterna svarade att det engelska ordet stod mer för det klingande. ”Det engelska musikbegreppet är mer isolerat till melodi och rytm” (Esther).

Verktyget: det *kulturella musikbegreppet* får koppling till flera uttrycksformer i form av de kulturella koderna: *instrument*, *sång*, *dans* och *berättelse*, uttrycksformer som de menar hör samman. Musikbegreppet får även traditioner kopplat till sig i form av att *undervisa*, *musikens naturliga del i livet* och att *komma samman*. Det *kulturella musikbegreppet* har sin grund i *musikbegreppets grundstenar*. Inom Swahilins (ett av Ugandas officiella språk) finns ordet *ngoma*, ett ord som inte framkom verbalt under intervjuerna, men som det *kulturella musikbegreppet* delvis ringar in. *Ngoma* beskriver en helhet av att sjunga, dansa, spela och vara upprymd, samt är nära kopplat till ordet för fest. I ordet *ngoma* innefattas även substantivet för trumma (Valkare, 2009). Respondenternas egna syn på musikbegreppets innehåll visar på en stark koppling till det *kulturella musikbegreppets* verktyg, men det visar sig dock att det skiljer sig från det ”engelska” musikbegreppet som förblir mer klingande.



Det mixade musikbegreppet

Nedan kommer de influenser och traditioner som påverkat det *kulturella musikbegreppets* verktyg redovisas och därmed utvecklas vidare till det *mixade musikbegreppets* verktyg med dess kulturella koder och traditioner.

Respondenterna talar om att musiken: sången, dansen och dramat har varit en så stor del av Ugandas kultur att det inte var något som undervisades. De berättar att om man önskade studera musik blev man ifrågasatt. ”Jag vill inte betala för att du ska lära dig något som du ska ha lärt dig hemma. Varför ska du till college för att lära dig berätta historier, de gör vi ju varje kväll på bakgården” (Merisha). Andrew talar om att det finns många stereotyper kring musiker. ”I vårt synsätt värderas allt i vad man tjänar och vad som anses vara rätt yrken för att lyfta nationen. Som musiker ses du antingen som en förlorare eller som att du har gjort ett dåligt karriärval och misslyckats inom annat” (Andrew).

Esther talar om att den kulturella musiken med tiden har förlorat sin position i samhället. Hon menar att när missionärerna kom såg de saker som saknades inom Ugandas kultur och började med sin typ av undervisning och sina system. Hon menar att det var här som delar av den afrikanska kulturen försvann. ”När vi började röra oss från det vi alltid gjort till det som missionärerna erbjöd oss, som också var bra, tryckte vi undan musiken och dess plats försvagades. Den dog inte ut, men vår musik ansågs oseriös och lokal, inget att satsa på” (Esther). ”Musiken har gått förlorad på grund av det undervisningssystem som sagt att vissa ämnen är viktigare än andra och där de estetiska ämnena fått den lägsta prioriteringen” (Merisha). Merisha menar även att denna lågprioritering grundar sig i en läroplan från 50-talets Storbritannien som lett till musikens förlorade position i Ugandas kultur. Respondenterna talar dock också om att ugandierna åter börja se musikens potential.

Idag har vi i Uganda ett rikt studioliv och flera artister har till och med blivit rikare än de som gör de ”korrekta” jobben, som advokater och banktjänstemän. Idag kan man vara stolt över att vara musikaliskt begåvad och att man väljer att jobba med musik. (Andrew)

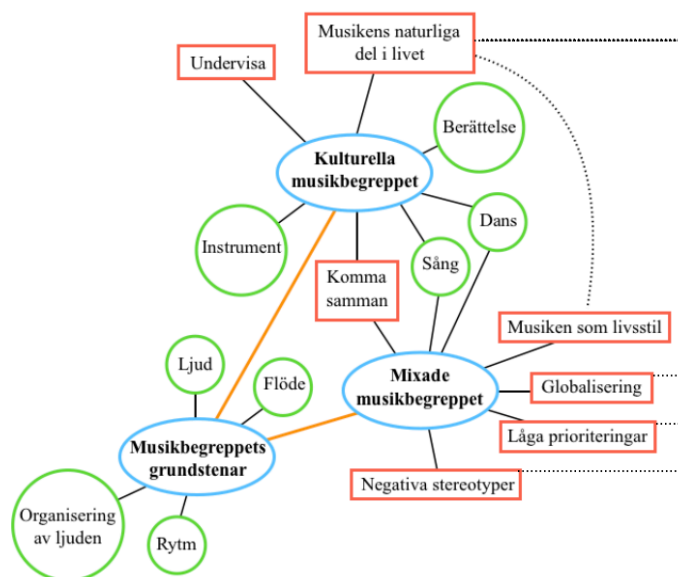
Om du studerar musik, dans och drama (MDD) på högskolan idag innebär det att du blir en bevarare av traditionen, av musiken. (Merisha)

Respondenterna talar om att det kulturella musikbegreppet har förskjutits. ”Dagens synsätt på musik i Uganda är en kombination av att vi inte ger musiken det värde som den är värd, samtidigt som den är ett uttryck för oss som nation och folk” (Andrew). Respondenterna talar vidare hur festperspektivet, att komma samman med musik som finns inom det kulturella musikbegreppet lever kvar än idag. ”Festbegreppet har utvecklats och ser annorlunda idag, men vi ugandier älskar att festa. Våra förfäder skulle däremot bli helt förfärade av hur det ser ut” (Merisha). Respondenterna menar att det som är desamma är att om du hör musik hos grannen, eller i kyrkan, går du dit, det finns inga stängda dörrar. ”Vi har folk som kommer till kyrkan för att de hör musiken. Om folk i vårt samhälle hör musik som de blir berörda eller intresserade av, går de dit och de vet att de kommer bli välkomna” (Merisha). Merisha talar också om att musik och dans alltid har varit och fortfarande är en del av Ugandas kultur. Beroende på vilken generation du tillhör, ändras bara musikstilen. Respondenterna talar om att den äldre generationen har kvar den traditionella musiken och att det är genom den som de delar erfarenheter, dansar och samlas. De talar vidare om att för den yngre generationen håller den traditionella musiken på att dö ut och de menar att detta främst beror på de västerländska influenserna, då det för dagens ungdom är den musiken som gäller. Rose talar om hur ungdomarna försöker vara som sina idoler. ”Förut var musiken en del av livet. Idag influerar musikkulturen alla livets skeenden och delar av livet: hur du klär dig, betar dig, bara för att exempelvis Beyonce gör på det sättet” (Rose).

Respondenterna menar att utmaningen för Uganda idag är att hitta landets egna *sound*, där de inte bara kopierar västerländska eller andra länders musiktraditioner, utan fortsätter lägga vikt vid Ugandas egna traditioner. Andrew talar om att Uganda fortfarande har mycket att lära. ”Vi är på en plats, där världen rör sig så snabbt att vi har svårt att finna vår *foundation*, vår grund inom musiken. I dagsläget försöker vi göra snabba lösningar, för att snabbt komma framåt, men grunden är fortfarande instabil” (Andrew). Respondenterna talar om att det är ett känt faktum att Uganda inte har ett gemensamt *sound*. Esther menar att på grund av att ”varje kultur har sitt unika *sound*, sin typiska rytm och dans, är det svårt att finna ett gemensamt *sound*” (Esther).

Sammankoppling av musikbegreppen

Verktøget det *mixade musikbegreppet* har redovisats ovan och tillskrivs både kulturella koder och traditioner. Verktøget *musikbegreppets grundstenar* ligger som bas även för detta verktyg. Även vissa koder och traditioner från det *kulturella musikbegreppet* är desamma. De kulturella koderna som delas är: *sång* och *dans*, två uttrycksformer som hör samman även i detta verktyg. Traditioner som tillskrivs det *mixade musikbegreppet* delas in i tre kategorier: de som är samma, de som kan härledas till det *kulturella musikbegreppet* samt de som är nya. Traditionen som är densamma är: att *komma samman* (festbegreppet). Den som kan härledas är: *musiken som livsstil*, som kan liknas vid det *kulturella musikbegreppets* tradition: *musikens naturliga del av livet*, även om respondenterna ser den västerländska musikkulturens påverkan på ungdomen som delvis negativ. Ur ett mikroperspektiv framgår det att det *kulturella musikbegreppet* var en del av livet, medan det *mixade musikbegreppet* blir en livsstil, där den västerländska musikkulturen med allt ifrån klädstil och attityd blivit ett sätt att leva för den yngre generationen. Nya traditioner som tillskrivs det *mixade musikbegreppets* verktyg är: musikens *negativa stereotyper* och *låga prioriteringar*, två traditioner som enligt respondenterna återigen är på gång att skiftas, men som fortsatt lever kvar. Den sista nya traditionen är musikens *globalisering*. Lundberg och Ternberg (2002) talar om att den globala musikens spridning över jorden ingår i den växande och allt mer genomgripande struktur som brukar kallas *superculture*. De tre nya traditionerna kopplas samman genom



påverkan av västvärldens influenser och ugandiernas syn på att musik inte ska studeras, (på grund av dess naturliga funktion i samhället) som i sin tur kan härledas till det *kulturella musikbegreppets* tradition: *musikens naturliga del av livet*.

Ternberg och Lundberg (2002) beskriver de förväntningar som uppstår på att alla ska kunna uttrycka sig i samma sammanhang och med samma uttrycksmedel inom en kultur, även om de finns flera kulturer inom kulturen. En process som kallas *kulturalisering*. Kulturaliseringen i Uganda visar att de olika grupperna inom samhället blir allt mer lika i sina uttrycksformer utifrån den influens som kommit utifrån, genom missionärernas påverkan och britternas kolonialisering och effekt på samhällsstrukturerna. Ett resultat som uppstår av *kulturaliseringen* är att den lokala musiktraditionen får backa för de nya influenserna. På ett makroplan framgår det hur kulturen i och med den västerländska influensen fick ett nytt system av värden. På mikroplanet blir följderna det pris de nya värdena får betala på de personliga planen och vilka resultat detta pris får (Bruner, 2002). I Uganda kan man se hur den västerländska influensen från både kolonialiseringen och missionen på ett makroplan har skiftat musikens plats från framkanten till något som åsidosatts i samhället, där andra ämnen och strukturer har fått ta plats istället. Detta har på ett mikroplan lett till resultat och åsikter om musikens värde i samhället, där musiken inte är värd att studeras och heller inte något man kan tjäna pengar på. Denna konflikt ligger även till grund för Ugandas svårigheter att finna sitt *sound*. Lundberg och Ternberg (2002) talar om att musik och dans i mångkulturella samhällen blir alltmer betydelsefulla symboler för att markera identitet. Inom Uganda har kulturen bibehållit varje enskild kulturs unika musikidentitet. *Kulturaliseringen* av musiken, det vill säga hur olika musiktraditioner närmat sig varandra till ett gemensamt uttryck, verkar således främst ha blivit påverkad av västerländska musikinfluenser genom tidernas århundraden.

Musikens funktion i den kulturella kontexten

I detta delkapitel kommer det redovisas för vilka funktioner som tillskrivs musiken. Vad musikbegreppen som presenterats har för ursprung och vad musikbegreppen kan göra med människan. Verktygen som kommer presenteras nedan är: *den kristna tron*, *musikens funktion att tala till våra känslor* och *musikens funktion att arbeta kognitivt*. Bruner (2002) framhäver vikten av att ha i åtanke hur de kulturella och biologiska aspekterna flätas samman och samarbetar i lokala situationer. Blacking (1973) skrev att den musik vi spelar är en del av vår natur, men även att den är ett resultat av vår kultur och vårt sammanhang. Därför kommer jag även titta på hur verktygen som tillskrivs musikens funktion flätas samman med det *kulturella musikbegreppet* och det *mixade musikbegreppet* från tidigare avsnitt.

Varifrån musiken kommer

Detta avsnitt kommer redovisa de kulturella koder som finns inom organisationen gällande musikens ursprung, samt vilket verktyg de kulturella koderna sorteras under. Ett uttryck som återkommer bland facilitatorerna är uttrycket *put in you*, något jag har valt att översätta till nedlagt/nedlagd i dig.

Alla respondenter talar om att musiken kommer från Gud och att det är något som är nedlagt i hans skapelse från begynnelsen. Musiken finns i mänsklighetens DNA. Rose berättar att musiken finns djupt inom oss alla, vare sig man tror på Gud eller inte, för att alla är skapade av honom. Esther talar om att när Gud i begynnelsen skapade människan gav han hen möjlighet att skapa mening och därmed kom kreativiteten. ”Gud var vår *creator*, han var *creative* och därmed är vi skapta kreativa” (Esther).

Gud har skapat oss i sin avbild och mitt DNA kommer från hans DNA. Gud i sin treenighet är konstnärlig och artistisk lagd. Jag tror därför att alla människor och hela Guds skapelse har musiken nedlagt i sig. (Merisha)

Respondenterna talar vidare om olika bevis för musikens biologiska funktion. Andrew och Melody menar att varje kultur i världen har musik som uttrycksform och att de hade detta långt innan de olika delarna av världen började påverka varandra. Andrew berättar även om spontan sång och dans och hur barn utan att ha

fått lära sig att sjunga eller dansa, spontant redan från tidig ålder bryter ut i sång och dans. ”Se på barn när mamma säger att de ska få godis och de spontant bryter ut i sång och eller dans: ”Mama’s gonna give us candy!” Det är för mig ett bevis på att musiken finns i vårt DNA” (Andrew). Merisha talar om hur musik redan uppfattas från fosterstadiet och att det kan vara en av komponenterna som gör att musiken kommer in i vårt DNA. ”Fostret hör både tonerna och hur deras mödrar reagerar på musiken, därmed föds barnen in i den här världen med reaktioner och minnen till olika typer av musik” (Merisha).

Andrew och Esther talar om att vi föds med förmågan att musicera, men att vi måste lista ut på vilket sätt som musiken fungerar i var och en av oss. För någon är det att lyssna, för en annan är det att dansa, för en tredje är det att spela instrument och för vissa är det att sjunga. ”Vi har fått ett språk från Gud. Jag har fått rösten, så jag sitter inte bakom trummorna. Vi lovsjunger Gud med det kommunikationsätt vi har fått från Gud” (Esther). Andrew talar om att vi föds med olika syften och att vi alla är födda med musiken i oss, men inte alla med syftet att arbeta med musik. ”Det normala enligt mig är att alla som kan gå kan springa. Men alla kan inte springa lite fort som Bolt, för hans syfte är att springa, det är inte mitt. Jag är inte bara född med en musikalisk förmåga, musiken är en del av mitt syfte” (Andrew).

Den främsta kulturella koden som organisationen tillskriver musikens ursprung är att *musiken är nedlagd i vårt DNA av Gud* och därmed finns i hela mänskligheten. Ytterligare en kulturell kod som framkommer är att *människan är skapad med ett syfte*. Ett verktyg för denna enande syn som här gör sig känd är respondenternas delade *kristna tro*. Inom respondenternas delade kristna tro bildas en enad bild av att människan är skapad av Gud. Då Gud själv är kreativ blir även hans skapelse det, eftersom människan är skapad i Guds avbild. Den *kristna trons verktyg* redovisar även för respondenternas syn att varje människa är unik och hur varje människa därmed är skapad med unika syften och styrkor.



Kommunikationsfunktionen

Nedan redovisas ännu en kulturell kod som möter den *kristna trons verktyg*. Här redogör respondenterna för musikens primära funktion, varför musiken är *nedlagd i människans DNA av Gud*.

Alla respondenterna talar om att musikens primära funktion är att vara ett kommunikationsmedel, ett sätt att uttrycka sig. Rose talar om att Bibeln säger att människan är skapad för att lovprisa. Hon menar att människan därmed har en gen som är direkt kopplad till lovsång och musik. Även Melody menar att Gud gav oss musiken för att lovsjunga och kommunicera med den kreativa skaparen. Respondenterna talar också om att musikens kommunikationsförmåga även gäller mellan människor och rör hela mänskligheten.

Jag tror att Gud skapade musiken i oss som det mest universella språket, som vi alla kan tala och kommunicera med. Trots våra olikheter i kultur, stammar, religioner och idéer, så finns musiken där i hela vida världen och enar oss. Kanske Gud skapade musiken som den saken som enar oss alla, som ett klister. (Esther)

Andrew och Melody talar båda om att musik är världens språk, för musiken är något som är nedlagt i oss alla. Andrew menar att musiken är en plattform där de relationella banden kan skapas utan ansträngningar. ”Om musiken vore en människa, så skulle den utan ansträngning få fram sitt budskap, det krävs inte något hårt jobb. Musiken skapar snabbt relationer” (Andrew). Andrew talar om lovsångens funktion att ena oss både inom den lokala och globala församlingen utan ansträngning. ”Om vi kommer samman för att prisas vår Gud, så kommer vi använda det universella språket musik. Jag kan åka till Sverige och vara med i lovsången och aktivt delta, även om jag inte förstår ert språk, men jag förstår musiken, jag förstår lovsången” (Andrew).

Den kulturella kod som presenteras som musikens primära funktion är musiken som *kommunikationsredskap* och läggs härmed till i *den kristna trons verktyg*. För den studerade kulturen resulterar detta i att musiken är planerad av Gud, blir världens språk och enar mänskligheten. Musikens funktion att ena människor redovisades även som en tradition i de båda *musikbegrepps-verktygen*. Traditionen *komma samman* kopplas därför samman med detta verktygsbegrepp.



Musikens funktion att påverka människan

Nedanstående avsnitt kommer redovisa musikens funktion att påverka människan och de kulturella koder som där kan finnas. Till bakgrund till detta tas *den kristna trons verktyg* med in.

Alla respondenter talar om hur musiken kan påverka oss människor och att det är kopplat till att musiken talar till våra känslor. De pekar på att musiken kopplas samman med det som redan finns på insidan. De beskriver hur musiken kan framkalla olika känslor i olika sammanhang och hur den därmed kan fylla många funktioner.

Du kan inte röra vid dina känslor. Du kan inte röra vid ditt eget hjärta, skära upp och röra vid det. Så om du har känslomässigt ont i hjärtat kan musiken hjälpa dig, den når in, rör vid känslan och då kan din smärta lindras. Musik har förmågan att hela och röra vid känslorna som vi inte kan ta på. (Esther)

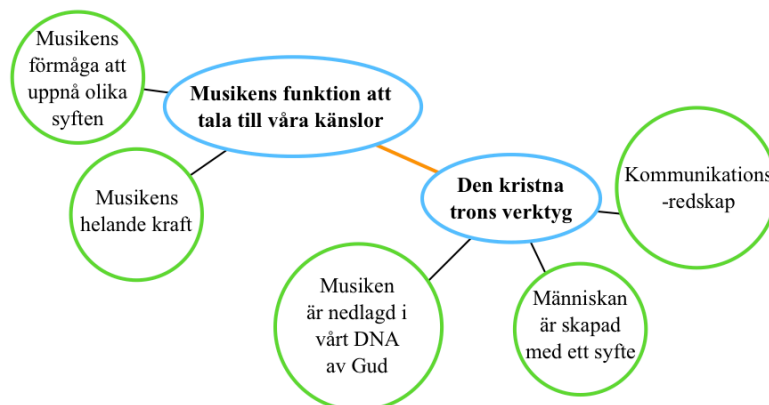
Alla respondenter talar även om hur musiken kan hjälpa i en helande process. Andrew berättar att om man är ledsen och vänder sig till en sång som är glad, kommer den känslan av lycka att triggas inom oss och hjälpa i sorgprocessen. Merisha talar om att genom musikterapi kan musiken kopplas samman med något på insidan. ”Musikterapi kan hjälpa kroppen att hela sig själv på ett sätt som medicinen har misslyckats med” (Merisha). Melody talar också om att musiken kan hjälpa till att ge utlopp för vad man känner. ”Musik har förmåga att *empower*; bygga upp” (Melody). Andrew talar om att man ibland inte vet vad man känner och då kan musiken hjälpa till att uttrycka det. ”Musiken sätter ord på det man känner, nästan som att man skrivit musiken själv” (Andrew). Alla respondenter talar om vikten av att välja musik som bygger upp och som talar till det positiva i oss för att kunna skapa en helande och uppbyggande process.

Respondenterna talar om lovsångens funktion inom kyrkan och vad den gör med människorna som lovprisar. Rose berättar att lovsången förändrar liv och att man av äkta lovprisning kommer finna äkta glädje, som inte är av denna värld. Melody menar att lovsången kan föra oss till en annan dimension. ”Musiken är ett språk för oss så att vi kan ha kvar en relation med himlens dimension” (Melody). Merisha menar att musik *lifts our spirits* (lyfter vår ande) och att musik har den effekten på alla människor, vare sig man har en specifik tro eller inte.

Alla respondenter talar även om musikens funktion att användas för att *promote a cause* (uppnå olika syften), hur den kan användas i politiska sammanhang, i krig, i reklam och i film för att manipulera, förstärka och rikta olika känslor. Något som de alla talar om att man måste vara medveten om, så att musiken inte missbrukas. ”Musik är det mest flexibla redskapet som finns. En person som lärt sig hantera detta redskap kan böja, öppna, vrida och vända för att uppnå sitt syfte med musiken” (Andrew). ”Musik har blivit beroendeframkallande och för vissa kan det bli som en drog. Jag vill prata, se ut och låta som den artisten. Det blir som en tillbedjan till artisten. Musik kan utnyttjas för syftet” (Melody).

Verktyget som här skapas blir *musikens funktion att tala till våra känslor* och innefattar två kulturella koder. Den första: *Musikens helande kraft*, genom att tala till känslorna får musiken möjlighet att röra vid människans inre på ett positivt sätt. Den andra: *Musikens förmåga att uppnå olika syften*, där musikens förmåga att tala till våra känslor kan användas för att: sprida budskap, reklam och vinkla våra känslor. *Musikens funktion att tala till våra känslor* kopplas även samman med *den kristna trons verktyg* och alla dess

koder. Detta då *musikens funktion att tala till våra känslor* i respondenternas syn möjliggörs genom *den kristna trons verktyg*.



Musikens funktion att arbeta kognitivt

Nedanstående avsnitt kommer ta upp musikens funktion att arbeta kognitivt och vilka kulturella koder som däri innefattas.

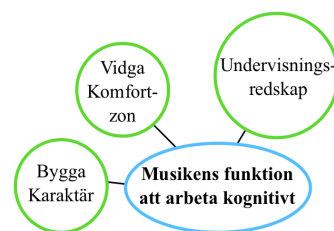
Respondenterna talar om musikens funktion att arbeta kognitivt. Något de alla talar om är musikens förmåga att undervisa och hjälpa andra ämnen i dess inlärningsprocess. ”Musik printar in saker i vårt minne utan ansträngning. Dess charm och styrka ligger i att föra in och föra vidare information utan möda” (Andrew). Merisha berättar att hon har läst forskning som visar på att matematikinläringen kan hjälpas av att man lär sig noter. Hon berättar även om forskning som har visat på att barn som studerar musik och som lär sig via musik får utmärkande resultat i andra ämnen i skolan. Andrew berättar om hur musiken kan användas då någon stammar, att musikens element av rytm och prosodi får personens problem att försvinna. Merisha talar om hur musikens funktion inom litteracitet (ordförståelse). ”Musikens olika element, mönster, rytm och melodi kan hjälpa barns litteracitet” (Merisha).

Något som alla respondenter understryker är hur musiken kan påverka och bygga våra karaktärer och användas för att lära ut bra moral. ”Musik kan hjälpa oss bygga hälsosamma relationerna och detta genom hur hjärnan hanterar känslor och detta kan ske eftersom musiken talar till våra känslor” (Merisha). Merisha menar att detta speciellt sker om musiken får verka i oss och påverka oss som barn. Rose talar om hur musiken kan bygga oss inifrån och ut, förändra våra tankemönster och hur vi reagerar i situationer.

Din person och sångens text och innebörd kommer ringa i dig för alltid. Det kommer få dig att reagera på ett visst sätt. Bli en bra samhällsperson. (Esther)

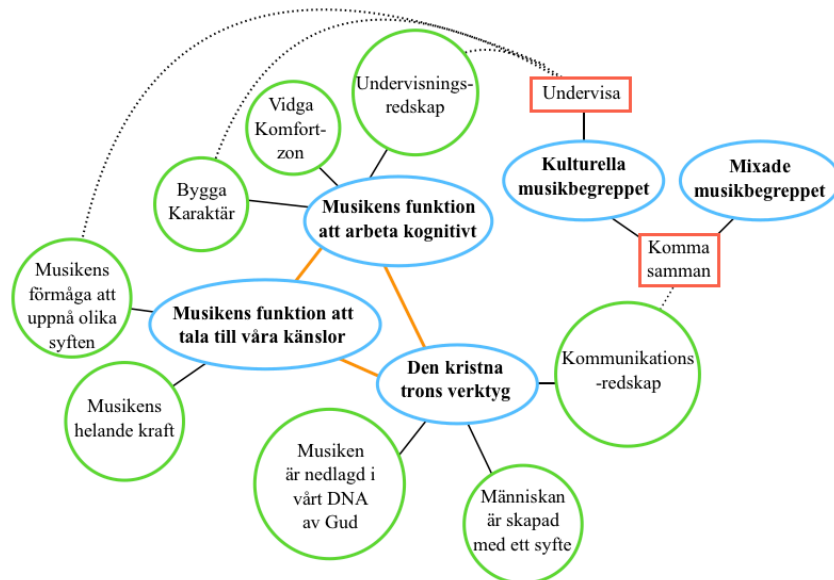
Respondenterna talar även om hur musiken kan användas för att bygga individens och gruppens självförtroende och hur den kan användas för att vidga en persons komfortzon. ”Du vidgar din komfortzon och vågar gå in på andra arenor” (Esther).

Verktyget: *musikens funktion att arbeta kognitivt* innefattar tre kulturella koder. Den första: *undervisningsredskap*, hur musiken kan användas på ett kognitivt sätt för att hjälpa med inläringen. Den andra: *bygga karaktär*, bli en bra samhällsperson och att lära sig hantera sina känslor. Den tredje: *vidga komfortzonen*, hur musiken kan hjälpa oss våga göra saker och bygga vårt självförtroende. Hur detta verktyg flätas samman med resterande begrepp kommer belysas i sammanfattningen.



Sammanfattning av musikens funktion

Musikens funktion har redovisats i tre verktygsbegrepp som tillsammans svarar på vad musik enligt respondenterna kan göra med människan. Dessa tre verktyg med sina kulturella koder hör därmed samman och skapar en enhet. *Den kristna trons verktyg*, blir grunden till respondenternas syn för hur verktygen: *musikens funktion att tala till våra känslor* och *musikens funktion att arbeta kognitivt* fungerar i människan. *Musikens funktion att tala till våra känslor* möter även *musikens funktion att arbeta kognitivt* för utan denna sammanslagning skulle det inte ske en respons på de kognitiva koderna. Dessa funktionsbegrepp får även koppling till musikbegreppen. Detta sker genom att det *kulturella musikbegreppet*s tradition: *undervisa*, att vara historie- och moralbärare, kopplas samman med musikens funktions kulturella koder: *undervisningsredskap*, *bygga karaktär* och *musikens förmåga att uppnå olika syften*. Koderna och traditionen inom tre olika verktyg kan inte separeras från varandra. De skapar gemensamt en bild av hur musiken kan påverka människan och hur det kan ta sig i uttryck inom den studerade kontexten. Musikbegreppen möter även som tidigare nämnts funktionsbegreppen genom kopplingen mellan musikbegreppet tradition: *komma samman* och *den kristna trons verktygskod: kommunikationsredskap*. På ett makroplan framgår det hur kulturen tillskriver musikens funktion ovanstående nämnda verktygsbegrepp. Dessa verktygsbegrepp flätas samman och skapar en enhetlig bild av vilka förutsättningar denna kulturella kontext lägger sin undervisningssituation inom. Hur detta tar sig i uttryck på mikroplanet, på individens nivå, kommer nedanstående kapitel redovisa. Här går jag in och visar hur dessa sammanflätade verktygsbegrepp uttrycker sig inom CAP:s lektionstillfällen.



Musikaliskt lärande inom Smile of Hope Africa

Kulturpsykologin tar sig an utbildning med grundpremisen att utbildning inte är en egen ö, utan en del av samhället och kulturen i stort (Bruner, 2002). I detta kapitel kommer jag redovisa hur SOHA arbetar med lärande. Jag kommer knyta ihop musikens innehåll, musikens funktion och se hur dessa influerar vad som sker under undervisningstillfällena med hjälp av de verktygsbegrepp som hittills presenterats. Jag kommer även redovisa ytterligare verktyg som facilitatorerna använder i sin undervisning. I detta kapitel kommer jag även väva in vad jag har kunnat se i det filmade materialet och då främst ur ett outsidersperspektiv, med hjälp av min forskarmodell. Detta material bollar jag med vad facilitatorerna själva tar upp under intervjuerna.

Det kulturella musikbegreppet och det mixade musikbegreppet inom CAP

I detta avsnitt kommer jag redovisa hur verktygen: *det kulturella musikbegreppet* och *det mixade musikbegreppet* tar sig uttryck under CAP:s lektionstillfällen.

Hur det kulturella musikbegreppet påverkar lektionsinnehållet

Det är kulturen som utrustar människan med den ”verktygslåda” som hjälper hen att konstruera sin värld. Kunskap om verktyg förs vidare genom personer som är väl insatta i kulturens verktygslåda och vet hur den

används. Hultberg (2009) menar att elever inom många musiktraditioner lär sig utveckla sina musikaliska verktygslådor tillsammans med erfarna mästare, något som även sker inom CAP.

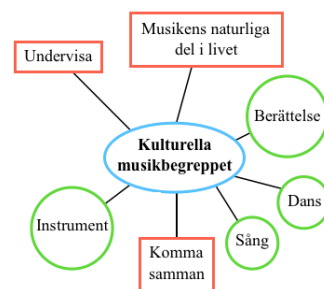
Merisha berättar om hur den kulturella musiken blivit ett redskap inom CAP:s undervisning, då den inkluderar flera uttryckssätt som tillsammans förstärker varandra. Melody pratar om vikten att undervisa den kulturella musiken, den musik som är en del av livet. Hon menar att barnen måste lära sig att känna igen den traditionella musiken och dess element. Hon berättar om att musiken alltid är grunden när hon undervisar. ”Vi utforskar *berget*, där musiken är toppen av berget och som flyter ut i sång, dans, instrument och drama och de olika uttrycken får ta sin plats i de olika momenten under undervisningen” (Melody). Hon berättar att de sätter musiken i rösten, kroppen och använder drama och berättelse. Esther berättar om att hon lägger till rörelser när hon undervisar sånger, för hon menar att det blir lättare då. ”Barnen får något att koppla text och melodi till” (Esther).

Ingen konstform är viktigare än någon annan. Separerar man dem, är de eldklot, men tillsammans skapar de en explosion. (Merisha)

Respondenterna talar även om de många kulturuttryck och ursprung som visar sig under lektionstillfällena, både från facilitatorerna och barnens sida. Merisha menar att varje facilitator har sina unika sätt och tillgångar att ge och vikten av att få ge vidare av de kulturer som man har inom sig. ”De som identifierar sig med en viss kultur kommer lättare lära sig en sång från den kulturen då de har med erfarenhet kring den typen av musik, medan det för andra kommer ta längre tid. Därför är det viktigt att de som är vana kan lära de som inte är lika vana” (Esther). Esther menar att man som facilitator måste vara medveten om de olika kulturerna inom gruppen man undervisar. Melody pratar om att man ska dela med sig till varandra från de olika kulturerna. ”När jag undervisar i dans, kollar jag alltid vilka kulturer som finns i rummet och därmed vilka olika rörelser och danser som finns. Vi undersöker och testar, gör utbyte mellan kulturerna för att se vad som kan passa. De olika kulturerna bildar en gemensam dans, en dans jag skapar tillsammans med barnen” (Melody).

När jag ser på filmerna från undervisningslektionerna finns det vissa nyckelbegrepp som uppkommer. Det första är att när musik är igång i lokalen, antingen klingande eller att någon/några sjunger, skapar ljudet rörelse, klappar, stamp och gung i rummet. En av filmerna jag studerat är inspelad före undervisningens början. Där samlar en av projektets äldre deltagare alla barn, ställer dem i en cirkel och börjar leda dem i olika *call and respons-låtar*: berättande sånger där den ledande positionen skickas runt i lokalen. Samtidigt som sången sjungs, dansas och klappas det. Rörelserna är fria och olika, men ingen står still. Liknande händelser återkommer när facilitatorerna kommer in och börjar leda undervisningen. Den ledande positionen skickas runt, alla deltar, berättar och kommer med sin röst och rörelse. Även barnens förmåga att snabbt ta sig an rörelse och sång i kombination, under min egen undervisning, var tydligt. Den enda gången barnen satt ned då jag undervisade och därmed inte rörde på kropparna när det sjöng var också den enda gången som jag gick in på sångteknik med barnen. När barnen dansade medan de sjöng fanns inte behovet av sångteknik på samma sätt.

Verktyget: det *kulturella musikbegreppet* visar sig både i facilitatorernas beskrivningar av vad de gör på lektionerna och i det filmade materialet. På ett mikroplan får verktyget dessa konsekvenser på lektionsinnehållet: Alla de kulturella koderna gör sig gällande: *sång, berättelse, dans* samt *instrument* och dessa uttryck sammanstrålar till en enhet. Även traditionerna *undervisa* och *komma samman* framträder.



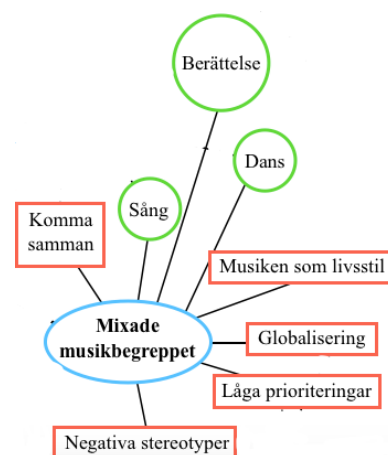
Hur det mixade musikbegreppet påverkar lektionsinnehållet

Nedan redovisas hur det *mixande musikbegreppet*s verktyg tar sig i uttryck under lektionstillfällena.

Andrew menar att musikens värde i samhället har varit något som triggat honom till att bli en facilitator inom CAP. ”Jag vill visa för dem som har blivit förblindade av de negativa stereotyperna kring musik. CAP blir då en plattform där vi kan visa på de positiva elementen inom musiken” (Andrew). Merisha talar om förskjutningen av musikens roll i samhället som orsak till att ett program som CAP behövs. ”Om vi hållit den kulturella musiken levande, hade vi inte behövt CAP, det är vad jag tror. Jag tror att detta sätt att kommunicera finns eller funnits i alla världens kulturer, inte bara i Uganda, eller Afrika. Problemet är att vi lagt musiken i en box, förminskat den, något som egentligen är grundläggande i våra liv” (Merisha). Merisha pratar också om hur olika kulturer, både inom landet och runt om i världen, har sina element att ge till undervisningsmaterialet. Melody berättar om hur barnen gärna vill sjunga rock- eller hip-hopsånger och att facilitatorerna kanske hellre vill ha mer traditionella och kulturella sånger. Hon menar att utmaningen idag gäller för ledarna att kunna mixa det kulturella med det globala. ”Vi måste hitta kreativa lösningar och jobba på hur man lägger upp olika teman. Vi måste kunna blanda” (Melody).

Den filmade undervisningen visar hur de kulturella influenserna blandas. Vissa moment, som dansuppvärmningen, såg ut på samma sätt som när jag leder en jazzklass i Stockholm. Andra moment var mer blandade, exempelvis var det pop-låtar vi dansade till, men rörelserna som dansades var skapade med inspiration från barnens och facilitatorns lokala kulturella danser. Något annat som märktes i min forskarmodell var hur respondenterna alltid refererade till undervisningen i dess skilda begrepp. De var en dans-, drama-, sång- och trumklass, i enlighet med ett mer västerländskt musikbegrepp. När klasserna väl ägde rum kunde man se att det ofta var en konstform som stod ut mer, men samtidigt hur de andra konstformerna alltid smög sig på och influerade undervisningen. Det jag såg som inte kommit upp i tidigare beskrivningar är hur berättelserna och dramat i det *mixade musikbegreppet*s verktyg kom fram och det i form av nyskrivna *call and respons-låtar* och namnsånger med berättande moment. Ytterligare ett begrepp som gjorde sig gällande under mina observationer var Lundberg och Ternbergs (2002) *superculture*. Under ett moment i undervisningen blev vi indelade i grupper (även jag) och vi skulle skapa en kedja av rörelser som betydde något för oss. I min grupp valde barnen att köra *dab* (en världsspridd dansrörelse med ursprung från USA:s moderna hip-hopscen), samma dansrörelse som mina mellanstadieelever i Sverige väljer att uttrycka sig med, när de får välja en rörelse som betyder något för dem just nu.

Det *mixade musikbegreppet*s verktyg gör sig gällande i både det som facilitatorerna säger sig göra och utifrån mina filmade observationer. På ett mikroplan får verktyget dessa konsekvenser på lektionsinnehållet: Koderna *dans* och *sång* influerade varandra tydligt, även om respondenterna själva sa att de hade dansklass, sångklass eller dramaklass. Även dramat och *berättelsen* gjorde sig visande, då lektionsinnehållet vid varje lektion gick mellan, via och blandade de olika uttrycksformerna. Härmed blir därför *berättelse* en kulturell kod även i det *mixade musikbegreppet*. Traditionerna: *musiken som livsstil*, *komma samman* och *globalisering*, blev alla synliga genom *superculture*. Detta då lektionsinnehållet hade inslag av både *dab*, jazzdansuppvärmning och pop-låtar. Traditionerna *negativa stereotyper* och *låga prioriteringar* tar sig i uttryck genom facilitatorernas motivation att driva CAP-projektet. Enligt deras uppfattning hade projektet inte behövts om musikens plats i samhället inte förskjutits.



Musikens funktion, hur den används inom CAP

I detta avsnitt redovisas hur musikens funktionsbegrepp tar sig i uttryck under lektionsinnehållet. Tidigare resultatkapitel redovisade de tre verktyg som gemensamt skapade musikens funktion. Dessa verktyg var: *den kristna trons verktyg*, *musikens funktion att tala till våra känslor* och *musikens funktion att arbeta kognitivt*. Kunskap om verktygen förs vidare genom personer som är väl insatta i kulturens verktygslådor och vet hur de ska används (Bruner, 2002).

Hur den kristna trons verktyg påverkar lektionsinnehållet

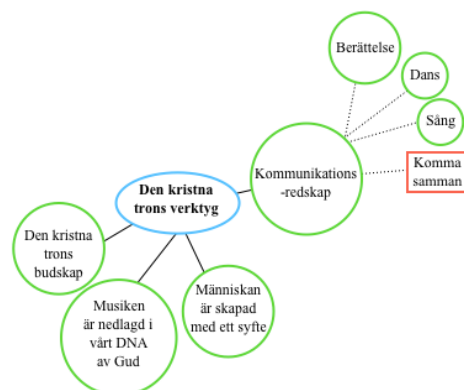
Detta avsnitt redovisar hur den *kristna trons verktyg* tar sig i uttryck under lektionstillfällena. Nedan redovisas även en ny kulturell kod.

Respondenterna talar om att musiken är nedlagd i oss alla och att det är viktigt att berätta för barnen om detta, men att det inte alltid är lätt för barnen att se eller identifiera musiken inom sig. Melody menar att det behövs en mycket bra facilitator som lyfter fram och visar musiken och identifierar den inom barnen. ”En del barn kommer till mig och säger: ”Vet du vad? Jag kan inte dansa, jag kan inte sjunga.” Jag säger då: ”Är du säker? Har du en favoritartist, eller favoritsång?” Vid ett senare tillfälle tar jag med en av deras favoritsånger och då utropar de: ”Det är min sång!” Och de börjar sjunga och dansa, även om de själva påstår att de inte kan. Man måste bara ta det steg för steg” (Melody). Respondenterna talar vidare om vikten av att få barnen att förstå att musiken är nedlagd i allas DNA, att det är en gåva från Gud, men att alla har olika sätt att uttrycka den på. ”Om någon sjunger och någon annan inte gör det, och den som sjunger säger: ”Jag är bättre än henne.” Då måste man berätta att så inte är fallet, för hon som inte sjöng har också musiken i sig, men hon har bara ett annat sätt att uttrycka den på” (Melody). Respondenterna talar om vikten av att berätta om musiken som ett *kommunikationsredskap*, att musiken för oss samman, är ett gemensamt språk och även är ett kommunikationssätt att tala med Gud. ”Musiken skapar en atmosfär, där man snabbt kan bli övertygad om att detta är något vi alla delar och vi kan kommunicera via. Samma atmosfär uppmuntrar även till kommunikation med Gud” (Andrew).

Alla respondenter talar om att den kristna tron är grunden i deras undervisning och att det är det kristna budskapet de baserar sin undervisning på. ”När vi undervisar, utgår vi ifrån olika bibelhistorier och arbetar med budskapen de förmedlar. Allt är involverat i den kristna grunden som är vår stomme” (Esther). Merisha talar om att programmets läroplan är baserad på det kristna budskapet. ”Vi har *guidelines* (riktlinjer) som baseras i kristen moral och etik: allas lika värde, att vi är skapade av Gud, att vi alla är skapade med ett syfte och att vi kan skapa förändring i våra liv” (Merisha). Esther berättar om hur detta kan ta sig i uttryck under lektionerna. ”Jag berättar för barnen att musiken är en gåva från Gud och hur de kan använda den, men vi pratar också om att den gåvan inte kommer förstöra dem, som de kanske sett hos andra. Det är viktigt att gåvan används i enlighet med Guds vilja och syftet för deras liv. Vi berättar för barnen att de har kraften att påverka sina liv” (Esther).

När filmerna av det undervisade materialet studerats kan man se hur det kristna budskapet genomsyrar lektionstillfällena. Lektionerna inleds med dagens tema, ett tema som ofta är kopplat till ett bibelord. Då jag var på plats arbetade de med temat självbild/kroppen. Då talades det om att vi var skapade av Gud, till hans avbild. De talade om att musiken var nedlagd i barnens DNA och barnen fick berätta och testa hur musiken kunde ta sig i uttryck genom dans, rörelse, sång och drama. Musiken blev ett kommunikationsmedel, ett sätt att uttrycka tacksamhet, både individuellt och i grupp. Låtarna som sjöngs och dansades hade ofta kristna texter och facilitatorerna talade om musiken som ett sätt att tacka Gud för allt vi har, genom lovsång. Varje lektion avslutades även med en tacksamhetsbön.

Här visas hur *den kristna trons verktyg* tar sig i uttryck under lektionstillfällena. De kulturella koderna: *musiken är nedlagd i vårt DNA av Gud* och *människan är skapad med ett syfte* tar sig i uttryck genom både berättande, undersökning och guidning från facilitatorerna. Den ”nya” kulturella kod som framkommer är *den kristna trons budskap* och hur den påverkar lektionsinnehåll, moral och människosyn. Denna kod blir härmed en del av *den kristna trons verktyg*. Koden *kommunikationsredskap* tar sig i uttryck i form av tacksamhetsuttryck till Gud, både individuellt och genom musikbegreppens tradition: *komma samman*. Lovprisningen tar sig i uttryck



genom musikbegreppens kulturella koder: *berättelse*, *dans* och *sång* och kopplas härmed samman med *den kristna trons verktygskod: kommunikationsredskapet*.

Hur musikens funktion att tala till våra känslor påverkar lektionsinnehållet

Nedan redovisas hur verktyget: *musikens funktion att tala till våra känslor* påverkar lektionstillfällena.

Respondenterna talar om hur musikens helande kraft tar sig i uttryck under lektionstillfällena. Andrew säger att musiken blir ett instrument som ständigt kan ge resultat för barnens välmående. ”Musiken hjälper mot traumaproblematik och skapar ett tillfälle för reflektion” (Andrew). Melody talar om vikten av att barnen ska få uttrycka musiken på många sätt, så att den kan nå in på djupet, eftersom de ofta kommer ifrån trasiga och svåra bakgrunder. ”Vi hjälper dem identifiera musikens olika språkbruk, den kan tala till hjärtat och sinnet, sättas i kroppens rörelser eller attityden i hur musiken sjungs eller dansas. Barnen kommer från trasiga bakgrunder och tror att de själva är trasiga. Vi säger till dem att allt som är brustet kan fixas. Det är naturligt att blomman som vissnat blir till jord och där kan en ny blomma växa” (Melody). Esther berättar hur detta kan ta sig i uttryck under lektionstillfällena. ”Vi kan säga till barnen: ”Sjung ett ljud som gör dig glad. Sjung en melodi som visar din glädje. Ibland vågar de inte, men med tiden växer de och börjar visa vilka de är som individer. När de visar vilka de är och känslorna kommer upp, kan vi inspirera, uppmuntra, hjälpa, bygga upp och trösta någon som går igenom smärta. Hjälpa någons helande process. Som du såg i helgen där barnen fick agera ut situationer i sina liv och många visade situationer där de blev slagna. De väljer att visa detta genom sina kreativa uttryck, det hjälper oss både att få en fördjupad förståelse för vad barnen går igenom, men också en möjlighet för oss att hjälpa dem och ge dem verktyg för hur de ska hantera sina liv. Det hjälper även barnen att ta sig igenom det, bearbeta och helas” (Esther). Melody berättar också hur musikens helande förmåga tar sig i uttryck under lektionerna. ”Vi väljer låtar utifrån de teman vi jobbar med. Jobbar vi med självförtroende och självkänsla väljer vi låtar med texter som bygger upp barnen. Vi väljer rörelser som passar för självkänsla och självförtroende, vi frågar barnen vilka rörelser de tycker passar för temat” (Melody). Melody talar vidare om hur de arbetar med konstformerna för att barnen ska få utlopp för vad de känner. ”Jag uppmuntrar dem att använda konstformerna för att uttrycka vad de känner, få ut det ur kroppen” (Melody).

Gällande musikens förmåga att uppnå olika syften talar respondenterna om vikten av att ledaren för en grupp vet vad hen vill skicka ut för budskap till barnen, så musiken inte används på fel sätt. Melody talar även om hur detta tar sig i uttryck under lektionstillfällena. ”Jag pratar med barnen om hur musiken kan ta kontroll över en och att de ska vara vaksamma” (Melody).

Det filmade materialet visar på hur facilitatorerna använder sig av de estetiska uttrycken för att hjälpa barnen bearbeta och våga berätta vad de går igenom i livet. Det exempel som Esther tar upp i sin intervju gällande barnens teaterscener, som många uttrycker fysiskt våld, var väldigt gripande. Uppgiften var att agera ut något som var påtagligt i livet just nu. Barnen delades in i grupper och hälften visade scener som innehöll våld. Av dessa scener var det omkring hälften som visade att situationen löste sig, då den som gjort någon illa kom till tro (blev kristen), transformerades och genomgick en personlighetsförändring. Här flätas både den kristna tron och musikens förmåga att tala till våra känslor samman. Det visar även på hur barnen har tagit till sig den kristna tron som en sanning i hur en människa kan förändras då den blir kristen. Vidare visar det filmade materialet hur facilitatorerna arbetar med musik vars texter är uppbyggande och som ger möjlighet för barnen att tala in positiva teman i sina liv. En sådan låt var *Do the best you can*, en sång skriven av Melody med syftet att bygga barnens tro på att försöka och att göra allt efter sin bästa förmåga. Till denna sång kombinerades rytmslag, sång och dans. Hon jobbade med att ha en positiv attityd, ett stolt bröst och att röra kroppen. Som hon själv sa: ”Du talar in budskapet i dig själv” (Melody). Här återkommer kopplingen till de båda musikbegreppens verktyg. Andra moment som arbetade med musikens förmåga att tala till våra känslor var två ramsor som användes med syftet att visa uppskattning mot de andra i rummet, exempelvis då någon vågade tala inför gruppen eller när facilitatorerna var nöjda med barnens koncentration. Dessa ramsor

återkom ett flertal gånger under varje lektionstillfälle och kunde startas på både facilitatorernas och elevernas initiativ.

Verktyget: *musikens funktion att tala till våra känslor*, med dess underliggande koder: *musikens helande kraft* och *musikens funktion att uppnå olika syften* gör sig båda gällande under lektionstillfällena. På ett mikroplan får verktyget följande konsekvenser på lektionsinnehållet: Koden *musikens helande kraft* kopplas samman med *den kristna trons verktyg* och dess kulturella koder och kan inte separeras från varandra inom denna kontext. Detta medför för respondenternas synsätt att en kristen kan genomgå en förvandling och att detta kan ske genom de estetiska uttrycken nedlagda i människans DNA av Gud. Ytterligare verktyg som kommer samman är *den kristna trons verktygskod: kommunikationsredskap* som möter de båda musikbegreppens koder: *berättelse*, *dans* och *sång* som uppmuntrar barnen till att musicera hela kroppen och därigenom finna *musikens helande kraft*. Detta helande i barnens liv kan också tolkas ligga under musikens förmåga att *uppnå olika syften*, där *den kristna trons budskap* formar barnen in i att tro på *musikens helande kraft*. Återigen tar jag upp Bruners (2002) idé att ha i åtanke hur de kulturella och biologiska aspekterna flätas samman och samarbetar i lokala situationer.



Hur musikens funktion att arbeta kognitivt påverkar lektionsinnehållet

Nedan redovisas hur verktyget: *musikens funktion att arbeta kognitivt* tar sig uttryck i undervisningen.

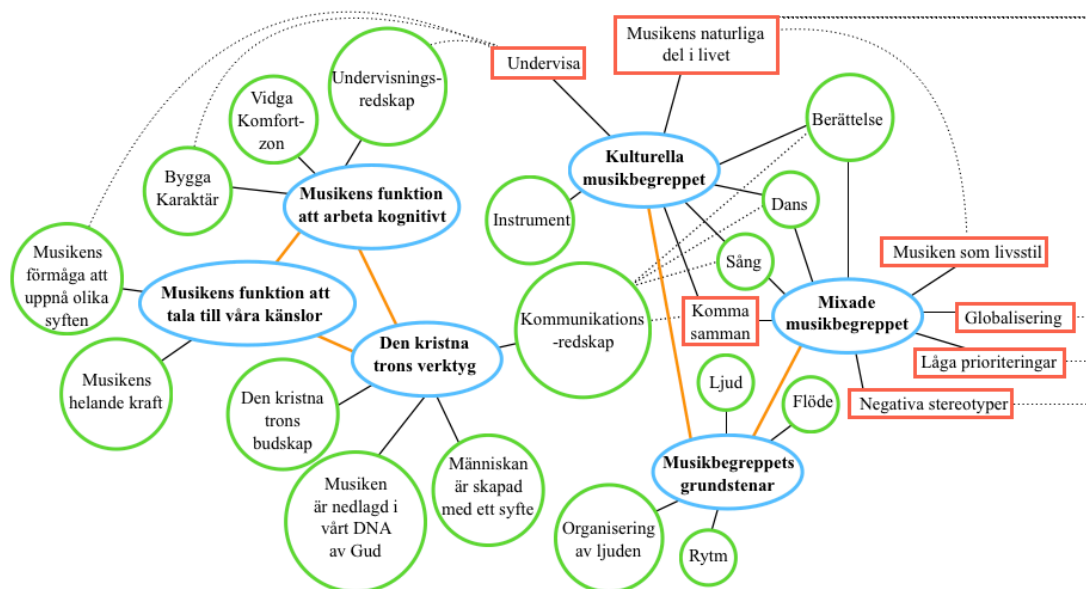
Respondenterna talar om att musik fångar barnens intresse och hjälper dem att lära på både ett snabbt och roligt sätt. Rose talar om vikten att stimulera olika sidor av hjärnan i undervisningen för att underlätta inläringen. ”De lär sig på ett annorlunda sätt, musiken blir ett redskap som gör att båda hjärnhalvorna blir stimulerade. De kan använda sina händer, rösten, ja, hela kroppen. Detta underlättar och stimulerar deras inläring och kommer hjälpa dem även i skolans inläring” (Rose). Respondenterna talar om hur musiken kan användas för att hjälpa barnen att bli bättre samhällsmedborgare och att få bra värderingar. ”Musiken hjälper dem att ta emot och omfamna bra värderingar och moral, och leder dem indirekt till att stå upp för sig själva, att hjälpa andra och göra gott” (Andrew). ”Vi arbetar med de psykosociala elementen: hur du tänker och gör hälsosamma beslut, beteendeförändrande element som leder till att föra samhället framåt och samman” (Merisha).

Respondenterna talar även om hur musiken kan användas för att vidga barnens komfortzoner och bygga upp deras självförtroende. Esther talar om hur musiken kan göra att barnen vågar testa saker de tidigare inte vågade. ”För varje litet steg de tar vidgar de sin komfortzon och detta kan även smitta av sig på andra områden i livet. Det kan vara att de vågar prata inför folk eller söka ett jobb. Därför uppmuntrar vi barnen till att våga pröva. Det bygger både deras självförtroende, självkänsla och komfortzon” (Esther).

I det filmade materialet framkom det hur musikens förmåga att arbeta kognitivt användes i en kombination av: undervisningsredskap, bygga karaktär och vidga barnens komfortzon. Den kristna moralen och att göra

sitt bästa återkopplades alltid till lektionens tema. Musiken fyller därmed funktionen att bygga upp barnens moral, kristna tro, självförtroende, samt tala till barnens inre och helandeprocess för att kunna växa som människor och blir bättre samhällsmedborgare. Detta uppnåddes genom att uppmuntra barnen till att våga stiga ur sin komfortzon, göra soloslag och egna reflektioner. Detta tog sig uttryck genom att musicera hela kroppen i: sång, dans och drama, både med västerländsk och lokal påverkan. Detta skapar en väv av alla hittills nämnda verktygsbegrepp.

Verktyget: *musikens funktion att arbeta kognitivt*, med dess underliggande koder: *undervisningsredskap*, *bygga karaktär* och *vidga komfortzonen* visar sig alla under lektionstillfällena. Verktyget kopplas även samman med de andra två funktionsverktygen: *den kristna trons verktyg* och *musikens funktion att tala till våra känslor* och kan inte separera från varandra i den studerade kontexten. Detta då alla kulturella koder häri möter och påverkar varandra. På ett mikroplan får verktyget dessa konsekvenser på lektioninnehållet: Verktyget blir den sista pusselbiten och för härmed ihop alla hittills nämnda verktygsbegrepp. De tre funktionsbegreppen möter de två musikbegreppen. Väven ovan redovisar för alla kopplingar som hittills gjorts mellan de olika verktygen, koderna och traditionerna. Gemensamt redovisar de hur kulturen SOHA tillskriver musikbegreppens innehåll, musikens funktion, hur de undervisas och kommer samman. Kulturens verktygslåda (väv) innehåller avancerade uppsättningar av verktyg som behöver bli relaterade till varandra för att kunna fylla sin funktion (Bruner, 2002).



Lärandemiljön – hur den påverkar lektionstillfällena

Nedan presenteras vad organisation har för inställning till lärandemomentet och hur det tar sig i uttryck inom *Creative Art Program (CAP)*. Först redovisas respondenternas syn av Ugandas skolväsende, vars kulturella koder och traditioner skapar verktyget: *lärande Uganda*. Sedan redovisas de kulturella koder som skapar verktyget: *lärande SOHA*. Vidare görs en jämförelse mellan de två lärandeverktygen. Resultatkapitlet avslutas med att sammanföra alla verktygsbegreppen till: *lärandet väv SOHA*.

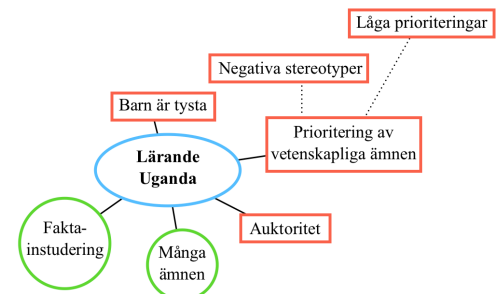
Skolan i Uganda

Respondenterna talar om att man inom skolan i Uganda har många ämnen från en tidig ålder och att detta resulterar i en faktabaserad inläring, där lärarens ord är sanning. De menar även att all instudering fokuserar på att klara av examinationerna. ”I den traditionella skolan fick vi lära oss att $1+1=2$, sen frågade läraren vad? och vi fick repetera.” Man fick ta lärarens ord som sanningar och aldrig fråga varför. Detta sätt att tänka dödar det som finns inom oss och förmågan att tänka själv” (Andrew). Respondenterna talar vidare om att barnen i Ugandas tradition inte ska ta för stor plats. ”Barn ska inte uttrycka sig, de ska vara tysta och inte ta plats” (Rose). Merisha pratar om att de estetiska ämnena åsidosätts inom undervisningen och att fokus istället läggs på de vetenskapliga ämnena. ”Vi brukar säga i Uganda att *the building blocks of education* är engelska, matte och vetenskap” (Merisha).

Facilitatorerna menar att detta tar sig i uttryck inom CAP genom att barnen när de börjar är blyga, tysta, rädda för auktoriteter och inte vågar säga ifrån eller tänka själva. De menar även att vissa av barnen kommer med fördomar om att de estetiska ämnena inte har ett värde. ”På grund av skolans sätt att undervisa och stereotyper om musik, hur mycket estetisk potential har inte förbisetts?” (Andrew).

I vår kultur ska barn bara svara vad och inte varför eller hur de förstod. Det är därför ovanligt att de nya vågar säga varför, de säger bara det som vi facilitatorer redan har sagt. (Andrew)

De nyckelbegrepp som framkommer är de kulturella koderna: *faktainstudering* och *många ämnen*, samt traditionerna: *prioritering av vetenskapliga ämnen*, *barn är tysta* och *auktoritet*. Gemensamt skapas verktygsbegreppet: *lärande Uganda*. En koppling uppstår mellan traditionen: *prioritering av vetenskapliga ämnen* och det *mixade musikbegreppets traditioner: låga prioriteringar* och *negativa stereotyper*.



Lärande SOHA

Nedan kommer en sammanställning av de kulturella koder som verktyget: *lärande SOHA* innefattar.

Facilitatorer

Gemensamt för alla respondenter är att de talar kring att de är facilitatorer och inte lärare. De menar att de inte lär barnen något som de inte redan har inom sig. De talar om att deras uppgift är att guida och inspirera barnen till att upptäcka vad som redan finns på insidan, att upptäcka sin potential. De pekar på vikten av att barnen själva ska våga tänka utanför boxen.

Vi använder musik, för den finns inom alla och kan hjälpa barnen hantera det som händer inom dem och i sina liv. Jag är inte här för att berätta att så här funkar den, utan för att hjälpa barnen se musiken inom sig. Jag hjälper bara barnen att koppla ihop med det som redan finns. (Merisha)

Den form av lärande som respondenterna pratar om tar sig i uttryck i form av guidat upptäckande, att väcka barnens nyfikenhet och att uppmuntra barnen till reflektion. För att understödja detta arbete berättar Merisha att de utgår ifrån en läroplan där de jobbar tematiskt inom olika områden, områden kopplade till barnens både individuella och spirituella utveckling. ”Vi har en läroplan där vi arbetar med olika teman, både spirituella, som att Gud älskar dig, och individuella, som kroppsuppfattning. Dessa ligger till grund för lektionsplaneringen, där varje facilitator ska veta vad de har för mål, guidelines, metod, redskap och material. De använder de estetiska uttryck som ligger dem närmast för att skapa den mest naturliga processen för dem” (Merisha).

Vi guidar dem in i lärande och upptäckande. Ibland genom lek, ibland genom nyfikenhet, ibland visuellt och ibland genom demonstration. Det viktigaste momentet sker i slutet, då de själva får berätta vad det lärt sig i ett reflektionsmoment. (Andrew)

Gemensamt lärande

Respondenterna talar även om vikten av utbytet mellan facilitatorerna och barnen, det gemensamma lärandet. Merisha talar om hur alla har olika musik inom sig och olika svar som man kan lära sig av. ”Det uppstår ett utbyte och man ser att olika har olika musik inom sig. Vi kan lära av varandra och ge till varandra. Alla i rummet har ett potentiellt svar” (Merisha). Esther talar om vikten av att barnen ska få känna att de har något att ge vidare, att facilitatorerna inte har alla svaren. ”Barnen ska inte känna att jag har alla svaren och att de inte vet något. De har något att ge, alla har vi något att ge vidare! Tillsammans skapar vi en lärandemiljö” (Esther). Respondenterna talar även om vikten av att samarbeta och lyfta varandra. ”CAP

involverar att arbeta tillsammans, vilket undermedvetet ger dem budskapet att vi ska hjälpa varandra och lyfta varandra” (Andrew).

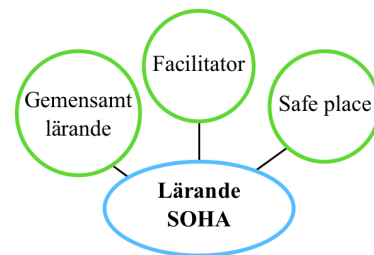
Respondenterna talar vidare om hur detta tar sig i uttryck under lektionstillfällena. De berättar att barnen tycker om att vara delaktiga i undervisningen och att lära varandra. ”De gillar när de får vara delaktiga i utläringen. De kan vara att de demonstrerar vad ett tema betyder för dem, eller komma med idéer och tankar. Vi bollar sedan, hur var det här? Vad lärde vi oss? Vad såg vi?” (Esther). Merisha berättar om två av de äldre barnen i projektet och hur de vuxit under sin tid i programmet. ”När jag hör deras åsikter och tankar, kan de komma med ett perspektiv som jag inte tänkt på. Det har till och med varit med och påverkat kursplanen, de har visat hur man kan göra på andra sätt. Om det uppstår ett hinder i min undervisning, kanske det inte fungerar som jag ville eller något händer, så kan jag alltid vända på steken och låta de här eleverna undervisa” (Merisha).

Safe Place

Respondenterna talar om vikten av att skapa en *safe place* (trygg miljö) så att ovanstående beskrivna utbyte och utforskande kan ske. Merisha och Rose pratar om att visa för barnen att facilitatorerna finns där för deras skull, för support och hjälp, så att barnen inte ska behöva känna sig rädda. Merisha talar om det frivilliga deltagandet och vikten av att uppmuntra barnen, men inte att tvinga dem. ”Det frivilliga deltagandet har uppmuntrat även de blygaste att komma tillbaka. De vet att de kan vara med och bara titta, känna in, men ändå bli accepterade. När de är redo så kommer de börja delta” (Merisha).

Andrew och Esther talar om en aspekt av hur detta tar sig i uttryck under lektionstillfällena. De menar att undervisningen måste vara *achievable* (nåbar). ”Undervisningen måste vara realistiskt, man måste komma ihåg att påminna barnen om deras segrar och utgå därifrån” (Andrew). En annan aspekt som Merisha, Melody och Esther talar om är det mentorskap som skapats mellan de äldre barnen inom organisationen och de nya barnen som tillkommit under det senaste året. ”De nya ser de gamla och de kopierar och härmar tills de blir bekväma (Merisha).

Nyckelbegrepp som framkommer är de kulturella koderna: *facilitator*, *gemensamt lärande* och *safe place*, som tillsammans utgör verktyget: *lärande SOHA*. Det som här tar sig i uttryck är Bruners (2002) kulturpsykologiska ömsesidiga lärandekultur. Där fokus ligger på ett gemensamt utbyte av kunskap, erfarenheter, lärostoff, idéer, arbetsindelning, att hjälpa varandra och att reflektera. Lärarens roll blir att vara en igångsättare. Även Vygotskijs (1981) ZPD (närmaste utvecklingszon) kan skönjas, där barnen i en trygg miljö guidas i ett gemensamt lärande och därmed får möjlighet att vidga sitt lärande, sin utvecklingszon.



Skillnaden mellan *lärande SOHA* och *lärande Uganda*

Respondenterna redovisar skillnaderna mellan verktygsbegreppen *lärande SOHA* och *lärande Uganda*. De talar om hur det i skolan läggs fokus på att kopiera lärarens svar medan lärande i SOHA uppmuntrar barnen att tänka själva. ”När jag växte upp så hade läraren alla svaren och du som elev kopierade. Blå är blå, fråga inte varför. Men konstformerna har lärt mig, blå är inte bara blå, det finns massa nyanser. Tittar jag på alla nyanser och allt vad blå kan vara, vidgar jag min syn och blått blir så mycket mer. Där har vi skillnaden mellan skolans lärande och vårt. Vi uppmuntrar barnen till att tänka själva, undersöka, se de många nyanserna istället för att kopiera våra svar” (Merisha). Respondenterna talar vidare om att SOHA får en kompletterande funktion till skolans undervisning. De menar att SOHA ger barnen möjlighet att ställa frågor, att deras åsikter och tankar får ett värde till skillnad från i skolan. ”Jag vill vara med och skapa en generation där barnen får fantisera och drömma stort. Jag ogillar vårt lands läroplan. Den uppmuntrar inte barnen till att tänka själva. SOHA och CAP önskar komplettera det som barnen får i den vanliga skolan. Här får de möjlighet att tänka

utanför boxen, tänka själva och fråga sina frågor. Här vågar de ställa frågor och säga nej om det inte vill. De vet att vi respekterar och värderar dem och deras åsikter” (Rose). Andrew talar om ytterligare skillnaderna. ”Skolan lägger fokus på att klara examinationerna och vi lägger fokus på förståelse. Skolan glorifierar individen, vi upphöjer samarbete” (Andrew).

Lärande Uganda, med dess koder, sett ut ett mikroperspektiv fokuserar på fakta och att individen ska klara examinationerna. Bruner (2002) talar om att avsaknaden av ömsesidigt lärande alltför ofta förbises och om detta förbises blir barnen lurade på sin möjlighet att mästra över sin egen värld. Som Bruner säger kommer barnens värld att begränsas och individen kommer inte få möjlighet att utveckla sina gåvor eller eget tänkande. *Lärande SOHA*, och dess koder, sett ur ett mikroperspektiv uppmuntrar barnens tänkande, gruppens identitet och förståelse. Bruner (2002) menar att en interagerande lärogemenskap, det ömsesidiga lärandet höjer den intellektuella förmågan, samt ger barnen en bredare syn på tillvaron. Som Bruner säger ger denna lärandemiljö möjlighet att höja barnens intellekt och bredda deras syn på tillvaron.

Musikbegreppen och musikens funktion vävs samman med lärande SOHA

Respondenterna talar om att det är kombinationen av de estetiska uttrycken, hur de ser och bemöter barnen i mötet med den kristna tron som skapar CAP:s lärandemiljö. ”Kombinationen *empower*, gör det möjligt. De blir inkorporerade med varandra. Bemötandet av barnen gör det möjligt för musiken att arbeta kognitivt utvecklande hos barnet, kombinationen utgör ett bättre resultat än om de skulle stå själva” (Andrew). ”Vi använder musiken som ett redskap för att bygga barnens person, självförtroende, egenskaper och tro. Detta sker genom att skapa en trygg miljö där barnen kan få de redskap som behövs för att hantera livet, vad som än kommer i deras väg. CAP skapar den plats dit barnen kan få komma för att bli uppbyggda, finna sig själva och upptäcka Guds plan för sina liv, så att de kan hantera livet” (Esther).

Respondenterna talar vidare om vikten av att ha ett program som SOHA i Uganda. ”Vi brukar säga i Uganda att *the building blocks of education* är engelska, matte och vetenskap. Jag tror att om man satte musik under det skulle barnen lära sig alla de ovanstående mycket bättre och fortare. Hjärnhalvorna skulle samarbeta och barnen skulle skapa sig en djupare och bredare förståelse, det har vi ju sett inom SOHA” (Merisha). Andrew talar om skolsystemets låga prioritering av de estetiska ämnena. ”På grund av skolsystemet och stereotyper om musik har mycket estetisk potential förbisetts. Här fyller SOHA en viktig funktion i att lyfta de estetiska ämnena igen” (Andrew). Rose talar om vikten av lärandesättet inom SOHA, då den skapar en komplettering till Ugandas lärande. ”Vi har idag så många som är utbildade till doktorer och annat, men det finns inga jobb. Vi måste kunna skapa våra egna jobb. Då måste vi kunna tänka själva, vara kreativa och inte bara söka jobb. Här fyller CAP en mycket viktig funktion” (Rose).

Resultaten av CAP

Facilitatorerna talar om hur lärandemiljön tar sig i uttryck genom de resultat som de sett i barnens utveckling under deras tid i programmet. De menar att om de inte bekräftar barnen, deras åsikter och kreativa värde, skulle resultaten de sett aldrig uppstå. ”Att validera att hans berättelse är lika viktig som min, hans sanning och kreativa styrka är lika stark och viktig som min. Utan det hade vi inte sett de resultaten som vi ser” (Merisha). ”Vi ser skillnad på barnen som varit inom SOHA programmet sedan vi startade och de nya barnen i gruppen eller barnen i söndagsskolan. De är som natt och dag, i allt från trygghet, till att de vågar säga sin mening” (Andrew).

Respondenterna talar om de resultat som de sett hos barnen under den tid de varit i programmet. De talar om barnens personliga utveckling inom de estetiska ämnena, deras vunna självkänsla, självinsikt, självförtroende och samarbetsförmåga. De talar om barnens vidgade komfortzoner, barnens personliga gudsrelation och relationer till andra, samt deras tro på framtiden.

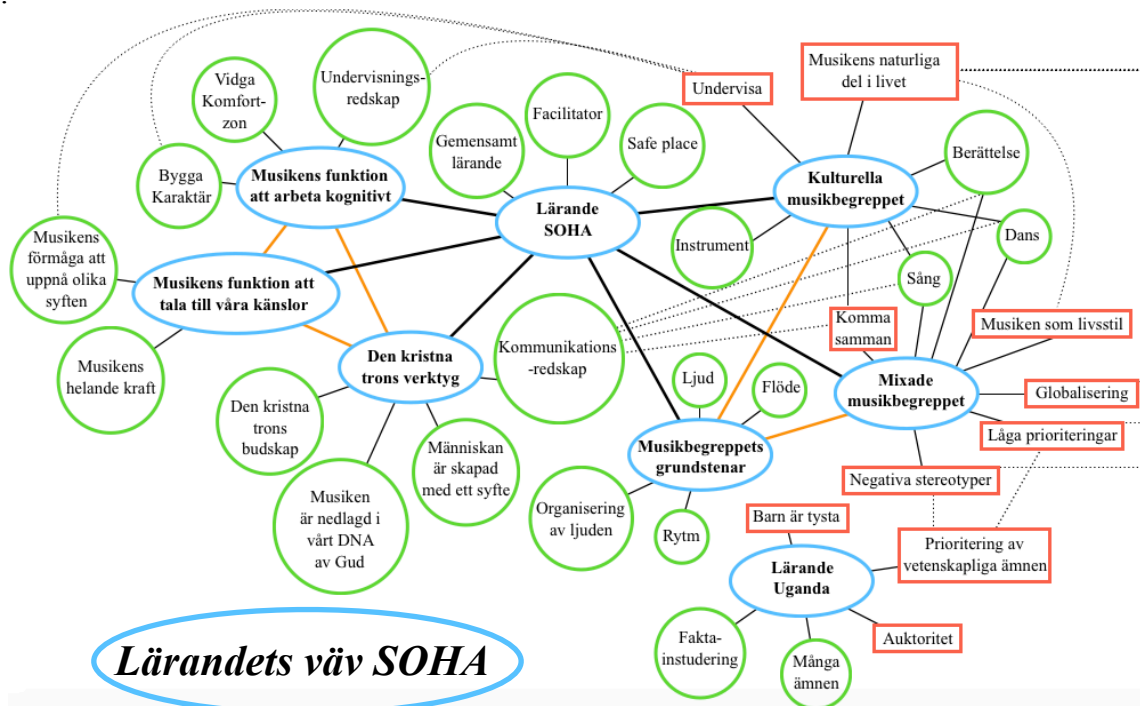
Vi har haft barn som när de kom så pratade de inte, de vågade inte ställa frågor eller se oss i ögonen. Detta för att vår kultur har lärt dem att inte ställa frågor, ifrågasätta sina

lärare och att vika undan med blicken. Men här sker en förändring. Här frågar barnen frågor, de pratar och de vågar till och med ifrågasätta om det inte håller med. (Merisha)

Rose berättar hur barnen kommer och frågar om de får sjunga på scenen på söndagarna och om de får vara med i lovsångsteamen. ”En av tjejerna är ganska blyg, men när hon sjunger, vilket självförtroende, självkänsla och ledarposition hon går in i. Ett självförtroendet hon har fått av att stå framför folk, sjungit, undersökt och därmed upptäckt sitt kreativa värde” (Merisha). Melody talar om hur barnens personliga tro har utvecklats. ”De utmanar mig att utveckla min tro på Gud och de vill ha lovsång och bibelundervisning på loven” (Melody).

Andrew talar om hur barnens relationella förmåga utvecklats. ”Barnen uppskattar varandra och vi har alla olika gåvor” (Andrew). ”Vi har barn som när de kom hade svårt att relatera till andra barn, skapa kontakt och relationer, som idag står som ledare för söndagsskolan och är faddrar inom SOHA. De yngre barnen känner sig trygga med dem. Vi har unga tonåringar som har strålande resultat i skolan och detta i jämförelse med barn i samma ålder i samhället (ej CAP) som tar droger och hoppar av skolan. Våra ungdomar står ut i samhället. (Merisha)”

Verktyget *lärande SOHA* knyts härmed samman och hör ihop med tidigare nämnda verktygsbegrepp. Dessa bildar tillsammans en väv av verktygen: *den kristna tron*, *musikens funktion att tala till våra känslor*, *musikens funktion att arbeta kognitivt*, *det kulturella musikbegreppet*, *det mixade musikbegreppet* och *lärande SOHA*. Detta skapar en ihopflätning som enligt den studerade kontexten behöver relateras till verktyg som: *lärande Uganda* och delar av *det mixade musikbegreppets traditioner*. Alla hittills presenterade verktyg skapar därmed verktygslådan jag valt att kalla *lärandets väv SOHA* (grafisk väv visas nedan). Bruner (2002) framhäver vikten av att ha i åtanke hur de kulturella och biologiska aspekterna flätas samman och samarbetar i lokala situationer. Det är viktigt att inse den komplexitet som finns i mänskligt lärande. *Lärandets väv SOHA* inkorporerar: bemötandet av eleverna, det gemensamma lärandet, musikens ursprung och musikens funktion att påverka människan. Detta kommer samman med musikbegreppets innehåll samt ställs i relation till annan undervisning i Uganda och verktygstraditioner såsom: globalisering, negativa stereotyper och musikens nedprioritering. Denna väv tar sig i uttryck under lektionstillfällena för att verkställa musikens funktioner. På ett mikroplan redovisar *väven* vad barnen får ut av att delta i projektet. Resultaten som redovisats i *Resultaten av CAP* blir därmed vad denna kulturella kontext tillskriver vad *lärandets väv SOHA* kan göra med och för barnen, det vill säga vad väven kan uppnå. Resultatet blir kulturens sanning, då verktygslådornas (vävens) funktion enligt Bruner (2002) är att verktygen tillsammans utgör kulturens sanningar.



Diskussion

I detta kapitel kommer jag diskutera resultatkapitlet i förhållande till den tidigare forskning som presenterats. Jag kommer lägga upp diskussionen i ett antal underkapitel. Där kommer den studerade kulturens verktygsbegrepp kopplas, diskuteras och problematiseras gentemot den svenska musikundervisningens kontext.

Musikbegreppen och dess pedagogiska implikationer

Resultatet har redovisat verktyget det *kulturella musikbegreppet*, med dess kulturella koder: *dans*, *berättelse*, *sång* och *instrument*, samt traditionerna: *komma samman*, *musikens naturliga del i livet* och *undervisa*. Resultatet har även sammankopplat det kulturella musikbegreppet med swahilins musikbegrepp *ngoma*: en helhet av att sjunga, dansa, spela och vara upprymd. *Ngoma* har även koppling till orden för fest och trumma. Båda begreppen beskriver att *musicera hela kroppen*. Valkare (2009) talar i sin forskning om att frånvaron av ett isolerat klingande musikbegrepp kännetecknar prekoloniala kulturer. Det *kulturella musikbegreppet*s sammanslagning med *ngoma* kallas härmed för det *prekoloniala musikbegreppet*. Att vårt nutida begrepp *musik*, som betecknar något som huvudsakligen utspelar sig i den hörande världen är en relativt sentida västerländsk konstruktion, påverkad av skriftspråk, notation och systematisering (Valkare, 2009). Det kulturella musikbegreppet blir härmed inte något som är unikt för den studerade kulturen utan är något som före systematisering och västerländsk konstruktion av musik kan ha funnits inom alla länders musikkulturer. Det som dock visar sig i den studerade kulturen är att detta musikbegrepp lever kvar in i modern tid. Den studerade kontexten har som redovisats i resultatet en stark koppling till den kristna tron och därmed medföljer musikens uttrycksformer som sker till Guds ära. Ser man tillbaka på Bibliska referenser om lovsång, återfinns det prekoloniala musikbegreppet. Ett sådant bibliskt exempel återfinns i andra Mosebok 15:20-21:

(20) Och profetissan Mirjam, Arons syster, tog en tamburin i handen, och alla kvinnorna följde henne med tamburiner och dansade. (21) Mirjam sjöng för dem. (Svenska Folkbibeln, 2015).

Mirjams lovsång blir ett möte av *call and respons-sång*, där dramat och berättelsen möter dansen och där dansen i sin tur möter de rytmiska inslagen via tamburinerna. Det intressanta att diskutera här blir hur den koloniala världen, som till stor del förknippas med kristendomens spridning över jorden, har skapat ett klingande musikbegrepp. Kristendomens källor för lovsång (musik till Guds ära) är de bibliska texterna, texter som förknippas med det prekoloniala musikbegreppet. Det som enligt respondenterna i min studie skedde vid missionärernas inmarsch i Uganda var att de lokala folkens sätt att leva och därmed deras musicerande ifrågasattes och tappade värde. Men egentligen var det den lokala befolkningens musicerande som var ett bibliska musicerande, inte missionärernas. Innan kolonialiseringens intåg musicerades det utan den kristna trons budskap, men i dess prekoloniala och även bibliska form.

Cheney (2007) redovisar för hur musiken idag i Uganda används för att bevara och även uppväcka kulturella former där befolkningen kan känna stolthet. För detta anordnar staten *The National Primary School Music, Dance and Drama Festival* för barnen i primärskolan (Gazemba & Kigozi, 2015). Även här redovisas hur det kulturella musikbegreppet lever vidare in i modern tid i Uganda. Festivalerna blir en plats där musik: sång, dans och drama kommer samman. Med musiken som redskap hjälps barnen finna sin kulturella tillhörighet i en värld full av influenser. Detta i sin tur sätts i kontrast med resultatets redovisning av verktygen: det *mixade musikbegreppet* och *lärande Uganda*. Verktyg som visar på traditioner som att musiken blivit nedprioriterad, att de så kallade vetenskapliga ämnena istället har fått ett större fokus och att undervisningen är faktabaserad. Cheney (2007) talar om hur utbildningsfokus inom Uganda läggs på att klara examinationerna istället för att utveckla kognitiv kunskap. Respondenterna i studien talar om hur man inom Uganda uppmuntras till yrken som är gynnande för landets framväxt. Cheney (2007) tar också upp hur barnen uppmuntras att utbilda sig till yrken som gör nationen väl och visar på den roll skolan spelar i att forma eleverna till dessa beslut. Cheney menar att musiken här används för att forma barnen till att bli framtida samhällsspelare och till att välja ”rätt”

yrke. Ett redskap som används är de tidigare nämnda musikfestivalerna. Hit kan också det *kulturella musikbegreppet* tradition *undervisa*, att vara moral- och historiebärare kopplas. Kulturens traditionella musik används härmed både för att måna om historien och för att föra vidare moral. Musiken blir ett redskap att forma barnen till att välja ”rätt” yrken. Härmed skapas behovet att klara av examinationerna som i sin tur skapar en grogrund för faktainstudering. Musiken får som följd en nedprioriterad plats i skolan och i samhället.

Inom SOHA används som redovisats det *kulturella musikbegreppet* för att undervisa musik. Hela kroppen musiceras och detta tar sig i uttryck i en multifunktionell form av lärande, bestående av en sammansatt kombination av dans, sång och berättelse. Det vidgade språk- och textbegreppet gör sig gällande, ett begrepp som innefattar tal, skrift, musik, dans, rörelse och bild. De olika uttryckssätten påverkar varandra och gör att vi blir multifunktionella i vårt meningsskapande (Dahlbäck, 2011). I den svenska lärandekulturen kan vi se hur det kulturella musikbegreppet, att musicera hela kroppen samt det vidgade språk- och textbegrepp kan finnas inom musikundervisning för yngre barn. Dahlbäck (2011) beskriver hur vi använder sång, text, ramsor, rim och rörelser för att aktivera det multifunktionella och kognitiva lärandet för barnen under förskole- och lågstadieåren i skolan. Senare i musikundervisningen i Sverige verkar det som att nya kulturella koder, traditioner samt symbolsystem presenteras och därmed påverkar vårt musikbegrepps innehåll. Valkare (2009) beskriver hur den sentida västerländska konstruktionen av det klingande musikbegreppet uppstår utifrån våra symbolsystem samt musikbegreppets kulturella koder och traditioner. För att detta klingande musikbegrepp ska uppstå behövs en förståelse för koder och traditioner samt en kunskap kring symbolsystemet. Dahlbäck (2011) och Harrop-Hallin (2010) talar i sin forskning om hur de musikaliska och språkliga begreppen interagerar med varandra och därmed ger barnen verktyg att tolka och avkoda de olika symbolsystemen med, verktyg de kan använda för att omvandla och tolka de olika språkbegreppen. I och med barnens möjlighet och kunskap att avkoda våra symbolsystem verkar det svenska musikbegreppets innebörd förskjutas. Kontakten till att musicera kroppen, att arbeta kognitivt med rörelse, rytm, sång och tal tappas. Det kognitiva och multifunktionella lärandet förskjuts till att istället arbeta med exempelvis rösten och någon form av skriftspråk. Rörelserna och dramat verkar bli överflödigt och försvinner nästan bort.

Vad jag härmed vill hävda är att man inom dagens musikundervisning i Sverige kan ta inspiration ifrån det *kulturella musikbegreppet* verktyg: att inte tappa bort att musicera hela kroppen, även efter det skriftliga språkets intåg i barnens utveckling; att inse att flera uttryck infinner sig när man musicerar hela kroppen och att det därmed uppstår en kognitiv stimulering som kan leda till att kunskapen får sjunka in; och att denna prekoloniala form av musicerande används både vid musikundervisning inom musik och då musik används för att underlätta inläringen av andra ämnen. Om detta uppmuntras och används regelbundet genom hela uppväxten tror jag att de svenska barnen kommer få denna typ av musicerande automatiserad i sina kroppar. Jag tror även att problematik såsom ”brummare” och ”två vänsterfötter” kommer kunna minska då barnen lär känna sina kroppar med hjälp av rörelsernas enhet med musiken, något som den studerade kontextens resultat också redovisar. Detta blev extra tydligt då enda gången jag gick in på sångteknik med barnen var då de satt ned och helt plötsligt började sjunga med en något låg intonering, vilket var ett resultat av att de inte kom i kontakt med sina kroppar och inte utförde de rörelser som de annars naturligt gjorde. Detta har även fått mig att reflektera och ifrågasätta hur jag själv arbetar med sångteknik idag.

Den kristna trons verktyg och dess pedagogiska implikationer

Den kristna trons funktion inom SOHA, som redovisats i resultatet, visar att kulturen tillskriver musiken vissa koder, nämligen att *musiken är nedlagd i människans DNA av Gud, människan är skapad med ett syfte* och musiken är ett *kommunikationsredskap*, både till Gud och till människor. Detta verktyg hör även samman med det redovisade verktyget *musikens funktion att röra vid våra känslor*. Inom den studerade kontexten blir detta sanningar genom den kristna tron och dess budskap. Detta tar sig uttryck genom att påverka barnen inom programmet på både en musikalisk, social, andlig och privat nivå. Nedan kommer det redovisas och

diskuteras kring hur de funktioner som den kristna tron tillskriver musiken kan ta sig i uttryck. Jag kommer även diskutera om dessa uttryck kan finnas i andra sammanhang utan den kristna trons närvaro.

Wilson-Dicksons (1996) forskning talar kring den religiösa musikens tre funktioner där den första är musikens symboliska funktion. Här tar han upp kyrkofadern Clemens tal från 200-talet e.Kr. som exempel, om hur Guds skaparsång stämde universum i samklang och in i harmoni. Här skapas en koppling till respondenterna i studiens syn på att människan är skapad till Guds avbild och får musiken nedlagd i DNA:t av sin skapare. Därmed bildas uppfattningen att musiken kan bli del av människans syfte. Huruvida musiken finns i människans DNA utan inblandning av en tro på Gud gör forskningen delvis gällande genom att titta på barns musicerande. Welch (2007) har studerat den musikaliska utvecklingen under fosterstadiet. Han pekar på hur moderns prosodi och känslomässiga tillstånd når barnet vid ungefär samma tidpunkt. Detta resulterar i att barnet möts av en sammanflätning av de prosodiska och emotionella upplevelserna, som barnet sedan tar med sig in i denna värld. Bamford (2009) menar att vi därmed föds estetiskt medvetna. Detta tar sig i uttryck genom att de estetiska uttrycksformerna kommer långt innan vi lär oss att prata. Bjørkvold (2005) påvisar i sin forskning hur spontant musicerande kan ses antingen som inprogrammerat i människans DNA eller som en del av mänsklighetens urkultur. Beviset för detta menar han är hur barns spontansång runt om i världen har gemensamma arkaiska drag. Att musiken finns i mänsklighetens DNA syns både inom den studerade kontexten och inom forskningsfältet. Hur man tror att musiken hamnat i vårt DNA säger egentligen inte emot varandra. Den studerade kulturens syn, att musiken är nedlagd i människans DNA av Gud, motsäger inte att musiken förs vidare genom moderns röst till fostret, eller spontansångens arkaiska drag över världen. Dessa två bevis för musikens inprogrammering i människans DNA är något som respondenterna i studien själva tar upp. Skillnaden som uppstår är att SOHA-kontexten anser sig har svaret på när musiken uppkommer och blir nedlagd i DNA:t och inte bara att den finns i människans DNA.

Musikens biologiska funktion kopplas vidare till Wilson-Dicksons (1996) andra religiösa funktion: känslans musik. Detta tar sig i uttryck inom den studerade kontexten genom musikens funktion att tala till människans känslor. Detta blir för respondenterna möjligt då musiken är nedlagd i människans DNA och därmed kan kopplas till vårt inre. Musiken får inom kontexten, som redovisats i resultatet, effekt på barnens musikaliska utveckling och personliga välmående. Detta kan ske då musiken tillskrivs en helande kraft i koppling till den kristna trons budskap. Att musiken kan skapa en helande kraft är inte denna kontext, eller den kristna tron, ensamma om. Ett exempel på detta är hur musiken används i terapeutiskt syfte. Bonnys (1978) studier visar på att den musikterapeutiska formen *Guided Imagery and Music* (GIM) kan användas för att hantera posttraumatisk stress (PTSD) och även behandla vissa former av depression. Musiken förstärker effekten av bilderna och därmed läggs en grund för guidade samtal från terapeuten och reflektion från patienten som kan leda till resultat i form av välmående hos patienten. Den bärande principen i musikterapi menar Theorell (2009) är att förstärka de känslomässiga tillstånd som behöver förstärkas för att patienten skall kunna komma vidare i sin behandling. I den studerade kontexten används musikens helande kraft för att hjälpa barnen att hantera livet och det som redan skett. Detta sker genom att guida barnen in i att musicera hela kroppen och uppmuntra till egen reflektion. Detta på samma sätt som Bonny (1978) arbetar med GIM, där musiken förstärker bilderna och därmed kan leda till guidad reflektion. Enligt respondenternas utsagor kan barnens liv hanteras på bästa sätt då musikens helande kraft får möta det kristna budskapet. De menar att den helande kraften förstärks då den kristna trons budskap, att Gud kan hela människan, inkluderas i processen. Detta är en process som facilitatorerna inom den studerade kontexten guidar barnen genom. Vikten av att patienten tror på behandlingsformen och hur de guidas genom processen visar även studier gjorda av Theorell (2009). Han menar att individens förhållningssätt till musik och behandlingen däri får avgörande betydelse för hur framgångsrik musikterapi blir. Studien visar även den funktion som terapeuten får genom att hjälpa och guida patienterna att uttrycka sig själva och sin livssituation med hjälp av de estetiska hjälpmedlen. Inom den studerade kontexten blir det därför viktigt att barnen tror på musikens förmåga att skapa en förändring, som för respondenterna även medför en kristen tro. Detta då den kristna tron inom den studerade kulturen förstärker möjligheten att den musikterapeutiska behandlingen blir framgångsrik.

Musikens biologiska funktion och koppling till våra känslor förs i sin tur samman med Wilson-Dicksons (1996) tredje religiösa funktion: musikens extatiska dimension, att få våra kroppar att reagera och hamna i olika sinnesstämningar. Tagg (2006) diskuterar vikten av att veta att musiken kan användas som ett manipulationsverktyg och att detta kan ske genom musikens förmåga att tala till oss. Musikens extatiska funktion att tala till oss kan också användas utanför religiösa kontext. Ett sådant exempel är inom reklam- och filmbranschen, där musiken används för att styra våra känslor och upplevelser i olika riktningar. Detta fungerar genom att kroppen reagerar på olika sätt av olika former av musik. Ett sådant exempel blir att kroppens respons vid ett högt tempo leder till en uppvarvningseffekt och vid lågt till en nedvarvningseffekt (Peretz, 2006). I den studerade kontexten används musikens extatiska funktion för att föra vidare den kristna trons budskap och kan därmed ses som en form av manipulationsverktyg. Detta kan skönjas i resultatet i hur musiken används för att göra barnen till bättre samhällspersoner. Detta sker genom det kristna budskapet och den kristna tron i kombination med musikens funktion att tala till våra känslor, som får oss att reagera på olika sätt i olika situationer. Detta kan även kopplas till hur musiken används i terapeutiskt syfte inom den studerade kontexten, då det kristna budskapet talar om helande och förvandling. Denna förvandling förväntas ofta ske genom någon form av extas, som kan triggas av musikens funktion att tala till våra känslor. Theorell (2009) talar om vikten att en musikterapeut måste ha en omfattande kunskap både i vilken typ av musik som ska användas för att förstärka det önskade känslotillståndet, samt att ha ett tränat öga för vart patienten befinner sig utifrån ett psykoterapeutiskt förlopp. Detta menar han blir viktigt då musiken har en sådan förmåga att påverka oss och leda oss in i extas och olika känslouttryck. Extas kan också leda oss till att våga göra saker som man tidigare inte vågat, att gå utanför sin komfortzon. Mer om hur detta kan ta sig i uttryck diskuteras efter nedanstående avsnitt.

Inom den studerade kulturen SOHA tillskrivs kommunikation som musikens primära funktion, en kommunikation som gör sig gällande mellan människor och i relationen till Gud och därmed får en enande effekt. Respondenterna talar om hur musikens kommunikationsfunktion visar sig genom att bli världens gemensamma språk och att musiken för oss samman både i kommunikationen mellan varandra och i ett gemensamt uttryck till Gud. Hur musikens enande effekt gör sig visande utan den kristna trons aspekt talar bland annat Welchs (2007) forskning om. Han tar upp hur musikens påverkan från fosterstadiet skapar ett relationellt band mellan moder och barn och att musiken därmed ger förmågan att skapa samhörighet människor emellan genom hela livet. Även Benzons (2001) forskning syftar på musiken som ett socialt och sammanförande redskap. Han menar att detta kan ske genom att våra hjärnor sammankopplas via musik till ett gemensamt och samtidigt unikt intryck. Theorell (2009) menar att denna sammankoppling kan ske genom spegelneuronerna, att hjärnan skickar ut signaler i kroppen så att musikens ljud speglas. Därmed skapas både ett gemensamt och ett unikt uttryck bland de som lyssnar/musicerar. Hur vi påverkas av musiken har med våra tidigare erfarenheter, vårt sociala sammanhang, vår kultur och vilken sinnesstämning vi har i skapande stund (Valkare, 2009). Musiken som kommunikationsredskap gör sig här gällande både med och utan den kristna tron som verktyg. Även i denna diskussion säger inte den kristna trons aspekt på kommunikation emot vad forskningsteorierna säger.

En plats i den svenska kulturen där musiken används som kommunikationsredskap i kombination med Wilson-Dicksons begrepp, men ej garanterat i mötet med den kristna trons budskap, är gospelkörskulturen. Theorell (2009) talar om hur det inom gospelkulturens gemenskap frigörs energi som gör att man kan ryckas med i ett nästan extasliknande tillstånd. Ett tillstånd som möjliggör starka musikaliska prestationer och vidgad komfortzon. Det är något som han menar talar för att människan har musikprestation inprogrammerad i sig som bara väntar på att komma ut när hämningarna släpper. Här används den religiösa musiken, musikens förmåga att tala till våra känslor och musikens funktion att skapa gemenskap. Dessa tillsammans samarbetar för att hjälpa människan nå musiken som är inprogrammerad i hen, men inte nödvändigtvis i kombination med en kristen tro. Att genom musik uppleva extas kan i både det individuella och gruppens delade musikupplevelse ta sig i uttryck genom att sångarna och musikerna hamnar utanför sina kroppar. Därmed kan upplevelserna av prestige och krav på den musikaliska nivån försvinna. En sådan musikalisk extas kan upplevas i kombination med både den kristna trons verktyg i form av lovsång, men även utan

religiös grund inom bland annat körer, jam-sessions och andra områden där musikens extatiska funktion ges plats att utforska.

Den kristna trons musikkommunikation visar dock på två ytterligare aspekter som syns både inom den studerade kontexten och i andra kristna sammanhang. Här görs gällande att musikuttrycket som kommunikationsform uppmuntras att användas både enskilt, i den privata relationen till Gud; och i grupp, för det gemensamma lovsångsuttrycket. I enlighet med den kristna trons budskap uppmanas detta att ske regelbundet då det handlar om relationella band. Detta ger som effekt regelbunden övning både i gruppsituationer och på det individuella planet. Musikens förmåga att tala till människans känslor och inge extas tar sig även i uttryck i dessa båda kommunikationsformer. Både i gruppens och den privata kommunikationen med Gud, där båda formerna grundar sig i gemenskap med honom (Gud). Detta kan precis som inom den redovisade gospelkörskulturen frigöra känslouttryck samt möjliggöra starka musikaliska prestationer som i sin tur leder till en vidgning av komfortzonen. Skillnaden som uppstår är att denna möjlighet enligt den kristna trons kommunikationsredskap även tillskrivs i ett privat sammanhang och då i ett enskilt möte med Gud. Detta kan i sin tur kopplas till den redovisade kontinuerliga övningsprocessen. Kombinationens möjliggörande av musikaliska processer och regelbunden övning kan vara en del i svaret på varför så många musiker i världen kommer från kristna sammanhang. Detta förs även samman med hur den kristna tron tillskriver att musiken är nedlagd i människan och kan vara hens syfte att utföra. Jag vill därför hävda att den studerade kontexten SOHA och andra kristna sammanhang skapar en stimulerande grogrund för att utveckla den musikaliska förmågan.

Vidare vill jag hävda att man inom dagens musikundervisning i Sverige kan ta inspiration ifrån SOHA:s *den kristna trons verktyg*. Med detta menar jag inspiration av dess innehåll och uttryck, men inte i mötet med den kristna trons budskap. Jag hävdar att vi ska tala med elever om att musiken är inprogrammerad i människans DNA, samt att den kan ta sig uttryck på olika sätt i olika människor. Detta kan inspirera varje elev till att finna sin egna unika musikalitet. Att vidare prata kring hur musiken kan påverka oss och föra oss samman som värld och i olika grupper gynnar även elevernas vidgade musiksyn. Vi behöver uppmuntra eleverna att känna enhet och gemenskap med musiken, medmusiker och lärare så de kan guidas in i en frigörelse av känslouttryck. Detta kan i sin tur resultera i att starka musikaliska prestationer möjliggörs. Att använda övningsprocessens relationella funktion med andra kan också vara en viktig inspirationskälla.

WOW-faktorerna möter lärandets väv och de pedagogiska implikationerna

I resultatet redovisades verktyget *lärande SOHA* med dess kulturella koder: *facilitator*, *gemensamt lärande* och *safe place* och hur dessa kom samman med de resterande verktygen och gemensamt skapade *lärandets väv SOHA*. Resultattextens avsnitt (*Resultaten av CAP*) visar på vad den studerade kontexten tillskriver vad *lärandets väv SOHA* kan göra med barnen i deras musikaliska, personliga och andliga utveckling. Nedan kommer lärandets väv samt barnens utvecklingen som respondenterna tillskriver väven att jämföras och diskuteras mot tidigare forskning. Avslutande avsnitt tar upp hur *lärandets väv SOHA* kan ta sig i uttryck inom ramen för svensk musikundervisning.

Bamford (2009) har gjort en studie vars resultat redovisar vilka gemensamma nyckelfaktorer som leder fram till en högkvalitativ estetisk verksamhet som får en positiv inverkan på eleverna och lärandemiljön: WOW-faktorerna. Bamford tar upp nyckelfaktorn: samarbete, både mellan lärare och elever samt att vara en inkluderande verksamhet för alla. Inom den studerade kontexten redovisas hur respondenterna talar om sig själva som facilitatorer som guidar barnen in i lärande. De menar att de vill skapa en trygg miljö för barnens utforskande som värderar barnen och deras individuella processer. I *Smile of Hope Africa's* värdegrund, som presenterades i bakgrundskapitlet, tas det upp att organisationen önskar vara en inkluderande läromiljö där alla är välkomna. Respondenterna talar även om hur de använder gemensamt lärande där barnens estetiska processer och erfarenheter har samma värde som facilitatorernas. Harrop-Hallins (2010) avhandling talar om

möjligheterna som uppstår då man utforskar potentialen i barnens musiklekar och ser vad dessa har att erbjuda pedagogiken. Marschs (2010) forskning syftar på att låta barnens ömsesidiga lärande på lekplatserna få inspirera och följa med in i klassrumsundervisningen. Harrop-Hallin (2010) menar att genom att "rekrytera" elevernas kulturella metod: skolgårdens lekar, som potentiella resurser, främjas barnens *transformativa lärande*. Detta är ett lärande som bottenar i kunskap om sig själv genom ett kritiskt granskande av sitt eget agerande i mötet med att våga ifrågasätta och kritiskt granska andra. Ett sådant moment av kritiskt reflektion tar även Bamford (2009) upp som en nyckelfaktor och menar att denna form av problemlösning och risktagande behövs bland både barn och lärare. Inom den studerade kontexten talar respondenterna kring den egna reflektionen och att till skillnad från undervisningen i skolan i Uganda våga ställa frågan "varför". Respondenterna menar att denna typ av reflektion uppmuntras genom konstformerna. Risktagandet Bamford (2009) talar om leder henne även in på nyckelfaktorn att ge eleverna möjlighet till offentlig uppvisning. Respondenterna talar om att en av musikens kognitiva funktioner är att vidga barnens komfortzoner och därigenom deras självförtroende. De menar att detta sker då barnen genom den trygga miljön som skapats och facilitatorernas guidning blir uppmuntrade till att våga vara med på uppvisningar. I avsnittet *Resultatet av CAP* framkommer det även att barnen ber om att få sjunga på scen i kyrkan. Inledningen av resultatet redovisar även hur CAP arbetar mot olika slutproduktioner.

Bamfords (2009) resultat talar även om nyckelfaktorn att inom estetisk verksamhet använda en bladning av utbildning *in arts* (inom konst) och *through arts* (genom konst). Detta är något som även Winner, Goldstein och Vincent-Lancrin (2013) tar upp i sin studie. Den studerade kontextens lärandeväv innehåller musikens kognitiva förmåga att hjälpa till i instuderingen av olika ämnen. Detta tar sig bland annat i uttryck genom musikterapi, kristendomslära och språkutveckling, men främst i dess möte med barnens sociala utveckling. Undervisningen i konst sker genom det kulturella och det mixade musikbegreppens olika sammanslagningar av sång-, dans-, instrument- och dramaundervisning. En kognitiv sammanslagning som tar sig i uttryck genom att låta musicera hela kroppen och detta i mötet med den kristna trons budskap. Harrop-Hallin (2010) talar i sin forskning kring detta som en *multi-litteracitet*, ett förkroppsligande av musikaliska metoder. Att med hela kroppens hjälp underlätta lärandeprocesserna i konst och genom konst.

Bamford (2009) redovisar för nyckelfaktorerna att dela ansvar för planering, implementering, bedömning och utvärdering. Hon tar även upp vikten av att ha detaljstrategier för att bedöma och rapportera barnens lärande, erfarenheter och utveckling. Inom den studerade kontexten redovisar respondenterna för de olika teman som de arbetar med för att hjälpa barnen i deras utveckling samt hur de arbetar mot konserter och redovisningar. De talar även om sin gemensamma lektionsplaneringsmall, där ramen förblir densamma, men innehållet utformas individuellt av facilitatorerna. Respondenterna redovisar även att det gemensamma lärandet bland annat tar sig i uttryck genom att låta barnen vara med och påverka kursinnehåll och upplägg. Rapportering av barnens utveckling gör facilitatorerna genom samtal och ifyllande av formulär. Detta sker både i mötet med barnen samt vid de två fadderfacilitatorernas möten med målsmän och lärare vid hem- och skolbesök.

Bamford (2009) talar även om nyckelfaktorerna: att ha ett aktivt partnerskap mellan skolor, konstnärer och samhället. Hon talar om vikten av att ha en flexibel skolstruktur med en genomtränglig barriär mellan skola och samhälle. Inom den studerade kontexten redovisas, i bakgrundskapitlet, hur SOHA inte bara arbetar med barnen i samhället utan även med deras målsmän. Det är ett projekt vars arbete hjälper målsmännen att starta upp verksamheter och skapa egna arbetsförutsättningar. Detta görs för att stötta hela familjen och ge dem förutsättningar för en bättre framtid, samt för att hjälpa samhället att växa genom att upptäcka nya arbetssätt. SOHA:s arbete inkluderar hela familjen och det med syftet att nå och påverka samhället i stort. Bamford (2009) talar till sist om att en nyckelfaktor är att ha vidareutbildning för lärare, konstnärer och samhället i stort. I inledningen av resultatkapitlet redovisades det hur den studerade kontexten håller vidareutbildningar av facilitatorerna för inspiration och fortbildning. Där redovisades det även för hur de ibland tar in gästlärare inom projektet. Vidareutbildning av samhället sker genom den redovisade utbildningen för målsmän som ger resultat för hela samhället.

I avsnittet *Resultat inom CAP* redovisades det hur kulturen tillskriver *lärandets väv SOHA:s* effekt på barnens utveckling. Utveckling som för dem blir sanningar och kan skönjas genom barnens personliga utveckling inom de estetiska ämnena, vunna självkänsla, självinsikt och självförtroende, vidgade komfortzoner, personliga Gudsrelation och relationer till andra, förbättrade skolresultat, samt barnens tro på framtiden. Bamfords (2009) nyckelfaktor för en högkvalitativ verksamhet redovisade resultat som generade i positiv inverkan på elevernas hälsa och sociala välmående. Om verksamheten inte höll en högkvalitativ standard framkom inte denna effekt på barnens hälsa, med andra ord uppkom ingen WOW-faktor. Inom den studerade kontexten kan man finna att de verktyg som hamnar i *lärandets väv SOHA* gemensamt skapar en WOW-faktor. Det är en högkvalitativ verksamhet som ger en positiv påverkan på barnens hälsa och sociala välmående. Med detta sagt menas inte att *lärandets väv SOHA* inte har utvecklingsmöjligheter. Nedan kommer diskuteras och problematiseras hur *lärandets väv SOHA* kan arbeta vidare och utveckla sin verksamhet för att fortsatt få och förstärka sin WOW-faktor.

En problematisering som kan skönjas i WOW-faktorns nyckelfaktorer för den studerade kontexten är indirekt exkludering. Organisationen säger sig vara en inkluderande verksamhet där alla är välkomna, men indirekt kan undervisningens sammanflätning med den kristna trons budskap skapa exkludering. Deltagare från andra religioner eller ateister kan uppleva att deras åsikter inte får plats i denna form av gemensamt lärande. De kanske inte känner sig trygga i miljön, inte upplever sig guidade av facilitatorerna eller uppskattar att sjunga sånger med kristen text. De kanske heller inte vill arbeta med teman som: du är skapad i Guds avbild. I dagssituationen är det inga av barnen inom organisationen som inte kallar sig kristen. Om däremot barn från andra kontexter skulle komma in, vilket uppmuntras enligt SOHA:s värdegrund, bör organisationen se över huruvida denna guidning kan ske. Ett exempel hade kunnat vara att guida barnen via kristen moral, men utan kristet budskap, för att kunna skapa en mer inkluderande verksamhet. Detta i sin tur kan skapa en mer genomtränglig barriär ut mot samhället som inte exkluderar olika religiösa eller icke religiösa livsåskådningar. Detta kan även leda till ytterligare utbyte genom att valen av gästlärare kan expandera. Det kan behövas ytterligare vinklar på livsåskådning i en grupp med barn som får den största delen av sin undervisning inom Ugandas skolväsende, där frågan ”varför” inte ges plats. Barnen behöver därmed skapa en större bank av vad livet kan innefatta och innebära. Med detta menas inte att de inte ska få vara kristna, men att de ska vara medvetna om vad som finns utanför kyrkans väggar. Likaså finns utvecklingsmöjligheter inom projektets läroplan och struktur. Läroplanen är i nuläget, som nämnts i bakgrundskapitlet, på sitt fjärde år (för första gången) i sin sjuårsplan. Mycket i läroplanen är i sin grund välfungerande, men utvecklingspotential finns. Något som hittills inte diskuterats är projektets finansiella grund. Då verksamheten till största del baseras på ideell basis kan projektets icke ekonomiska möjligheter att betala facilitatorerna för deras arbete skönjas. Detta syns via visst splittrat fokus och därmed missade ifyllda rapporter samt ej fullt planerade lektioner. Då projektet fortfarande är i sin vagga uppstår även ständigt små förändringar i dess upplägg och struktur. Detta visar enligt mig på insikt och reflektion från ledarnas håll, men kan även leda till en viss splittrad känsla för barnen då deras målsättningar och slutproduktioner kan förändras. Organisationen behöver ett större ekonomiskt stöd som hade kunnat ge organisationen möjlighet att fokusera på utvecklingen av projektet och indirekt dess WOW-faktor. En sådan ekonomisk stöttning av ett välfungerande projekt blir dock i ett land som Uganda inte lika given som i Sverige. Projektet får idag som redovisats redan ekonomiskt stöd från Sverige, men i min mening inte i den utsträckning som krävs för att projektet ska få blomstra ut i sin fulla potential.

WOW-faktor utan den kristna tron verktygets kristna budskap

Den studerade kontextens WOW-faktor som redovisats parallellt med Bamfords (2009) forskning kan i SOHA inte separeras från den kristna tron och dess budskap. Detta då den är så sammanflätad med allt inom respondenternas och därmed facilitatorernas liv. Det som dock blir relevant att tillägga i denna diskurs är vart respondenterna och därmed facilitatorernas musikutbildning har skett. Alla har de blivit skolade i musik inom kyrkans väggar och har därmed under sin uppväxt matats med den kristna trons budskap i kombination med musik. Hade deras utbildning skett på en annan plats, hade deras drivkraft kanske varit en annan. För dem har

musikens koppling till den kristna tron blivit ett alternativ till skolans undervisning, där de blivit fostrade att inte ifrågasätta; och det *mixade musikbegreppets* stereotyper, att musik är något negativt. Genom den kristna trons drivkraft får musiken istället en koppling till helande, att den är en gåva från Gud och kan vara ens syfte; att den kan läras ut genom guidning och delade upplevelser i en trygg miljö där man kan vara sig själv. Ytterligare ett perspektiv i denna diskurs är, som redovisats i bakgrundskapitlet, att 98% av de som lever i Uganda idag räknar sig som troende, varav 85% kallar sig troende kristna. I Uganda blir därmed den kristna tron en drivkraft, en sporre, som kan göra livet och samhället bättre; en drivkraft som för ugandierna kan räknas som normal. Hur resultatet i den studerade kontexten hade sett ut utan den kristna tron kan vi därför inte förutse. Inom andra kontexter, där lärandeväven inte ständigt flätas samman med den kristna tron, finns det verksamheter som även de möter Bamfords nyckelfaktorer och skapar WOW-faktor. En sådan verksamhet är den världsspridda El Sistema. Hollingers (2006) forskning redovisar resultat från El Sistemas verksamhet som visar på hur orkesterspelet fått positiv effekt på deltagarnas psykosociala hälsa, självförtroende och motivation till vidare utbildning. Bergman och Lindgrens (2014) forskning på Göteborgs El Sistema redovisar hur de arbetar med nåbara delmål baserat på tydlig struktur, läroplaner, rollmodeller (fadderskap) och regelbundna möten med professionella musiker för att barnen ska få vara delaktiga i en social form. De arbetar även med barnens familjer, där föräldrar, pedagoger, barn och ibland musiker varje vecka samlas i en gemensam musikalisk och social mötesplats. Detta görs med målsättningen att verksamheten, med musiken som verktyg, ska få fungera som en interkulturell dialog och verka för ett mer demokratiskt samhälle. Inom El Sistema kan kopplingen till Bamfords (2009) nyckelfaktorer för en lyckad kreativ verksamhet, som genererar i barnens hälsa och sociala välmående, skönjas. Även denna organisation arbetar precis som SOHA med musikens kognitiva förmåga för att skapa en social förbättring i barnens liv. Båda organisationerna arbetar även med hela familjen och inte bara barnet. Dessa två gemensamma nyckelfaktorer stimulerar lärandeprocessen för barnen, barngruppen och familjen, samt ger förutsättningar att göra skillnad i deltagarnas liv, men även för samhället i stort. Drivkraften och grunden till organisationernas arbete är vad som skiljer dem åt. SOHA arbetar med den kristna tron som grund och vill därigenom skapa ett bättre samhälle. El Sistema finner sin drivkraft i att vilja skapa ett mer demokratiskt samhälle där alla ges samma förutsättningar. El Sistema använder kulturuttrycket som ett redskap för förändring och det genom att skapa små demokratiska samhällen byggda kring musik. Barnen får vara delaktiga i en social form och därmed får de förutsättningar att delta i samhället i stort. Här redovisas, precis som inom den studerade kontexten, hur El Sistema använder musiken för att forma barnen till att bli bättre samhällsmedborgare. Vad som däri innefattas blir olika, men musikens kognitiva förmåga att skapa en social förbättring i barnens liv, som används i ett fostrande syfte, finns i båda organisationerna. Detta görs för att ge barnen förutsättningar att bli delaktiga i samhället, i den kulturella kontext som de tillhör. Vilken drivkraft som leder en organisation till WOW-faktor grundar sig därmed i vilken kulturell kontext man tillhör. Lever man i ett land där omkring 98% av landets befolkning tror på Gud blir religion en drivkraft som skapar förståelse och enhet inom kulturen. Är det istället en kultur vars drivkraft ligger i social rättvisa kan organisationens WOW-resultat finnas däri. Kulturen är den som utrustar oss med de verktyg som blir nödvändiga för att konstruera och begripa vår värld på ett kommunicerbart sätt (Bruner, 2002).

Sammanfattning av de pedagogiska implikationerna

Avslutningen på detta avsnitt av diskussionen kommer sammanställa och diskutera vad från den studerade kontextens lärandeväv som det svenska skolväsendet kan låta sig inspireras av och på vilket sätt detta kan ta sig i uttryck.

I det första avsnittet som redovisades i denna diskussion diskuterades musikbegreppen. Där hävdade jag att den svenska musikundervisningen kunde låta sig inspireras av den studerade kulturens verktyg: det *kulturella musikbegreppet*, att fortsätta musicera hela kroppen även efter det skriftliga språkets intåg i barnens utveckling. Denna kognitiva stimulering tror jag kan och borde användas i större utsträckning inom musikundervisningen i Sverige, både inom skolans väggar samt på kultur- och förskolan. En sådan satsning kräver fortbildning av Sveriges olika musiklejare (och andra lärare) inom områden som: rytmik, sång och

skapande dans. Lärarna behöver få verktyg för hur de kan arbeta kognitivt med flera estetiska uttryck på en och samma gång. I dagsläget tror jag inte problemet i första ledet ligger hos barnen utan i lärarnas motvilja till att själva musicera hela kroppen och använda flera uttrycksformer. Istället har Valkares (2009) klingande västerländska musikbegrepp ringt starkt inom den svenska musikundervisningen. Den motvilja som finns tror jag till stor del kunde motverkas i kommande generationer om man fortsätter arbeta med kroppens musicerande genom livet och genom kroppens olika förändringsfaser: att musicera kroppen genom växtspurt och målbrott. Att musicera hela kroppen är något som Valkare (2009) menar kännetecknar prekoloniala kulturer. En gång i tiden var vi alla prekoloniala kulturer. Kanske alla kulturer en gång lät musikbegreppet vara något större: lät musiken vara en del av samhället, ett sätt att kommunicera, ett sätt att uttrycka och musiken fick ta sig i uttryck i hela kroppen. Att omfamna vår urkultur, människans gemensamma ursprungskultur, vill jag hävda kan frigöra musikutövandet och musikundervisningen i Sverige (Bjørkvold, 2005).

Om vi hållit den kulturella musiken levande, hade vi inte behövt CAP, det är vad jag tror. Jag tror att detta sätt att kommunicera finns eller funnits i alla världens kulturer, inte bara i Uganda, eller Afrika. Problemet är att vi lagt musiken i en box, förminskad den, något som egentligen är grundläggande i allas våra liv. (Merisha)

Vidare redovisades *den kristna trons verktyg* och dess sammanflätning med allt inom den studerade kontexten. Där hävdade jag att det fanns faktorer att inspireras av inom dagens musikundervisning i Sverige. Med detta menar jag inspiration av dess innehåll och uttryck, men inte i mötet med den kristna trons budskap. Nedan kommer redovisas på vilket sätt *den kristna trons verktyg*, i min mening, därmed borde få inspirera den svenska musikundervisningen, detta då den studerade kontexten och även andra kristna sammanhang skapar en stimulerande grogrund för att utveckla den musikaliska förmågan. Denna grogrund bottenar sig i att den kristna tron tillskriver att musiken är biologiskt förankrad i människan och kan vara hens syfte att utföra. Men även genom musikens relationella funktion samt dess förmåga att skapa extas som redovisats ovan. Dessa tillsammans får inverkan på både individens och gruppens övande och deras ”lyckade” musikaliska processer. Detta genererar i en möjlighet att hamna utanför sig själv och därmed för en stund släppa det kritiska förhållningssättet gentemot det egna musicerandet.

Jag vill härmed hävda att vi inom musikundervisningen i Sverige, genom ovanstående redovisning, kan inspirera varje elev till att finna sin unika musikalitet, sitt syfte med musiken och ge hen verktyg att få inspiration till regelbunden övning utan forcerad grund. Redovisningen kan även skapa förutsättningar till frigörelse av känslouttryck som kan leda till starka musikaliska prestationer. Redskap för denna undervisning blir: 1) Att tala med våra elever om att musiken är inprogrammerad i människans DNA och att den kan ta sig i uttryck på olika sätt i olika människor. Detta kan uppnås genom att tala kring forskning samt uppmuntra eleverna till egen reflektion och analys. 2) Att prata kring hur musiken kan påverka oss och föra oss samman, som värld och i olika grupper. Detta kan i sin tur gynna elevernas vidgade musiksyn. Detta moment måste även innefatta reflektion gällande hur musik kan påverka oss i olika riktningar, att musik i reklam, film och politiska eller religiösa sammanhang kan användas i olika syften och hur detta kan ta sig i uttryck. 3) Att uppmuntra eleverna att känna enhet och gemenskap med musiken, medmusiker, lärare och att där skapa trygga relationella band. Genom dessa band kan eleven låta sig guidas in i en frigörelse av känslouttryck och på så sätt kan starka musikaliska prestationer möjliggöras. 4) Att låta musikens relationella funktion uppmuntra övningsprocessen, både med andra medmusiker och på det individuella planet. 5) Att uppmuntra eleverna till att undersöka om man kan lära känna musiken och de olika styckena då de studeras. Här kommer även den studerade kulturens verktyg: *lärande SOHA* till användning, detta då ovanstående processer som uppmuntrar till relationellt baserad övning och att våga undersöka musikens extatiska påverkan inte kan uppnås utan en trygg lärandemiljö som ständigt reflekterar, vågar ifrågasätta och baserar sig i ett guidat och gemensamt lärande.

Metoddiskussion

Då jag gick in för att skriva den här uppsatsen med utgångspunkt att åka till Uganda insåg jag ganska snabbt att det krävdes både distans och tydliga analysmetoder för att kunna separera mig själv från materialet och den studerade kontexten. Denscombes (2009) analysmetod och föreslagna frågor hjälpte mig komma igång med mitt iordningställande av den insamlade empirin. Denscombes frågor blev även extra viktiga då jag själv delar den kristna tron som redovisats som ett av de stora verktygsbegreppen i den studerade kontexten. Att jag delar den kristna tron med respondenterna som intervjuats och barnen som studerats gjorde även att både de och jag visste att vi på något plan *talade samma språk*. Detta kan i sin tur ha genererat i att de kunde slappna av och till en större del vara sig själva och dela sina egna åsikter. En annan vinkel på denna punkt kan vara att jag trodde att vi talade samma språk, men att vi egentligen inte gjorde det. Ytterligare en aspekt att ha med här är den språkliga barriären och risken för misskommunikation som däri medföljer då allt skedde på engelska, ett språk som för respondenterna var ett av deras modersmål, men inte för mig. En aspekt som inte heller får glömmas är att jag är en vit kvinna som kommer in under två veckor med syfte att studera kontexten. Jag påverkade kulturen som studerades med min närvaro och ju längre tid jag var på plats desto mer påverkade kulturen mig. Huruvida allt ovan påverkade materialet som samlades in under mina veckor är svårt att veta exakt. Baumann (1993) menar att det är omöjligt att inte påverkas som forskare och som undersökningsgrupp i en musiketnologisk studie. Detta perspektiv ledde till en ständig påminnelse under min vistelse att gå mellan ett outsider- och ett insiderperspektiv, att vara observerande men även deltagande. Detta i sin tur krävde en distans till materialet för att kunna sortera det i min analysmetod: forskarmodell och folkmodell, att se läsa och analysera materialet med olika glasögon. Ena perspektivet blev att ur olika vinklar analysera materialet som om jag var en i kulturen. På andra sidan visade sig forskarperspektivet, som mötte forskningsmaterialet genom att bolla det emot teoretiska begrepp och tidigare forskning. Att jag på plats valde att utföra både filmning, undervisning och intervjuer med facilitatorerna gav mig ett mycket stort stoff, som vid flera tillfällen kändes övermäktigt att ta sig an. Detta material fick därför sällas i efter den första distansperioden vilket resulterade i att jag för denna studie fokuserade på facilitatorernas utsagor som grund för kulturens lärandevävs sanningar. Att jag valde att undervisa och göra deltagande observationer av deras undervisning är inte något jag ångrar, då detta gav mig en breddad syn av vad kulturens musikaliska lärandemiljö innebar. Detta skapade ett bollplank som jag kunde bolla respondenternas utsagor emot, ett bollplank som väckte vissa frågor. Undervisade de som de trodde och berättade att de gjorde? Var den musikaliska lärandemiljön så som de beskrev den? Detta stoff upplever jag även kan få ligga till grund för vidare forskning inom den studerade kontexten, forskning som kan fördjupa förståelsen för hur den studerade kulturen SOHA arbetar med musikaliskt lärande.

Vidare forskning

Vidare forskning som denna studie kan ge upphov till kan delas in i två kategorier. Den ena blir att fortsätta forska på den studerade kulturen SOHA och bygga vidare på deras lärandeväv. Detta kan göras genom att forska utifrån barnens perspektiv, att titta på det redan upptagna materialet från min undervisning och hur barnen själva undervisade. Här kan frågeställningar som: Hur arbetar SOHA-kontexten med ömsesidigt lärande utifrån barnens perspektiv? En annan intressant frågeställning kan vara: Hur tar barnen sig an olika former av instudering utifrån kulturens olika musikbegrepp?

Den andra vinkeln att studera blir hur *lärandets väv SOHA* skulle ta sig i uttryck inom den svenska lärandemiljön. Här kan både organisationer och verksamheter med eller utan religiös basis studeras. Vilka resultat och ”WOW-faktorer” skulle man finna? En vinkel på detta forskningsfält skulle kunna vara att undersöka det jag tar upp i min diskussion gällande hur det *kulturella musikbegreppet* skulle kunna ta sig i uttryck i svensk musikundervisning eller hur *den kristna trons verktyg* utan det kristna budskapet skulle ta sig i uttryck inom svensk undervisning. En annan intressant vinkel att undersöka hade varit hur musik-, sång-, dans-, rytmik- och instrumentlärare skulle ta sig an en fortbildning i att *musicera hela kroppen*.

Referenser

- Alvarez-Pereyere, F. & Arom, S. (1993). Ethnomusicology and the Emic/Etic Issue. I: *Emics and etics in ethnomusicology*. (special Issue) *the Journal of the International Institute for Traditional Music*. 35(1), s. 7-33.
- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor*. (2:a uppl.) Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Baumann, M. P. (1993). Listening as an Emic/Etic Process in the context of Observation and Inquiry. I: *Emics and etics in ethnomusicology*. (special Issue) *the Journal of the International Institute for Traditional Music*. 35(1), s. 34-62.
- Benzon, W. Jr. (2001). *Beethoven's Anvil, Music in Mind and Culture*. New York: Basic Books. Bergman, Å.
- Lindgren, M. (2014) El Sistema som överskridande verksamhetkonstruktion av ett musikpedagogiskt forskningsprojekt. I: T, Karlsson-Häiko, M, Lindgren, M & Johansson. (Red.), *Texter om konstarter och lärande*. (s.107-130). Hämtad från: [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/37568/1/gupea_2077_37568_1.pdf]
- Björkvold, J. R. (2005). *Den musiska människan*. Malmö: Runa förlag.
- Blacking, J. (1973). *How musical is man*. (6:e uppl.) Seattle: University of Washington press.
- Bonny, H. L. (1978). *Facilitating guided imagery and music sessions*. Baltimore: ICM Books.
- Brandström, P. Svanberg, I. (u.å). Befolkning, Uganda. *Nationalencyklopedin*. Hämtad 17 januari, 2018, från <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/uganda>
- Bruner, J. (2002). *Kulturens Väv*. Göteborg: Daidalos AB.
- Cheney, K. E. (2007). *Pillars of the Nation, Child Citizens and Ugandan National Development*. Chicago: The University of Chicago.
- Christoffersen, J. NE-redaktionen. (u.å.). Uganda, mänskliga rättigheter. *Nationalencyklopedin*. Hämtad 30 januari, 2018 från <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/uganda#mänskligarättigheter>
- Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. (7:e uppl.) Oxon: Routledge.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cole, M. Wertsch, J. (1996). Beyond the Individual-Social Antinomy in Discussions of Piaget and Vygotsky. I: *Human Development* 1996:39, (s. 250-256).
- Dahl, Ö. (u.å.). Uganda, Språk. *Nationalencyklopedin*. Hämtad 17 januari, 2018, från <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/uganda>
- Dahlbäck, K. (2011). *Musik och språk I samverkan*. Göteborg: ArtMonitor.
- Dahlgren, C. (u.å.). Uganda, Religion. *Nationalencyklopedin*. Hämtad 17 januari, 2018 från <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/uganda>
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken, För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Facilitator. (2014). *Wikipedia*. Hämtad 29 januari, 2018, från <https://sv.wikipedia.org/wiki/Facilitator>
- Gazemba, S. Kigozi, B. (2015, 6 feb). *Music education in Africa. Music in Africa*. Hämtad från <https://www.musicinafrica.net/magazine/music-education-uganda>
- Goodall, H. L. (2003). What is interpretive ethnography? I: Clair, R. P. (Red.), *Expressions of ethnography. Novel approaches to qualitative methods*. New York: State University of New York.

- Hansson, A. Krokfors, C. (u.å.). Uganda, Sociala förhållanden. *Nationalencyklopedin*. Hämtad 17 januari, 2018, från <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/uganda#socialaförhållanden>
- Hansson, A. & Ranung, B. (u.å.). Uganda, musik. *Nationalencyklopedin*. Hämtad 17 januari, 2018, från <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/uganda#musik>
- Harrop-Allin, S. (2010). *Recruiting learners, musical games as resources for South African music education, using a Multiliteracies approach*. Johannesburg: University of the Witwatersrand.
- Herndon, M. (1993). Ethnomusicology and the Emic/Etic Issue. I: *Emics and etics in ethnomusicology*. (special Issue) *the Journal of the International Institute for Traditional Music*. 35(1), s.63-80.
- Hollinger, D. M. (2006). *Instrument of social reform: A case study of the Venezuelan system of youth orchestras*. Arizona: Arizona State University
- Hultberg, C. K. (2009). En kulturpsykologisk modell av musikaliskt lärande genom musicerande. *Nordisk musikpedagogisk forskning*. Årsbok 11. 2009, s. 49-68.
- Husén, T. NE-redaktionen. (u.å.). Uganda, Utbildning. *Nationalencyklopedin*. Hämtad 17 januari, 2018, från <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/uganda#utbildning>
- Krokfors, C. Von, Konow, J. (u.å.). Uganda. *Nationalencyklopedin*. Hämtad 17 januari, 2018, från <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/uganda>
- Kullberg, B. (2014). *Etnografi i Klassrummet*. (Uppl. 3.). Lund: Studentlitteratur AB
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Learning areas. (u.å.). *National Curriculum Development Centre*. Hämtad 30 januari, 2018, från <http://www.ncdc.go.ug/reforms/learning-areas>
- Lind, H. D. Musik och rörelse ihop! (Red. Fagius, G.). (2007) *Barn och sång*. (uppl. 1:8). Lund: Studentlitteratur AB.
- Lindman, O. (2012) Uganda, musik. *Världsmusik*. Hämtad 30 januari, 2018, från <https://varldsmusik.se/uganda-musik/>
- Lundberg, D. Ternhag, G. (2002). *Musiketnologi, en introduktion*. Möklinta: Gidlund Förlag.
- Lundberg, D. (1994). *Persikoträdgårdarnas musik. En studie av modal improvisation i turkisk folk- och populärmusik baserad på improvisationer av Ziya Aytekin*. Stockholm: Allo set AB.
- Mars, A. (2016). *När kulturer spelar med i klassrummet. En sociokulturell studie av ungdomars lärande i musik*. Luleå: Luleå tekniska universitet, Grafisk produktion 2016.
- Marsch, K. (2010). 2011-01. Barrett, M. S. (red.). Meaning-making through musical play: cultural psychology of the playground. *A Cultural Psychology of Music Education*. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780199214389.001.0001
- Merriam, A. P. (1964). *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press.
- Mpyangu, M. Ochen, E. A. Onyango, E. O. & Lubaale, A. M. (2014). *Out of school children study in Uganda*. UNICEF. Hämtad från https://www.unicef.org/uganda/OUT_OF_SCHOOL_CHILDREN_STUDY_REPORT_FINAL_REPORT_2014.pdf
- Niringiye, D. Z. (2016). *The Church in the World*. Cumbria: Langham Monographs.
- Perez, I. (2006) The nature of music from a biological perspective. *Cognition*, 100, 1-32. Hämtad från doi.org/10.1016/j.cognition.2005.11.004
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data*. (3:e uppl.), London: Sage
- Smile of Hope Africa. (2017) *About us*. Kampala: Smile of Hope Africa.

- Tagg, P. (2006). Music, moving images, semiotics and the democratic right to know. Brown, S. & Volgensten, U. (red.). *Music and Manipulation*. New York: Bergahahn Books.
- Sälsjö, R. (2015). *Lärande i Praktiken, ett sociokulturellt perspektiv*. (3:e uppl.). Lund: Studentlitteratur AB.
- Sæther, E. (2003). *The Oral University – Attitudes to music teaching and learning in the Gambia*. Doktorsavhandling. Malmö: Musikhögskolan i Malmö, Lunds Universitet.
- Theorell, T. (2009). *Noter om musik och hälsa*. Stockholm: Karolinska Institutet University Press.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. (4:e uppl.). Lund: Studentlitteratur AB.
- Uganda. (2018). *Landguiden*. Hämtad 2018-01-17 från <https://www.ui.se/landguiden/lander-och-omraden/afrika/uganda/>
- Uganda. (2014). Wikipedia. Hämtad 29 januari, 2018, från <https://sv.wikipedia.org/wiki/Uganda>
- Uganda, Politik och historia, Modern historia. (2016). *Landguiden*. Hämtad 17 januari, 2018, från <https://www.ui.se/landguiden/lander-och-omraden/afrika/uganda/modern-historia/>
- Uganda, Politik och historia, Äldre historia (2016). *Landguiden*. Hämtad 17 januari, 2018, från <https://www.ui.se/landguiden/lander-och-omraden/afrika/uganda/aldre-historia/>
- Uganda, Keep children learning. (u.å.). *UNICEF*. Hämtad 20 januari, 2018, från <https://www.unicef.org/uganda/learning.html>
- Uganda, Kultur. (2016). *Landguiden*. Hämtad 30 januari, 2018, från <https://www.ui.se/landguiden/lander-och-omraden/afrika/uganda/kultur/>
- Uganda, Utbildning. (2016). *Landguiden*. Hämtad 17 januari, 2018, från <https://www.ui.se/landguiden/lander-och-omraden/afrika/uganda/utbildning/>
- UNICEF. (2017). *The impact of language policy and practice on children's learning*. Hämtad från https://www.unicef.org/esaro/Uganda_LR_Updated_12May17.pdf
- Valkare, G. (2009) *Musikens Åldrar*. Stockholm: Kungliga Musikhögskolan.
- Vetenskapsrådet. (2004). *Forskningsetiska principer*. Vetenskapsrådet: Elanders Gotab.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L. S. (1995/1930). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotskij, L. S. (1971). *The Psychology of Art*. Massachusetts: The MIT Press.
- Vygotskij, L. S. (1981/1934). *Thought and Language*. Massachusetts: The MIT Press.
- Welch, G. F. Utveckling under foster- och spädbarnstiden. (Red. Fagius, G.). (2007) *Barn och sång*. (uppl. 1:8). Lund: Studentlitteratur AB.
- Wilson-Dickson, A. (1996). *Musik i kristen tradition*. Stockholm: Verbum.
- Winner, E. Goldstein, T. R. & Vincent-Lancrin, S. (2013.). *Art for art's sake? Overview*. Jerusalem: OECD Publishing.

Bilagor

Qualitative interview

Name:

Email:

What do you work with in the SOHA context?

For how long have you worked?

What is your background within music?

Choir? Church? Teaching? Education? Other work?

Within other artforms?

- **Your view on the meaning of music (culture) and the nature of music**

1. What would you say is the meaning of the word music?

What in your view is included in the term music? (*Dans och musik?*)

2. What is/are your mother tongues?

Other languages you have spoken since your where a kid?

3. What is the word for music in that/those languages?

Is there one? How would you describe the meaning of the word? What does it include?

4. So **Would you say there is a connection between the body, movement and music? Describe.**

5. Would you say music is connected to, is more then one artform?

If yes, in what way, why, how etc.

-

1. How would you describe why music exist? Where does it come from? (**Nature of music?**)

2. **How long would you say it have existed? How has it developed?**

3. Would you say that music is something we are born with? Is it biological? Everyone? (**komma dit**)

4. Would you say there is a connection between speech and music? Describe. (some kind of language)

-

1. Can you describe where and how the music is **presented** in your own life? (*Varför tillbedjan*) How is it expressed? **What function, how do you use it? (Koppla till kultur och natur)**

2. Can you describe what view on what music is, you have grown up with?

Where was the music? **What was typical?** How was it expressed? Did you talk about it? How and where was it taught? (**Koppla till kultur och natur**).

3. In your culture context, (were you live, work, spend your free time, family, SOHA, church) How would you describe Where the music is? How is it expressed? What function, What do you do? (**Koppla till kultur och natur**)

WHAT IT TYPICAL?

3. How would you describe the Ugandan view on what music is? **What is included? (word) WHAT IT TYPICAL?**

4. How would you describe were the music is in Uganda´s culture? How is it expressed? (**Koppla till kultur och natur**)

-

1. Regarding to what you've been saying, what function does the **"culture"** (how you see it, the CCK, Uganda typical) of music get in the SOHA CAP context? (ALT. Förklara)

2. Regarding to what you've been saying, what function does the **"nature"** of music get in the SOHA context? (ALT. Förklara, Gud, biologi)

3. Would you say that you talk to the SOHA children about what we've been talking about this far? (**kultur och natur**)

4. Would you say that this is something you work with consciously? Spreading (**culture of music and/ the nature of music**)? Or would you say this is something that just happens?

- **The power of Music**

1. What would you say is the "true" function of music?

Why does it exist? Has it more than one function? (**tillbedjan? mer?**)

2. What do you think music can do with us humans?

How do you look at it? **What can you feel? (Possible power) (Känslor uppbyggande) (GRÄV)**

3. **How would you say music moves us/affects us humans? Tell me more. (GRÄV)**

4. Would you say that music can build us up? How, why

5. How would you describe the way music can make a change? How is it expressed? What can happen?

6. In your opinion what is it with music that can make a change?

7. **What would you say it is with music that is a power in it self? (kom dit GRÄV)**

8. **Do you believe that everyone can be helped by having music in their life? WHY? HOW? WHAT DOES IT DO? (GRÄV)**

•

1. This "Power" (**deras ord**) of music, what kind of function does it fill in your life? (**GRÄV**)

How are you moved by it? How is it expressed? Where is it? What does it make you feel?

2. Can you describe what/ or if you been told as a child/ while growing up, what the power of music was?

Where was the power? Did you talk about it? Did you see it? How/was it taught? Where?

3. In your culture context, (where you live, work, spend your free time, family, friends) How would you describe the function of power of music?

Where is it? How is it expressed?

4. How would you say the Ugandan view on what the power of music is? Is it the same as in your culture context?

5. How would you describe where this kind of music is in Uganda's culture? How is it expressed?

•

1. **Do you believe that there is a connection between the "nature of music" and the power of music"?**

How? (GRÄV) Is it biological? Is there a connection with the body? How? Why?

•

1. Regarding to what you've been saying, what function does the "power" of music get in the SOHA context?

2. Would you say that you talk to the SOHA children about what we've been talking (power of music)?

3. Would you say that this is something you work with consciously? Spreading this (cultures) view (of the power of music)? Or would you say this is something that just happens?

- **Creative art forms**

1. What would you say is the nature of the other art forms? (painting, writing)

2. Would you say all art form is something that is in our nature?

3. Why would you say artforms exist?

4. Would you say that all art forms have the same value?

5. Would you say that everyone have the ability to learn within the creative arts? **Do we have different abilities?**

• 1. What would you say the **power** of art is? Why? HOW? **DIG!**

2. Would you say they **CAN** make a change?

3. Would you say you can experience the same things within all artforms? **Do you DO THAT? Or are the experiences different in some way? TELL; DIG!**

4. What would you say that the different artform do for each other? Do they have a common purpose?

• **What would you say is the value with having more than one artform in the program?**

- **Result**

1. What kind of development would you say you have seen with the children in the SOHAs CAP project?

Examples. (GRÄV) Musical? Movement, rhythm, artforms, **skills**, Personality? Self confidence and self esteem? Prospects?

2. Would you say that you have heard the children tell/talk about their own development? Skills? Personality? Self confidence and self esteem? Prospects?

3. How/do you and your colleagues talk to one another about these results/developments, share stories?

4. Do you talk with the children about their development? Musical? Personality? Self confidence and self esteem? Prospects? HOW?

5. How would you say these results/developments affects you?

- A) As a teacher
- B) In your teaching
- C) As a individual, personally
- D) This project?
- E) Your faith in music? Your faith in the creative arts?
- F) Your view on THIS music culture?
- G) Nature of music? And artforms
- H) Power of music? Artforms

- **How you look on teaching and learning**

1. What kind of teaching methods/technique would you say that you use? (call and respons, ear, eye, copy etc.)
2. How would you say you pick these specific methods or techniques? (learned from someone, just do)
3. How would you describe your preparations for teaching?
4. You have worked a lot with these kids in the SOHA-project, which methods/techniques do you feel works for the children´s learning?
5. If/when the children teach, (schoolyard, in the group) what kind of teaching would you say you see the children use?

- **1. Regarding to what you have been saying about the nature of music, the culture of music and the power of music, how would you say this affect you teaching? (GRÄV)**

- **IS THERE SOMETHING MORE YOU WOULD LIKE TO TELL ME?**

- **When I taught (skickas troligen I efterhand)**

What would you say you saw was new for you teaching wise?

Was there anything that you think you can use in your own teaching?

Was there something that the children appreciated/(Lit up) that you haven´t seen before?

Did you see something that in your opinion the children needed for/in there future musical development?

Which methods in your opinion did you see the children assimilate?

Informed consent form for: Smile of Hope Africa, Creative Art Program

Purpose

This spring I will graduate as a singing teacher, from *Stockholms Musikpedagogiska Institut*, in Sweden. The last step before graduation is to do my bachelor thesis and mine will be about *Smile of Hope Africa's Creative Art Program*.

The purpose with my study is to look at how *Smile of Hope Africa's Creative art Program* work with teaching and learning of music.

I will try to answer this by looking into the teachers and leaders perspective on what music is and how they look at teaching and learning. I will also look at what meaning and purpose music has for the teachers and leaders, as well as for the children in program.

Method

To research the purpose above I would like to do:

-Participatory observations. I join in while other teachers teach. The teacher teaching has to approve my participatory observation.

-Filmed interviews with teachers and leaders in the Creative Art program. One on one interviews about what music is and about teaching and learning. As well as the meaning and purpose of music. The interviews are voluntary and will take place at the teachers/leaders convenience. You can always say no to answers different questions asked during the interview.

-Filming during observations and the different teachings. This will be done as discreetly as possible and in consultation with the leader/teacher in charge. Anything filmed has to be approved in forehand by the leaders/teachers in charge for the different activities.

Terms of participation

-Your participation is completely voluntary. It is your choice whether to participate or not.

-You as a participant can always withdraw or change your participation at any time. -If there is any point mentioned above you do not agree with or wouldn't be comfortable doing, you let me know and we adapt it after your requirements.

Confidentiality

-I will not be sharing private information about you to anyone. Any information about you will have a number, instead of your name.

Use

All information collected during my study is foremost for my work with my bachelor thesis.

Certificate of consent

I have read the foregoing information, or it has been read to me. I have had the opportunity to ask questions about it and any questions I have been asked have been answered to my satisfaction. I consent voluntarily to be a participant in this study

Print Name of Participant _____

Signature of Participant _____

Date _____ Day/month/year

Informed consent form for: *Smile of Hope Africa, Creative Art Program*

Purpose

This spring I will graduate as a singing teacher, from *Stockholms Musikpedagogiska Institut*, in Sweden. The last step before graduation is to do my bachelor thesis and mine will be about *Smile of Hope Africa's Creative Art Program*.

The purpose with my study is to look at how *Smile of Hope Africa's Creative art Program* work with teaching and learning of music.

I will try to answer this by looking into the teachers and leaders perspective on what music is and how they look at teaching and learning. I will also look at what meaning and purpose music has for the teachers and leaders, as well as for the children in program.

Method

To research the purpose above I would like to do:

- Participatory observations. I join in while other teachers teach. The teacher teaching has to approve my participatory observation.
- The children teach me. The children teach me their favorite songs. The teacher/leader in charge has to approve the observation.
- Teach the children. I will try different kind of teaching methods. The teacher/leader in charge has to approve the observation.
- Spontaneous feedback/interviews with the children. Instant spontaneous feedback from the children after my teaching. The teacher/leader in charge has to approve the observation.
- Filmed interviews with teachers and leaders in the Creative Art program. One on one interviews about what music is and about teaching and learning. As well as the meaning and purpose of music. The interviews are voluntary and will take place at the teachers/leaders convenience. You can always say no to answers different questions asked during the interview.
- Filming during observations and the different teachings. This will be done as discreetly as possible and in consultation with the leader/teacher in charge. Anything filmed has to be approved in forehand by the leaders/teachers in charge for the different activities.

Terms of participation

- Your participation is completely voluntary. It is your choice whether to participate or not.
- You as a participant can always withdraw or change your participation at any time.
- If there is any point mentioned above you do not agree with or wouldn't be comfortable doing, you let me know and we adapt it after your requirements.

Confidentiality

-I will not be sharing private information about you to anyone. Any information about you will have a fictive name, instead of your name.

Use

All information collected during my study is formost for my work with my bachelor thesis.

Certificate of consent

I have read the foregoing information, or it has been read to me. I have had the opportunity to ask questions about it and any questions I have been asked have been answered to my satisfaction. I consent voluntarily to be a participant in this study

Print Name of Participant _____

Signature of Participant _____

Date _____
Day/month/year

5 LEKTIONSIDÉER

SVENSK KULTUR, POLSKA

Polska

Prästens lilla kråka:

1. Lär ut dansen runt i ring, polska, gå in, ut och ramla
2. Lär ut del 1 med polska i fot/hand del . Ej text: Raj-daj-daj-daj istället
3. Lär ut svenska texten på del 2, lägg till melodi
4. Sätt ihop 2-3 med dansen

PENTATONIK

Penta

Canoe song: American native song:

1. Melodi + rörelse
2. Ostinato stämman
3. Dela in och sjung
4. Gå runt och sjung, så som att vi åker i kanoter.

COUDLIBET + NOTBILD

3 Mash-ups

1. Mary had a little lamb/All night all day:
1. Dela ut notbild. 2. Sjung båda melodierna, känner igen? 3. Dela i 2 grupper och berätta att vi ska sjunga båda sångerna samtidigt 4. Sjung igenom 5. Grupperna byter låt 6. Bygg upp låt. 7. Jobba med stil och dynamik (om tid)
2. Swing Low/O when the saints:
1. Dela ut notbild. 2. Sjung båda melodierna, känner igen? 3. Dela i 2 grupper och berätta att vi ska sjunga båda sångerna samtidigt 4. Sjung igenom 5. Grupperna byter låt 6. Bygg upp låt. 7. Jobba med stil och dynamik (om tid)
3. School Yard Quodlibet:
1. Dela ut notbild. 2. Sjung igenom melodierna, känner igen? 3. Dela i 2 grupper och berätta att vi ska sjunga båda sångerna samtidigt 4. Sjung igenom 5. Grupperna byter låt 6. Bygg upp låt. 7. Jobba med stil och dynamik (om tid)

AND RESPONS, TRUMMA OCH RYTM

NJUBU: flodhäst

Njubu - (Njubu)

Njubu - (Njubu)

Look out in the water, see it swim

The tail is very tiny, The teeth are very shiny

Look out in the water, Njubu Swim!

1. Ställa oss två och två runt trummor
2. Lär ut melodi och rytm med call and respons
3. Spela igenom
4. Alt. byta vem som leder, de som vill får testa

Att låta de som vill kan vara intressant ur forskningssynpunkt: vilka vågar? flickor, pojkar...? Men ur ett pedagogiskt perspektiv kanske hellre att alla får en chans att i den här eller annan sång bidra med någon egen rörelse, rytm eller ljud. Både ock kanske fungerar men det behöver inte vara i samma sång.

RÖRELSE + RAMSA

Head & Shoulders + Bim-Bam-Bitty

Head and shoulders: *Vanliga* snabbare och snabbare. Bara röst, Bara rörelse: kombinera, bara röst på vissa, bara rörelse på vissa. SNURRIGT och kul!

BIM-BAM-BITTY: <https://www.youtube.com/watch?v=hz0dSnaTs2g>

1. En rörelse per ljud.
2. Lära sig melodi
3. Sätta ihop melodi med rörelse.
4. Snabbare och snabbare

Uppvärmning

Väcka kroppen:

<https://www.youtube.com/watch?v=K5ibRYDBFTw>

Gäspa och sträck

Skaka en hand: som jelly, skaka 2, en fot, andra, huvud, ALLT SAMTIDIGT!

Käke, ansikte & tunga:

Tugga tuggummi, en kola seg! Bit i citron, Skaka ut tungan

Stöd:

Sch, silents

Train: Tik-Tik WHOWHO

Glissando:

Look out or you might: FAAAAAL

Lets take the elevator: Mmmmm

I-am, I-am: I'm amazing. We-Are, we're ALL AMAZING!

<https://www.youtube.com/watch?v=T-8gt1IWZFY>

I'd like a: chocolate bar

What do you like? (Pop-åh-pappa melodi)

Alt.

"Apples and bananas, kiwi

Sandwiches and candy, popcorn

Crispy crisps and chocolate

That's my favorite food"