

Lunds universitet  
MUSIKHÖGSKOLAN I MALMÖ  
Musikpedagogik 61-80p  
Annette Mars

Magisteruppsats  
Vårterminen 2008

Läroprocesser i en kulturell kontext

Ett musikprojekt i Gambia för och med svenska och gambiska högstadieungdomar.

Handledare: Eva Sæther

## **Abstract**

Learning processes in a cultural context. – A music project with Swedish and Gambian secondary school students.

This essay is about a cross-cultural music performance project between Swedish and Gambian youths. As a researcher, I am especially interested in learning processes among youth musicians. I have the focus on the young peoples learning processes. This interest perspective in this topic has come from the experience I have gained as a music teacher both in Sweden and Gambia. The research takes place in Gambia with a group of Swedish and Gambian youths whom during two weeks time teach each other a song of their own choice and at the end of the two weeks perform before an audience showing what they have learned. During these two weeks both groups of students are faced with each others commonsense on a daily basis, and as a researcher and a teacher it gives me satisfaction that young people can meet and interact over the boundaries that cultural difference sometimes can be.

My method has been to do field research and taking field notes as well as video filming and analysing them. I analysed the field notes by looking at the film to see if my notes where accurate. When I analysed the films I took notes in shape of table and transferring these tables into Excel where I got diagrams and statistics.

One of the results from the study is that youth's change their learning strategies as the project continues and I have made the conclusion that they are influenced by each others cultures and that they are interacting with each others commonsense. Tables

Research question: How can musical learning processes among youngsters be seen in a concert project that transcends cultural barriers?

## **Keywords:**

Learning, learning process, oral tradition, descriptive tradition, music tradition in Gambia, music tradition in Sweden, Western tradition of knowledge, West-African tradition of knowledge, music ethnology.

## **Abstrakt**

Läroprocesser i en kulturell kontext. - Ett musikprojekt i Gambia för och med svenska och gambiska högstadieungdomar.

Det här är en uppsats om ett konsertprojekt för och mellan svenska och gambiska ungdomar. Mitt fokus som forskare ligger på läroprocessen hos ungdomarna. Det har vuxit fram som en konsekvens av mina mångåriga erfarenheter som musiklektör, både hemma i Sverige och i Gambia.

Undersökningen och musikprojektet tar plats i Gambia där de involverade ungdomarna under två veckor får lära varandra en sång de själva valt. Under dessa två veckor så möter de varandras commonsense nästan dagligen vilket ger både forskaren och läraren i mig glädje över att ungdomar kan mötas och interagera över de gränser som olika kulturer kan vara.

Min metod har varit fältstudier där jag fört fältanteckningar samt videofilmning och analys av dessa filmer. Bearbetningen av fältanteckningarna är att jag studerade dem medan jag återigen tittade på filmen. Bearbetningen och analysen av filmen är gjord genom att jag förde tabeller över de lärandestrategier ungdomarna valde, jag förde sedan in dessa tabeller i Excel där jag fick fram diagram och statistik.

Ett av resultaten i denna studie är att ungdomar ändrar sina strategier för lärande i takt med att musikprojektet fortlöper, och jag har dragit slutsatsen att de är påverkade av varandras kulturer och att de interagerar med varandras commonsense.

Frågeställning: Hur ser läroprocessen ut hos ungdomar i ett konsertprojekt som överskrider de egna kulturgränserna?

**Sökord:**

Lärande, läroprocess, muntlig tradition, skriftlig tradition, musikalisk tradition i Gambia, musikalisk tradition i Sverige, västerländsk kunskapstradition, västafrikansk kunskapstradition, musiketnologi.

## TACK

Så här i början av uppsatsen vill jag passa på att tacka en del personer som varit till stor hjälp när jag skrivit denna uppsats.

Min rektor: Anders Thorsell, tack för att du givit mig förståelse när jag haft lite väl mycket att stå i, tack även för tid och ekonomiska resurser, ett extra stort tack för att du stått upp och försvarat detta projekt när det varit motvind, utan dig inga resor eller föreläsningar.

Min handledare: Eva Sæther, tack för ditt tålamod, lugn och framåtskridande kritik, utan dig inga ord.

Till ungdomarna i studien: Tack för att ni vågade, för att ni ville vara med, utan er inget underlag till min studie.

David Pahmp: Tack för datahjälp! Utan dig inga lösningar när frustrationen var som störst.

David Hebert: Thank you for your insightful comments and help with my English abstract.

Min förstående man, Andreas, och mina underbara barn, Max, Oliver och Noel.

<b>1. INLEDNING .....</b>	<b>7</b>
1.1. Varför ett projekt i Gambia? .....	7
1.2. Varför är min undersökning viktig? .....	8
1.3. Syfte och frågeställningar .....	9
<b>2. TEORI.....</b>	<b>10</b>
2.1. Lärande.....	10
2.1.1 Formellt och informellt lärande .....	10
2.1.2. Läroprocessen.....	11
2.1.3. Peer teaching .....	12
2.2. Ungdomarna .....	12
2.2.1. Muntlig och skriftlig tradition .....	12
2.2.2. De musikaliska traditionerna.....	13
2.2.3. Det vardagsnära livet.....	13
<b>3. METOD.....</b>	<b>15</b>
3.1. Etnografiska studier .....	15
3.2. Musiketnologiska studier.....	15
3.2. Forskare, observatör och lärare .....	17
<b>4 DESIGN AV DEN EMPIRISKA STUDIEN.....</b>	<b>18</b>
4.1. Val av metod och perspektiv .....	18
4.2. Fältanteckningar, video och intervjuer .....	18
4.3. Urval och sammanställning .....	19
4.4. Resonemang om validitet.....	20
<b>5. RESULTAT .....</b>	<b>22</b>
5.1. Presentation av de båda skolorna i projektet .....	22
5.1.1. Skolan i Sverige .....	22
5.1.2. Skolan i Gambia .....	23
5.2. Presentation av ungdomarnas val av lärandestrategier .....	24
5.2.1 Skriftliga strategier .....	24
5.2.2.Muntliga strategier .....	25
5.2.3. Övriga lärandestrategier .....	25
5.2.4. De gambiska ungdomarnas val av lärandestrategier .....	25
5.2.5. De svenska ungdomarnas val av lärandestrategier .....	26
5.2.6. Sammanfattning .....	28
<b>6. RESULTATDISKUSSION .....</b>	<b>31</b>
6.1. Formellt och informellt lärande.....	31

<b>6.2. Läroprocessen.....</b>	<b>31</b>
<b>6.3. Forskare, observatör och lärare .....</b>	<b>32</b>
<b>6.4. Den föränderliga undersökningsgruppen .....</b>	<b>34</b>
<b>7. SLUTDISKUSSION .....</b>	<b>36</b>
<b>7.1. Fortsatt forskning .....</b>	<b>36</b>
<b>REFERENSER .....</b>	<b>38</b>

# 1. INLEDNING

Det här är en uppsats om ett konsertprojekt för och mellan svenska och gambiska ungdomar. Mitt fokus som forskare ligger på läroprocessen hos ungdomarna. Det har vuxit fram som en konsekvens av mina mångåriga erfarenheter som musiklärare, både hemma i Sverige och i Gambia.

När jag för snart nio år sedan fick fortbildningsmedel för att genomföra vidareutbildning utomlands föll resvalet ganska naturligt på Gambia eftersom jag tidigare varit där på en resa i regi av musikhögskolan i Malmö. Jag började min undersökning år 2001 och sedan dess har det blivit åtskilliga resor tillbaka till ett land och ett folk som kommit att ligga mig allt närmare hjärtat. Jag har under årens gång filmat och intervjuat ungdomar i årskurs nio från en svensk skola och ungdomar på en högstadieskola i Gambia. I denna uppsats kommer jag att närmare redovisa en av dessa resor, den som ligger närmast i tiden.

## 1.1. VARFÖR ETT PROJEKT I GAMBIA?

På musikhögskolan i Malmö finns det en kurs i västafrikansk musik som jag deltog i 1998. 1993 gjordes de första resorna till Gambia (Sæther, 1993). En projektgrupp bestående av Håkan Lundström, Bo Ingvar Olsson, Eva Sæther och Sverker Svensson utgick ifrån;

- Att musicerande är ett särskilt användbart medel för interkulturell kommunikation och förståelse över kulturgränser,
- att det är musikhögskolans ansvar att utbilda för ett mångkulturellt arbete,
- att den hittillsvarande utbildningen inte ger tillräcklig beredskap för yrkesverksamhet i ett mångkulturellt samhälle,
- att tillräckliga ansträngningar inte gjorts inom detta område vad musikundervisning och framförallt musikhögskoleutbildning beträffar,
- att problematiserad undervisning är en användbar metod för att ändra detta förhållande,
- och att det går (innehållsmässigt och schematekniskt) att kombinera problemorienterad undervisning med traditionell musikhögskoleutbildning. (Sæther, 1993, s. 8)

Det var ett treårigt projekt som i vardagslag kallades ”mångkulturella projektet”. Avsikten med projektet var att de blivande musiklärarna skulle lära sig förstå och hantera kulturella förändringar samt förstå hur detta i sin tur påverkar de metodval man gör i klassrummet. Det skulle även öka förståelsen för hur musikundervisningen kan stärka den kulturella identiteten och öka den interkulturella kommunikationen. Projektet syftade även till att ge erfarenheter av andra inlärningsprocesser än den egna samt att alla studerande skulle beröras i någon omfattning medan somliga genom frivilliga val erbjöds fördjupade kunskaper.

Detta projekt ledde till det som kallas Gambiakursen på musikhögskolan och riktar sig till studerande i årskurs 3. Kursens höjdpunkt är en tre veckors resa till Gambia där man musicerar tillsammans med musiker från olika kulturer i Västafrika. Denna resa gjorde jag höstterminen 1998, och jag fann den revolutionerande för mitt eget musicerande, mina metodval och även för min personliga utveckling. När jag en del år senare, som färdigutbildad

och aktiv musiklektare på högskoliet, gjorde ytterligare resor till Gambia, fick jag idén att erbjuda samma resa för elever på högskoliet. Jag ville låta mina svenska elever möta de elever jag hade i Gambia. Jag var nyfiken på hur de löste/överskred de kommunikationsbarriärer som finns och hur deras synsätt och upplevelse av musik ledde dem i ett gemensamt musikskapande. Med tiden växte idén om det aktuella konsertprojektet fram, som ett resultat av mitt intresse för läroprocesserna i de musikaliska kulturmötena. Jag hade mellan åren 2002 - 2008 gjort en till två resor per år där jag fördjupat mina kunskaper om ungdomarna, både de svenska och gambiska, den gambiska kulturen, skolan i Gambia och om det gambiska eller snarare det västafrikanska musiklivet.

## **1.2. VARFÖR ÄR MIN UNDERSÖKNING VIKTIG?**

En stor del av det musikaliska lärandet sker utanför de formella institutioner som vi normalt förknippar med musikundervisning; musik- och kulturskolor och grundskolor. I de informella lärandesituationerna finns ingen formell pedagog och där är heller inte fokus på själva lärandet. För de inblandade är det själva musicerandet, att lyssna till musik, att dansa till musik eller att bara umgås med musik som är det viktiga. Det sker dock alltid ett lärande, även om kontexten är informell (Folkestad, 2004). Vår förmåga att lära inte är begränsat till skola och utbildning. Istället skapar vi vår viktigaste kunskap i helt andra sammanhang, såsom familjen, vänner, föreningar och på arbetsplatser, det vill säga i miljöer som primärt inte har som syfte att förmedla kunskap. I dessa sammanhang sker lärandet i interaktion med andra människor (Säljö, 2000). I det aktuella konsertprojektet i Gambia är kontexten till största del informell. Även om jag är lärare för de deltagande ungdomarna, är jag i detta projekt inte inblandad i skeendet mer än som observerande forskare, och naturligtvis indirekt genom att jag utformat själva projektidén. På så vis befinner sig de lärande subjekten i en situation som faller mitt emellan det formella och det informella. I projektet har jag försökt skapa en situation som inom ramarna för en skolkontext ger utrymme för de läroprocesser som normalt sett äger rum i icke formella sammanhang. I praktiken innebär det att jag under ungdomarnas repetitioner befinner mig bakom en videokamera och/eller är inne i ett frenetiskt skrivande på datorn då jag gör anteckningar om det jag ser under ungdomarnas möte med varandra.

Min studie utspelar sig i en annan kultur än min egen och inbegriper ett kulturmöte mellan de deltagande ungdomarna. Därmed hör den hemma i det etnomusikologiska fältet. Att göra ett etnomusikaliskt projekt och studera händelseförloppet inom detta, är mer än en studie i en exotisk miljö, med exotisk musik; det är en studie av musik inom en kultur och musik som kultur (Sæther, 2003). Detta är enligt Sæther (2003) musiklektande i den bredaste definitionen. Studier som äger rum i ett annat land, med en annan kultur är viktig för ökad interkulturell förståelse (Sæther, 2003; Nettl, Solbu och Lundqvist, 1998). Jag anser även att möten mellan kulturer främjar inte bara det egna lärandet, det ger även en ökad förståelse för både andra musikaliska uttrycksformer och för andras vardag, andras commonsense (Berger & Luckman 2007/1979). Folkestad (2004) formulerar detta på följande sätt:

In order to contribute to the attainment of a multiplicity of learning styles and a cultural diversity – in its true and full meaning – in music teaching practice, music education researchers need to be not only doing all kinds of research in the classroom but also to be where the children and students encounter musical learning in all its various forms outside schools. Moreover as a result of the globalised world in which the local and the global interact, particularly in the music learning of young people, music education researchers need to look beyond the formal and informal music



learning in Western societies and cultures, to include the full global range of musical learning in popular, world and indigenous music in their studies. (s. 144)

### 1.3. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Konsertprojektets utveckling har gått från att jag själv som pedagog ska lära känna och undervisa i en ny kultur och därmed vidga min egen pedagogiska förmåga, till att låta ungdomar från Sverige och Gambia lära känna en ny kultur och därmed vidga sina egna vyer och genom detta få ett mer obegränsat sätt att tänka, relatera, interagera, skapa, samverka, problemlösa och att lära. Vinsten med ett sådant projekt är enormt, inte bara för deltagarna som vinner egen utveckling, utan även i ett större perspektiv. Min vän Barbara som är sjuksköterska i Gambia har sagt, ”You never know what the youths of today will become tomorrow.”

Med det i mina tankar har jag med oförtruten envishet fortsatt med konsertprojektet även de gånger det varit motigt och svårarbetat. Belöningen i förhållande till insats är för stor för att jag ska kunna låta bli. Inuti dessa stora tankar om integration och förståelse finns även min enorma nyfikenhet på hur ungdomarna reagerar när andra ungdomar inte förstår dem, hur de hanterar språkbarriärer, och om det finns några gemensamma pedagogiska metoder över kulturgränserna. För att analysera vilka lärandestrategier ungdomarna använder har jag funnit det värdefullt att lyfta ur de båda ungdomsgrupperna från sin vanliga vardagliga kontext. För de svenska ungdomarnas del betyder detta till exempel att de har *färre* instrument än de brukar, medan det för de gambiska ungdomarna betyder att de har *fler* instrument. Det betyder även att de möts i en, för båda grupperna, okänd miljö. Ingen av grupperna har på det sättet överhanden. Även om de gambiska ungdomarna befinner sig i sitt eget land, och därmed har en större förförståelse för diverse fenomen, kommer de till ett sammanhang med resurser som dessa ungdomar aldrig varit i närheten av.

Förutom det musikaliska lärandet sker ett möte på det sociala planet, där jag hos båda grupperna ser en frustration över fenomen de inte förstår, en lycka när de väl förstår, samt frustration igen när de inser att de inte alls förstod det de trodde de förstod. Detta är lite lustigt uttryckt, men ett målande sätt att beskriva ungdomarnas möte med varandras commonsense (Berger & Luckman 2007/1979). Att helt lära känna en kultur under den korta tid som finns att förfoga över är givetvis en omöjlig uppgift, men konsertprojektet som form bidrar till att ungdomarna på denna korta tid snabbare kommer in mitt i varandras kulturer. Att i tidig ålder låta ungdomar interagera med andra från en helt annan kultur, är ett av de viktigaste syftena för själva konsertprojektet.

Syfte: Forskningsprojektets syfte är att generera resultat som kan ha betydelse för de metodval vi musiklektörer gör när vi lär våra elever och framför allt bli mer medvetna när vi använder oss av metoden att eleverna får lära varandra, och om man inte redan använder den metoden, kanske våga pröva och se vilka vinster det finns i musikundervisningen med ett sådant förhållningssätt till ungdomarnas kunnande och förmåga.

Frågeställning: Hur ser läroprocessen ut hos ungdomar i ett konsertprojekt som överskrider de egna kulturgränserna?

## 2. TEORI

I detta kapitel kommer jag att berätta om de olika teorier som rör min studie. Det är teorier om formellt och informellt lärande, läroprocesser, utvecklingspsykologi och de kulturella utgångspunkterna. Dessa teorier ligger till grund för analysen av mitt fältstudiematerial och därmed de slutsatser jag kommit fram till i studien.

### 2.1. LÄRANDE

Säljö (2000) menar att ”Valet står inte mellan att huruvida människor lär sig något eller inte, utan vad de lär sig av de situationer som uppstår” (s.28). Vidare påstår Säljö att människan inte kan undvika att lära. I ett projekt om lärande är dessa påståenden mycket kittlande och upplyftande. Hur lärandet ser ut beror på flera olika aspekter, i detta kapitel ger jag några teoretiska infallsvinklar på det.

#### 2.1.1 FORMELLT OCH INFORMELLT LÄRANDE

För att förstå den multidimensionella karaktären med musikundervisning menar Folkestad (2004) att musikinlärande måste studeras i en mycket bredare kontext än vad som vanligen är fallet i den litteratur som finns i ämnet. Även Nielsen och Kvale (2000) anammar tanken att föra den pedagogiska forskningen utanför det etablerade utbildningssystemet. Folkestad menar att mycket av musikinlärandet sker utan den formella pedagogen. I de sammanhangen är det själva musicerandet och att lyssna till musik, att dansa till musik, att bara umgås och lyssna på musik och inte lärandet som står i fokus. I en formell lärandesituation är både elev och lärare inriktade mot att *lära sig spela musik* medan det i en informell lärandesituation är själva *spelandet (att göra musik)* som står i fokus. En formell lärandesituation är arrangerad av en lärare som också leder och genomför aktiviteten. En informell lärandesituation är inte förutbestämd, den är dessutom självvald och frivillig. Folkestad (2004) listar fyra punkter som visar på om lärandesituationen är formell eller informell.

- Var sker lärandet? - Sker lärandet på en formell plats såsom exempelvis en skola, eller på en informell plats som till exempel ett vardagsrum.
- Hur ser lärandet ut? - Finns det en formell lärare/ledare som har information som ska förmedlas till någon, eller är det en grupp som tillsammans kommer fram till ett resultat?
- Vem äger situationen? - Är det en lärare/ledare, en enskild person eller en hel grupp som styr över situationen och därmed äger den?
- Vad är målet? - Är målet att behaga läraren/ledaren genom att lära sig vad denne kräver, eller är målet en gemensam konsert? Eller är det själva musicerandet som är målet?

Sæther (2003) menar att det behövs olika perspektiv när man studerar musikundervisning, ett närmande av lärandematerialet som är kulturellt överskridande och en bredare definition av begreppet ”musikundervisning” som inkluderar all världens musikinlärande inom både formell och informell undervisning. Enligt Säljö (2000) är vårt sätt att lära påverkat av den kulturella omständigheten (s.14) vi befinner oss i, likaväl som denna omständighet dikterar vilka kunskaper som är nödvändiga. Ett lärandeprojekt i för den ena gruppen en fullständigt ny och den andra gruppen en delvis ny miljö och för båda grupperna ett nytt kulturmöte ger därför flera aspekter att uppmärksamma.

### 2.1.2. LÄROPROCESSEN

Molander (1993) talar om kunskap som en ”form av uppmärksamhet” (s.15), det är den röda tråden genom hans tankar kring kunskap. I Gambia, där traditionen är att lära genom att höra och att se andra utföra och sedan härma, tränas barnen tidigt i att vara uppmärksamma. I Gambia och Västafrika får barnen tidigt en kroppslig förståelse av hur de ska dansa/spela/sjunga (Holmquist & Nilsson; 2002, Pahmp, 2002; Sæther, 2003). Säljö (2000) menar att den rådande lärandetraditionen i västvärlden historiskt sett har varit att kunskap har förmedlats från en avsändare – till en mottagare och att detta inneburit passiv konsumtion för mottagaren. Däri ligger en skillnad mellan de båda kulturerna, grovt skissat är lärandet i Västafrika en aktiv företeelse medan den i västvärlden kan ses som en passiv företeelse.

Jag jämför den Västafrikanska lärandetraditionen med det som Molander (1993) kallar ”tyst kunskap”. All kroppslig kunskap är dock inte så avancerad som till exempel wollofdansen, där trumrytmerna består av avancerad polyrytmik som sedan uttrycks rytmiskt i kroppens olika delar, bland annat skinkorna och fötterna. Kvinnorna som dansar rör sina skinkor i olika rytmiska rörelser, en del kvinnor är så tekniskt avancerade att de kan röra sina skinkor i två olika rytmer. Molander (1993) nämner relationen ”mästare – gesäll” som en metod att överföra den tysta kunskapen. Nielsen & Kvale (2000), och Säljö (2000) menar att denna lärandetradition finns i Västafrika. Molander (1993) menar att kunskap ska kunna användas i handling, först då blir det vad han kallar riktig kunskap.

Det är enligt Molander (1993) traditionen som bestämmer eller bär förförståelsen. Vidare talar Molander om den västerländska dualismen mellan kropp och själ, kropp och person. I Sverige (och västerlandet i övrigt) menar Molander att vi tänker på våra kroppar som ett ting i världen, istället för att vi människor är våra kroppar. Han menar vidare att den hermeneutiska traditionen har framhållit att all förståelse kräver förkunskaper (Molander, 1993). För att förstå en del måste man ha en förförståelse för helheten, det gäller även omvänt, detta dialektiska tankesätt fastslår att kunskap varken har en början eller ett slut. Heiling (2000) menar att individen påverkar sin egen situation genom att hon förnyar sin kunskap genom handling utan att för den skull förändra kunskapen. Det är fortfarande samma kunskap, individen har dock fått en ny syn på sin kunskap.

Molander (1993) talar om att kunskap inte ligger vid sidan om känslor, sinnesförmimmelser och rutin. Molander menar att man ska ha mod att låta sig betjäna av sin egen kärlek och sin egen känsla. ”Kunskap i handling kräver säkerhet i yttre och inre mening, det inkluderar tilltro till sig själv, och vad man kan. Kritiskt frågande kan omintetgöra säkerheten och därmed kunskapen” (Molander, 1993 s. 108). Molander säger vidare att den kunniga praktikern skapar kunskap och mening i olika situationer. Och att skapandet som uppstår sker i interaktion med situationen. Molander menar att den kunskap som praktikern besitter inte alltid måste vara rätt kunskap, men att praktikern genom att experimentera och improvisera kan söka nya vägar att nå resultat, även om resultatet hade krävt annan faktakunskap.

Enligt Schön (1983) har den kunnige praktikern tillgång till en repertoar av bilder, tolkningar och handlingar och dessa har hon/han skaffat sig på olika sätt, till exempel genom egna erfarenheter eller genom en yrkesgemenskap. Hon/han har ofta tillgång till det som Schön kallar formulerad teori och dito regler, men Schön menar att det är sekundärt i den betydelsen att det kommer in först efter problemgrundning, meningsskapande och problemformulering. Detta resonemang blir logiskt om man har synen på kunskap som något som ska kunna översättas i handling. Själva faktakunskapen, är alltså enligt Schön sekundär.

Det viktiga, enligt Folkestad (2004), är inte *var* utan *hur* lärandet sker. Folkestad (2006) hänvisar till Lilliestam som menar att det i huvudsak finns tre steg i den musikaliska

läroprocessen; lyssnande, praktiserande och uppträdande. Att uppträda inför publik är alltså en viktig del av en läroprocess. Sæther (2003), talar om att musik som en kulturell företeelse är mycket mer än bara ljud. Och att det kan förstås i tre nivåer. Ljud, uppförande och idéer och uppfattningar om musik.

Lilliestam (2006) säger att det inte alltid är ord som är vägen till musikaliskt samförstånd, instruktioner kan mycket väl ges under andra former. Man kan t.ex. visa *hur* man gör istället för att *berätta* hur man gör.

### **2.1.3. PEER TEACHING**

Brand (2002) upptäckte i sin studie av hur barn lär andra barn en sång att deras spontana undervisningsform var att fokusera på musikaliska strukturer och inte på de enskilda tonerna. Brand menar också att strategierna i lärande och i undervisandet till stor del är spontant och att de är en omedelbar respons på en situation som uppstår mellan lärare och elev.

Vidare menar Brand (2002) att undervisning har två förutsättningar: Det måste finnas en skillnad mellan den kunskap läraren och eleven har, och det måste finnas en intention att undervisa. Den som är läraren kan påverka elevernas sinne och kunskap med hjälp av olika metoder som inte nödvändigtvis kräver fysisk kontakt.

Den slutsats Brand kommer fram till är att barn lär andra barn med lätthet och säkerhet, och de använder en stor variation av strategier. Det framkom även att barnen prioriterade låtens struktur framför harmoniken, och tonhöjden. Vidare menar Brand att det inte var någon skillnad mellan åldersgrupperna vad gäller specifika strategier för undervisningen, utan där låg skillnaden istället mellan hur de olika individerna lärde andra.

## **2.2. UNGDOMARNA**

Att beskriva ungdomar i en grupp kräver kunskap från många områden. Denna uppsats handlar inte primärt om just ungdomar, men för tolkningsarbetet är det nödvändigt med en kort orientering om de inblandade ungdomarnas respektive kultur och tradition, samt ett utvecklingspsykologiskt perspektiv.

### **2.2.1. MUNTLLIG OCH SKRIFTLIG TRADITION**

Den miljö vi befinner oss i, språkligt, kulturellt, politiskt, ekonomiskt och socialt, ger förutsättningarna för hur vi skapar vår verklighet (Sandberg 1996; Berger & Luckmann, 2007/1979; Säljö, 2000). Den lärandetradition som är rådande i Gambia och Västafrika är muntlig (Benga, 2002; Sæther, 2003) medan den i Sverige är skriftlig (Säljö, 2000). Enligt Säljö (2000) påverkas lärandet av vilken tradition man kommer ifrån. Vidare säger han att hur människor lär och vad som är väsentligt att kunna inte endast är en fråga om individens biologiska förmåga att lära. Påverkan sker även genom omgivningen, vilka resurser den erbjuder och vilka krav som ställs.

I en muntlig tradition som till exempel den gambiska måste mycket kraft och resurser användas till memorering. I Sverige har vi sedan århundraden tillbaka en stark skriftlig tradition och därmed anses till exempel memorerande av långa texter som onödigt (Säljö, 2000).

### 2.2.2. DE MUSIKALISKA TRADITIONERNA

I Gambia och Västafrika har man en tradition av att föra över sina musikaliska erfarenheter via ett mästare-gesälliknande system (Säljö, 2000), (jfr Molander, 1993). I Gambia kallas mästaren gewel inom wolofkulturen eller jali inom mandinkakulturen. Oftast ärvs musikertiteln inom familjen. Mycket av undervisningen går ut på att man sitter bredvid och studerar sin mästare, man får öva på ett fåtal toner, för att sedan långsamt få ökat förtroende (Holmqvist & Nilsson, 2002; Pahmp 2002; Sæther, 2003). Barnen, främst flickorna, står och tittar på sina föräldrar när de dansar och så härmar man dem i periferin, kanske vågar ett barn någon gång hoppa in i centrum för att pröva sina danssteg, för att fnittrande snabbt försvinna ut i publiken igen. Det finns i den gambiska traditionella musiken ingen åtskillnad mellan kropp och musik, båda är en del av varandra, som ett symbiotiskt förhållande (Holmqvist & Nilsson, 2002) (jfr Molander, 1993).

I Sverige ser de musikaliska förutsättningarna annorlunda ut. Vi har en utbyggd kultur- och/eller musikskola som är öppen för alla. Där får eleverna undervisning på ett instrument de själva valt och ofta i den västeuropeiska musiktraditionen, även om folkmusiken och pop-rock har fått en allt större plats (Brändström & Wiklund, 1995). Skolan är avgiftsbelagd och detta kan tränga undan de familjer som har låg inkomst. Det är även så att den svenska kulturskolan saknar elever som inte har ett svenskt ursprung (Hofvander Trulsson, 2004). Det finns därtill en utbredd ”garagebands”verksamhet på fritidsgårdar, i studieförbund samt på ungdomarnas eget initiativ hemma i just ett garage eller annan tillgänglig lokal. Ofta övar dessa band utan någon formell lärare (jfr Folkestad, 2003) men de kommer ändå fram till spelresultat. I grundskolan finns musikundervisningen med på schemat och de svenska ungdomar som deltar i studien får arbeta huvudsakligen med musikskapande och rockbandsverksamhet under sina musiklektioner på högstadiet. För de svenska ungdomarna finns till skillnad från de gambiska, den stora tillgången till undervisning på internet. Många ungdomar använder sig av sidor som YouTube, Google, Lyrics och andra sidor för att hitta låtar och instruktioner om hur man spelar och för att få texten till låten utskrivet. Detta ger tillgång till större repertoar för de svenska ungdomarna.

Vad de gambiska ungdomarna har som skiljer sig från de svenska är närheten till den egna folkliga traditionen. De gambiska ungdomarna har även tillgång till annan musik eftersom de har radio, tv och tillgång till internet. Mycket få gambiska ungdomar och skolor har dock tillgång till internet, för de allra flesta begränsas den till vad som erbjuds på internetcaféer, och de alla flesta gambiska ungdomar saknar ekonomiska resurser för att ha möjlighet att använda sig av detta utbud.

### 2.2.3. DET VARDAGSNÄRA LIVET

Begreppet commonsense beskriver vardagsnära handlingar som man med självklarhet delar med andra (Berger & Luckmann, 2007/1979; Säljö, 2000). Berger & Luckman (2007/1979) säger att man inte kan inte kan existera i det dagliga livet utan att ständigt interagera och kommunicera med andra. Vidare säger de att den sociala interaktionen som sker när man är tillsammans här och nu är flexibel. Verkligheten, som gruppen upplever den, förändras genom små signaler som individerna sänder ut till varandra i ständigt samspel. Alvesson och Sköldberg (2008) menar att man inom etnometodologin anser att en ”meningsbärande enhet (ett ord, ett beteende, en händelse etc.) ” (s.170) sällan har endast en enda betydelse, därför att den är beroende av sitt sammanhang, sin kontext. Stigendal (2002) menar att socialvetenskapens objekt, och där ingår den pedagogiska forskningen, består av tre beståndsdelar: relation, skapande och människa. Vidare säger han att all socialvetenskaplig forskning bör handla om skapande människor i relation till varandra. Han säger också att

människor relaterar till varandra utifrån de förutsättningar som finns. Och att studierna av dessa relationer måste anpassas till situationen.

En stor del av ungdomarnas vardag består av skolan, och skolan består inte endast av studier utan även av en social kontext. Varje samhälle har mätbara faktorer som påverkar vilket statusvärde samhället har för sina invånare och även för andra (Arfwedson, 1991). Enligt Arfwedson går detta att mäta i skolan. Det finns olika faktorer som påverkar skolkoden och dessa är bland annat: bostadsförhållanden, andel invandrabarn, socialgruppsfördelning, skolans ekonomi, lärarnas ålder, läraromsättning ("trivsel"), föräldrarnas inställning och aktivitet, uppfattning om kolleger, kunskapssyn samt människosyn (Arfwedson, 1991).

Heiling (2000) menar att utveckling består av samspel mellan individ och miljö på flera olika nivåer. Individen ingår i många olika miljöer och det är bara genom att studera hur individen och miljön hänger ihop och hur individen relaterar till miljön som vi kan få en komplett bild av den upplevda utvecklingen. Enligt Heiling är det svårare att bestämma resultatet om man arbetar med människor, till skillnad från t.ex. vinstorienterade företag som fabriker där man kan definiera resultat i form av produkter, på grund av att människor inte bara är objekt utan också subjekt.

Heiling (2000) redogör vidare för vilka strategier en grupp använder i en konflikt och hur förändringsprocessen ser ut för de olika strategierna. Dessa strategier är; tvångs- och maktstrategier, defensiva strategier, rituella strategier och samverkansstrategier. Han menar att konflikter är ett hälsotecken och nödvändigt för utveckling. Enligt Heiling är det den defensiva strategin som är vanligast inom utbildningsinstitutioner. Den defensiva strategin går ut på att "man förnekar eller försöker dölja konflikter till exempel genom att låtsas acceptera motståndarens förslag" (s.22). Denna strategi är typisk för en grupp med svaga relationer. Deltagandet i sådan grupp bygger på tvång och regler, och att det behövs en yttre kontroll för att något ska bli gjort

Om fenomenet som studeras, i denna studie läroprocesserna, påverkas av vilka signaler objekten sänder ut, är det viktigt att vara medveten om vad ungdomar i denna ålder signalerar. En förutsättning för att känna igen de signalerna är att veta var ungdomarna i projektet befinner sig utvecklingspsykologiskt. Vygotskij (2006) menar att tonårstiden medför en mognad av fantasin då den går från att ha varit subjektiv till att bli objektiv. Han menar vidare att denna tidsperiod hos barn/ungdomar karaktäriseras av tillstånd av både fysiskt och psykiskt kritisk övergång från barn till vuxen, och att individen inte än funnit någon jämvikt mellan barnet och den vuxna. Vygotskij menar att det finns en slags övergångsperiod mellan krisperioderna. Piaget (2006) säger att människan från början placeras i en social miljö och att denna miljö lika mycket som den fysiska förutsättningen påverkar människans intellektuella utveckling, men menar samtidigt att det är det biologiska förutsättningarna som styr.

Piaget har i motsats till Vygotskij åsikten att människan genetiskt ärver sina förutsättningar, medan Vygotskijs ställning är att miljön runt omkring påverkar människans utveckling eftersom både hjärnan och kognitionen är miljöberoende (Jerlang, 1999). I en studie om människor och relationer (jfr Stigendal, 2002) är det alltså viktigt att sätta individen i dess sammanhang innan man drar några slutsatser.

### 3. METOD

I detta kapitel redogör jag för vilka teorier som ligger bakom mitt val av metod för datainsamling och analys i studien. I en studie av detta slag kan det finnas svårigheter med att se vilken metod som används, eftersom flera metoder har gemensamma beröringspunkter. Jag har intentionen att kortfattat förtydliga begreppen etnografi och musiketnologi samt beröra olika utgångspunkter för vilken slags observatör forskaren kan välja att vara. Min studie har inspirerats av både etnologi och etnografi men den analysprocess jag använt gör att studien inte blir etnografisk.

#### 3.1. ETNOGRAFISKA STUDIER

Kullenberg (1996) menar att etnografi är ett sätt att samla information som används främst inom antropologin. Antropologin som vetenskap studerar människors och kulturers uppkomst och utveckling och dess redskap för informationsinhämtning började användas av utbildningsforskare redan under 1930- och 40-talet. Foucault (2008) säger "Alla vet att socialantropologin uppstod ur kolonisationsprocessen (vilket inte betyder att det är någon imperialistisk vetenskap)" (s.308). I en etnografisk studie är det forskarens intention att tillägna sig de beforskades perspektiv för att se omvärlden genom deras ögon. "Undersökningspersonerna lär forskaren om hur de tänker och handlar kring det som forskaren studerar" (Kullenberg, 1996, s.32) Vidare är en av premisserna för en etnografisk studie att undersökningen sker på det fält där informanterna lever. Det bör också vara fältstudier som sträcker sig över lång tid. Analysen av materialet (som tillsynes är samma material som musiketnologens) sker kontinuerligt och avslutas med en slutlig analys som är en fördjupning av det analyserade materialet. Detta redovisas sedan som en text med blandade inslag av beskrivning, narrativ och analys.

Alvesson och Sköldberg (2008) menar att etnografi har två huvuddrag: fältarbetet och textförfattandet. De visar på olika varianter av etnografi och menar att man inom exempelvis induktiv etnografi lägger fokus på fältarbetet och att textbearbetningen är ett sätt att redovisa och presentera sitt material och att den proceduren är underordnad det empiriska arbetet. Vidare säger de att den etnografiska forskaren bör ha ett öppet sinnelag om vad som studeras och att forskaren använder teori för att ge inriktning och hjälp till att systematisera sina fältstudier istället för att låta teorin diktera dem. Inom etnografin är det väsentligt med stora mängder empirisk data av olika slag samt ett gott hanterande av materialet såväl som flexibilitet hos forskaren för att möjliggöra för denne att komma nära de objekt som studeras (Alvesson och Sköldberg, 2008).

#### 3.2. MUSIKETNOLOGISKA STUDIER

Lundberg och Ternhag (2002) ger följande definition på vad musiketnologiska studier är: "... en vetenskap som handlar om att studera musikuttryck i olika kulturer, men också kulturuttryck i själva musiken. Musiketnologer är alltså intresserade av både *musicerande som ett kulturellt fenomen* och *de kulturspår som finns i det musikaliska materialet*" (s.9).

Att genomföra studier i en främmande kultur kräver att man har kunskap om och förståelse för tekniken för att genomföra dessa fältstudier. Detta får man enligt Sæther (2003) som stöder sig mot Nettle, Solbu och Lundkvist (1998) av att öva på fältet. De säger vidare att

forskaren måste lära sig leva med att han/hon och artisten inte alltid söker samma mål, i mitt fall forskaren och läraren. Nettle, Solbu och Lundkvist (1998) menar att vissa egenskaper är en förutsättning för denna form av studier; empati, tålmod, lingvistisk vana, kroppsspråk och kreativ kommunikation (Sæther, 2003). För att bli trovärdig som forskare inom detta fält måste man alltså först träna innan man egentligen är färdig, eftersom rätt sorts kunskap kommer av att tränas på fältet. Nettle (Nettl, Solbo och Lundkvist (1998) fortsätter med att säga att fältarbetet kräver olika egenskaper såsom, empati, tålmod, lingvistisk vana kroppsspråk och kreativ kommunikation (jämför Kvale, 1997).

Denna uppsats har ett etic-perspektiv, forskarens perspektiv. Sæther (2003) använder sig av begreppen emic och etic och för att det inte ska bli missförstånd väljer jag att inte använda den svenska översättningen av dessa begrepp. På svenska skulle begreppen kallas emiska och etiska men de har ingenting med etik att göra, men just begreppet etic som översatt till svenska blir "etisk", har en stark klang av etik i själva ordet. Därför gör jag samma val som Lundberg och Ternhag (2002) och använder begreppen emic och etic. Emic är de beforskades kategorisering av verkligheten, i mitt fall ungdomarnas. Etic är forskarens, den utomståendes kategorisering av verkligheten, det vill säga min. Dessa båda begrepp beskriver samma fenomen, i mitt fall konsertprojektet men står ändå i kontrast till varandra. Sæther (2003) pekar på att trots att det är omöjligt att hitta rena etic och emic beskrivningar så är det viktigt för tolkningen av resultatet att forskaren medvetet och klart redogör för sin egen och undersökningsgruppens kulturella bakgrund. Det kulturella arvet vi bär med i form av förförståelse och förståelse för undermeningar gör att vi reagerar och agerar på olika vis både i vardagens situationer (Berger & Luckman, 2007/1979) och i de musikaliska situationerna (Sæther, 2003). Det är svårt att göra en ren emic eller etic beskrivning eftersom det är ett problem för forskaren att vara en utomstående då det är omöjligt att få den underförstådda förståelsen för det man undersöker, på grund av att alla nya influenser påverkas av den kultur man kommer ifrån. "For example the culture that has shaped the researcher's way of thinking, cannot simply be substituted with the emic way of thinking, no matter how long time the researcher has spent trying to become the other (Sæther, 2003, s 40). Det är inte heller endast i det musikaliska arbetet som det uppstår svårigheter när man arbetar över kulturella gränser, Berger & Luckman (2007/1979) säger att vi interagerar med andra utifrån commonsense, vår egen förståelse för vår omgivning. Men mitt "här" och "där" sammanfaller inte alltid med andras "här" och "där".

Att vara en del av den beforskade kulturen, kan göra det svårt att få ett objektiva perspektiv på det undersökta. Det kan vara svårt att se nya infallsvinklar och granska kritiskt. När man undersöker en kultur blir man mer och mer förtrogen med den, och så fort någon inom kulturen träffar den utomstående får vederbörande nya infallsvinklar som inte kommer från den egna kulturen (Sæther, 2003). I resultatdiskussionen i denna uppsats har jag ritat en bild med intentionen att visa på hur mycket det är som påverkar undersökningsgruppen.

Ur en relativistisk ståndpunkt kan en kultur bara mätas med sina egna kulturella termer och måttstockar. Inom det komparativa synsättet menar man att om man har gedigna kunskaper om sin egen musikkultur, hur musikens struktur ser ut och hur den ingår i kulturen, kan detta användas för att få en större inblick i främmande kulturer och deras musik. Genom att göra detta öppnar man gradvis sina egna vyer (Sæther, 2003). Att genomföra fältstudier i en annan kultur är en viktig del av att vidga sin kunskap om både sin egen och andras musikkultur.

Enligt Sæther (2003) är musik en kollektiv markerare av identitet och varje grupp ska/förmodas ha ett eget specifikt uttrycks sätt. Eftersom tillgången på all världens musik är så stor kan den tas från sin kulturella kontext och musiker kan välja fritt mellan stilar och former (Sæther, 2003; Lundberg, 2001). Detta bidrar till vad Hannerz beskriver som kulturens



komplexitet (Sæther, 2003). För honom är kultur en fråga om en mening som är skapad av människor samtidigt som den även skapar människor; i den betydelsen att det ger dem en social tillhörighet.

### **3.2. FORSKARE, OBSERVATÖR OCH LÄRARE**

När man som jag är både deltagarnas lärare och samtidigt är den som forskar på dem blir det ibland svårt att hålla isär vem man egentligen är (jfr Törnquist, 2000; Kullenberg, 1996). Vem är det som får styra? I följande avsnitt utvecklas detta dilemma.

Sæther (2003) har med eticperspektivet, Kullenberg (1996) med den deltagande observatören och Törnquist (2000) med den privilegierade observatören beskrivit en forskare/observatör som ger en tolkning av en företeelse. Deras utgångspunkt skiljer sig dock åt. Kullenberg menar att en deltagande observatör behöver skifta perspektiv och bli någon av medlemmarna i undersökningsgruppen för att se på förhållandet i samhället. Sæther (2003) gör i sin avhandling inga anspråk på att bli en del av undersökningsgruppen men gör ändå en analys av fenomenet.

Enligt Törnquist (2000) har forskaren som deltagande observatör en roll som kräver anpassning efter undersökningsområdet. Att förvärva kunskapen om hur anpassningen ska ske sker enligt Sæther (2003) på fältet. Ely (1993) menar att det finns en progression från deltagande observatör där observatören lever och arbetar som en gruppmedlem till något som Ely kallar en stum observatör, någon som inte deltar utan endast observerar. Ely menar att det är någonstans mellan dessa ytterligheter många fältstudieforskare befinner sig. Vidare menar Ely att ha god kännedom om de beforskades kulturella kontext och att vara på förhand känd och accepterad av dessa, ger en privilegierad observatör.

Det är i forskningsssammanhang viktigt att man från början klart definierar sin roll som forskare (Törnquist, 2000). Och när det som beforskas är just människor och processer mellan människor är det svårt att ge den definitionen från början eftersom detta inte är statiskt. Individerna, både de beforskade såväl som forskaren, förändras under forskningsarbetets gång och detta gör att forskaren, i detta fall jag, behöver anpassa sig efter situationen.

Krüger (2000) är medveten om att hans närvaro påverkar undersökningsgruppen. Dels direkt genom att läraren, som ingår i undersökningsgruppen, är iakttagen, men även indirekt genom lärarens klasser, som inte ingår i undersökningsgruppen, blir påverkade av Krügers närvaro, och i sin tur påverkar undersökningsgruppen, i detta fall läraren. Krüger kände att han fick problem med balansen mellan distans och närhet, likheter och olikheter, styrning och frihet. Vidare frågar han sig i egenskap av forskare, om han fick fram de svar som lärarna "trodde" han ville ha? Han måste reflektera över möjligheten att lärarna pratade och agerade på ett speciellt sätt för att han är forskare. Jag återkommer med detta resonemang i kapitel 4.4.

## **4 DESIGN AV DEN EMPIRISKA STUDIEN**

I detta kapitel redogör jag för mina metodval samt gör en redovisning av mitt tillvägagångssätt i studien. Jag har även intentionen att visa på hur insamlingen av empiri förändras under fältarbetets gång då man som forskare får tillgång till nya frågeställningar att förhålla sig till.

### **4.1. VAL AV METOD OCH PERSPEKTIV**

Denna uppsats är både musiketnologisk och musikpedagogisk. Intentionen i uppsatsen har varit att lägga fokus på hur läroprocesserna ser ut i ett musikaliskt projekt mellan ungdomar från två skilda kulturer. Men i och med att kulturerna spelar en så viktig roll i min undersökning gör det att jag har fått ett etnologiskt perspektiv på uppsatsen, vidare har konsertprojektet betydelse och det gör att uppsatsen musiketnologisk.

Till skillnad från Heiling (2000) har inte mina anteckningar formen av en dagbok utan är ett försök att endast beskriva det jag ser, en så kallad fältlogg. Jag har i dessa anteckningar det perspektiv som Sæther (2003) kallar för *etic*. Jag har även ett hermeneutiskt perspektiv i den bemärkelsen att jag närmar mig undersökningsobjekten subjektivt från min egen förförståelse och att jag försöker se både helheten och delarna i forskningsproblemet (Patel & Davidsson, 1991/1994).

### **4.2. FÄLTANTECKNINGAR, VIDEO OCH INTERVJUER**

I likhet med Kvale (1997) menar Sæther (2003) att det är genom att öva man får de goda ämneskunskaper som intervjuande kräver. Kvale (1997) menar att intervjusituationen kräver god insikt om det mänskliga samspelet, vidare att intervjuaren ska vara flexibel och snabbtänkt, samt att man bör ha förtrogenhet med intervjusituationen. I denna studie har jag använt mig av observationer, samtal samt intervjuer som insamlingsmetod när det gäller skolkoderna. Jag gör inga anspråk på att ha genomfört en kvalitativ forskningsintervju, utan har endast använt intervjun som ett medel för att få faktabaserad information vad gäller de båda skolorna. Jag har inte gjort några vidare analyser av mitt intervjumaterial.

Heiling (2000) påpekar ”Att forska innebär att noggrant studera ett avgränsat område i syfte att tillföra ny kunskap om detta. All information är därvid potentiellt användbar.” (s. 55) Heiling väljer att göra sin studie både fenomenografisk och fenomenologisk. Fenomenologi är hur ett fenomen uppfattas av forskaren i den aktivitet som studeras (Heiling, 2000). Alvesson och Sköldberg (2008) menar att det inom fenomenologin är den subjektiva upplevelsen, som blir den betydande utgångspunkten för forskningsresultatet. Detta subjektiva perspektiv menar Kvale (1997) att man kan och bör motverka genom att systematiskt bearbeta sitt material och förhålla sig kritisk till det. Pio (2007) menar att forskaren kan göra en transcendentalfenomenologisk reduktion och därmed bearbeta det subjektiva fokus som finns inom det fenomenologiska förhållningssättet så att forskaren förminskas och resultaten blir det som får fokus. Ett sätt att gardera sig mot subjektivism är enligt Ödman (1995) att forskaren kategoriserar sitt material. Kvale (1997) gör gällande att fenomenologin som metod fokuserar på mer än att klargöra vilket resultat empirin ger, det har även som mål att klargöra på vilket sätt resultaten framträder. Vidare menar Kvale att fenomenografin har inspirerats av fenomenologin men att den har som fokus att ge kvalitativa beskrivningar av det forskaren ser

i sin undersökning, Heiling (2000) säger om fenomenografin att det är hur ett fenomen uppfattas av deltagarna i den aktivitet som studeras som är det centrala. Både fenomenologi och fenomenografi har beröringspunkter med etnografiska forskningsfältet.

Att Heiling (2000) valt att göra sin studie både fenomenologisk och fenomenografisk har påverkat hans metoder för datainsamling, han har valt deltagande observation och kvalitativ intervju, men även använt sig av ljud och videobandspelningar. Jag har använt mig av fältanteckningar, intervju och video därför att dessa insamlingsmetoder passar min frågeställning bäst. (Jfr Heling, 2000; Sæther, 2003). Fältanteckningar och video visade sig vara goda komplement till varandra då fältanteckningarna registrerade min omedelbara upplevelse medan jag vid videoanalysen i lugn och ro kunde föra statistik. Lundberg och Ternhag (2002) menar att det insamlade materialet måste bestå av yttre registreringar likaväl som fältarbetarens egna reflektioner. De menar att dessa båda är lika viktiga då de belyser varandra.

### 4.3. URVAL OCH SAMMANSTÄLLNING

Det urval av lärandestrategier, som jag gjort till denna studie har skett genom observation vid mina tidigare fältstudier (jfr Widerberg, 2002) samt genom teori (Brand, 2002). Widerberg (2002) skriver om intervjuanalys att det är viktigt att välja ut teman att leta efter. I min studie framträdde följande teman:

- Call and respons.
- Skriver ner en text för att lära andra.
- Skriver ner en text för att lära sig själv.
- Lär andra text ”by ear”.
- Lär sig själv text ”by ear”.
- Väljer låtens struktur framför precision vad gäller tonhöjd och rytm.
- Tar i någon för att visa

När det kom till att sammanställa resultatet av de videofilmade tillfällena då ungdomarna i projektet övade tillsammans i grupp, valde jag att göra tabell- och diagramsammanställning (se bilaga 1) (jfr Brand, 2002).

Förfarandet var sådant att jag under fältstudierna markerade med den romerska siffran I, när en gambisk/svensk tjej eller kille använde någon av de ovanstående strategierna (bilaga 1). När jag sedan kom hem genomförde jag en liknande procedur (bilaga 2). När jag såg det inspelade materialet kunde jag lättare se var de olika strategierna började och slutade. Under fältstudietiden låg dessutom mitt fokus på att föra fältanteckningar, inte på att fylla i en tabell. Detta medförde att det var så pass stor skillnad mellan fältstudiernas tabell och tabellen jag fyllde i när jag såg det inspelade materialet att jag därför valde att använda tabellerna från det inspelade materialet.

Jag markerade när någon i gruppen började använda sig av en strategi i början av en sång/låt. Om de sedan använde sig av samma strategi under hela lärandeprocessen markerade jag inte det. Om den/de som lärde ut sången eller någon annan bytte strategi markerade jag det och

om de bytte tillbaka igen så markerade jag det. Om det var fler som använde sig av samma strategi satte jag en markering för varje individ.

När jag sedan kom hem och tittade igenom mina fältanteckningar ville jag lägga till fler teman/lärandestrategier, jag insåg också att det är bra att veta vem det är som lär andra låten. Jag valde att lägga till följande:

- Berättar hur det ska vara.
- Visar hur det ska vara.
- Gambisk låt, gambiska ungdomar som lär andra en låt.
- Svensk låt, svenska ungdomar som lär andra en låt.

Det urval av lärandestrategier jag letar efter på analysen av det inspelade materialet blev alltså följande:

- Call and respons.
- Skriver ner en text för att lära andra.
- Skriver ner en text för att lära sig själv.
- Lär andra text ”by ear”.
- Lär sig själv text ”by ear”.
- Väljer låtens struktur framför precision vad gäller tonhöjd och rytm.
- Tar i någon för att visa.
- Berättar hur det ska vara.
- Visar hur det ska vara.

För att sedan sammanställa och bearbeta resultatet förde jag över tabellerna in i Excel, och framställde där statistik och diagram. När jag analyserade och sammanställde fältanteckningarna letade jag efter formuleringar kring läroprocessen. Jag sammanställde sedan vilka strategier de olika eleverna föredrog och letade efter mönster i ungdomarnas val av strategi.

#### **4.4. RESONEMANG OM VALIDITET**

Det finns några validitetsfrågor jag ställer mig själv: Är resultatet trovärdigt, när jag ännu inte till fullo behärskar exempelvis den kvalitativa intervjuformen, eller att analysera fältanteckningar eller inspelat material? Vidare kommer frågan om hur jag som forskare påverkar undersökningsgruppen samt problematiken kring att forskaren ser behov som medmänniskan inte kan undvika att engagera sig i.

Svaret blir att uppsatsen inte brister i validitet på dessa punkter eftersom jag redovisat mina metoder, och blottat var jag befunnit mig på novisens mark. Jag har dessutom med det material som ligger till grund för analysen i form av bilagor i uppsatsen. Krüger (2000) är medveten om att hans närvaro påverkar undersökningsgruppen. Det är jag också ytterst medveten om i min egen undersökning. Krüger (2000) kände att han fick problem med

balansen mellan distans och närhet, likheter och olikheter, styrning och frihet. Jag har i konsertprojektet i Gambia gjort ett medvetet val att hålla min forskning ”borta från skolan” för att minimera risken att inte kunna hålla distans. Jag övar inte på skolan med ungdomarna utan i mitt boende, där jag dessutom har tillgång till el. Mitt boende ligger så pass långt från skolan att det är mycket svårt för de gambiska ungdomarna att ta sig dit utan ekonomiskt stöd. Jag håller inte distans i förhållande till skolan. Jag har startat diverse projekt som ger skolorna i Sverige och Gambia utbyte med varandra. Jag har också flertalet välgörenhetskonsserter varje år för att kunna stödja skolan i Gambia med skolmaterial. Jag har även varit initiativtagare till att de gambiska lärarna och eleverna ska få möjlighet att komma till Sverige på fältstudier. Så visst finns det all anledning att prata om distans och vilka forskningsresultat jag får. Det jag anser ger min studie validitet är att jag inte letar efter det ungdomarna tror att jag letar efter. De tror att jag vill se hur duktiga de är, vilket resultat de får. Det är inte jag som forskare intresserad av, forskaren vill se vilka strategier de använder för lärandet. Läraren i mig fylls däremot av stolthet när jag ser ungdomarna musicera tillsammans över gränser de inte anat bara några månader tidigare.

Krüger (2000) frågar sig i egenskap av forskare, om han fick fram de svar som lärarna ”trodde” han ville ha? Han måste reflektera över möjligheten att lärarna pratade och agerade på ett speciellt sätt för att han är forskare. Jag har tydligt märkt att speciellt de gambiska ungdomarna till en början har ett agerande som de tror att jag vill att de ska ha. Därför har jag valt att låta gruppen arbeta själva under en del av repetitionerna, utan att jag tittar på eller filmar. Jag finns dock i bakgrunden och lyssnar. Efter ett litet tag hittar gruppen varandra istället för att söka godkännande hos mig.

## **5. RESULTAT**

I detta kapitel kommer jag att redovisa mitt empiriska material, mina olika data. Först gör jag en beskrivning av skolorna, efter det följer en redovisning av de olika lärandestrategierna, och till sist följer en redovisning av de båda gruppernas val av lärandestrategier i konsertprojektet.

### **5.1. PRESENTATION AV DE BÅDA SKOLORNA I PROJEKTET**

Eftersom majoriteten av de som läser denna studie är mer bekant med skolorna i Sverige än i Gambia kommer min presentation av den svenska skolan vara mer kortfattad än presentationen av den gambiska skolan.

Jag kommer att i de följande avsnitten ge en bild av skolkoderna (Arfwedson, 1991) i min skola i Sverige respektive den skola i Gambia som var värd för konsertprojektet. Skolkoderna utgör en viktig del av de medverkande ungdomarnas olika referensramar och skolkontexter och därmed också deras förförståelse av lärande. Det ger även en inblick i ungdomarnas commonsense (Berger & Luckman 2007/1979).

För att undersöka skolkoden använde jag mig av observation, samtal och intervju.

#### **5.1.1. SKOLAN I SVERIGE**

För att undersöka skolkoden på den svenska skolan har jag intervjuat rektorn, samt biträdande rektor, den senare har dessutom undervisat på skolan sedan flertal år tillbaka. Båda intervjuobjekten bor i samhället. Jag har även kunnat göra egna observationer då jag undervisar på skolan.

Majoriteten av eleverna på skolan kommer från välutbildade familjer, de bor i villa och har nära till skolan. Många elever är engagerade i fritidsaktiviteter såsom bland annat, ridning, fotboll, innebandy, tennis och friluftsliv. De allra flesta eleverna har egen mobiltelefon och en stor majoritet av dem har tillgång till dator hemma. Till skolan åker de med egen cykel eller, om de har lång resväg, med skolbuss som är gratis för eleverna och betalas via skatten. De som har längst resväg har cirka en halv timmes resa till skolan.

Föräldrarnas involvering i barnens skolgång är stor, detta kan man se bland annat genom de välbesökta föräldramötena där cirka 90 % av elevernas föräldrar/vårdnadshavare är representerade. Eleverna presterar bra i förhållande till sin förmåga och de yttre förutsättningar som finns.

Skolan ligger i ett homogent samhälle, invandringen är liten och de flesta boende i kommunen har arbete. Skolan som byggdes 1982 är av tegel och är 5 800 kvm stor. Eleverna som går på skolan presterar över riksgenomsnittet på nationella prov och andra utvärderingar. Skollunch serveras varje dag och består av huvudrätt och salladsbord, det finns även specialmat för de elever som är i behov av det på grund av exempelvis allergier eller religiösa skäl. Skolan genomgår under 2008-2009 renovering av sina lokaler. Den rymmer 440 elever, 44 lärare och ytterligare en personal som tjänstgör som lärare utan formell lärarutbildning. Vidare finns på skolan även övrig personal såsom rektorer, administratörer, vaktmästare, lokalvårdare och skolvårdspersonal. Omsättningen av personal är liten. Skolan är kommunal och finansieras via skatter. Den präglas av hög studietakt och höga studieresultat, där kraven kommer inte bara från skolan utan även från eleverna själva och deras föräldrar.

### 5.1.2. SKOLAN I GAMBIA

För att undersöka skolkoden på skolan i Gambia samtalade jag med rektor, styrelseordföranden samt elever. Jag har även suttit i samtal med lärarna på skolan. Min tolk gjorde dessutom egna förfrågningar, vilket gjorde att vi kunde jämföra de svar vi fick. Jag hade även möjlighet att studera skolan på nära håll, då jag undervisade där.

Först beskriver jag kortfattat elevernas situation utanför skolan. Sedan följer ett stycke där jag redogör för föräldrarnas involvering i skolan och deras utbildningsnivå samt deras levnadsstandard. Till sist följer en längre beskrivning av skolan.

De flesta av skolans elever är trångbodda och bor i enkla hus med tak av plåt och väggar av cement. Det finns för det mesta varken fönsterglas eller myggnät i fönstren. Många av eleverna saknar elektricitet och rinnande vatten i sina hem. En del har brunn på sin egen gård, andra får gå till byns gemensamma brunn för att hämta vatten. Bostadsförhållande är sådana att sjukdomar lätt sprids mellan de boende i huset, skyddet mot malaria och andra sjukdomar som till exempel tbc är dåligt. Föräldrarna är ofta mycket lågt utbildade och utan att kunna ange en exakt siffra har jag under mina fältstudier fått uppfattningen att mer än 3/4 av föräldrarna är analfabeter.

Jag hade ett samtal med rektorn där jag frågade honom om hans synpunkt vad gäller föräldrarnas engagemang och deras utbildning samt andelen invandrabarn. Rektorn svarade att de många som bor i Brikama är invandrare, de flesta från olika delar av Västafrika. Han är själv inflyttad till Gambia. De flesta föräldrar visar mycket litet eller inget intresse för skolan. Föräldramöten är ofta dåligt besökta. Många gånger kan föräldrarna inte betala skolavgiften och antalet elever varierar från en dag till en annan.

Skolan är privat. Det är styrelseordföranden som startat skolan, han är själv från Elfenbenskusten. Flickornas skolgång subventioneras till viss del av staten. Vilket är viktigt för deras möjlighet att alls få gå i skolan då eleverna betalar skolavgift. I skolan, och hela Gambia, är det obligatoriskt med skoluniform. Skolan som är belägen cirka en kilometer utanför samhället har varken el eller rent vatten. Det jag har sett av styrelseordföranden är att han har ett djupt engagemang i eleverna på skolan. Anledningen till att skolan startades var enligt honom ett socialt engagemang. Det var många barn som inte gick i skolan och därför drog omkring. Eleverna har varierande perceptionsförmåga, och varierande intresse för skolan. Många av lärarna säger att elevernas bristande koncentration ofta beror på att de inte äter ordentligt och att detta är ett stort problem för skolan.

Den skolmat som serveras består av bröd som säljs till eleverna under deras lunchrast, kostnaden är motsvarande två svenska kronor, vilket kan tyckas lite men av vad jag observerat är det en mycket liten del av eleverna som handlar lunch. Om det beror på att kostnaden är för hög eller om de vill vänta tills de äter ris hemma vet jag inte. Skolan är under ständig tillbyggnad och verkar aldrig bli klar, vissa delar är till exempel inte målade.

Religionen är, liksom i hela det gambiska samhället en naturlig del i vardagen. Det finns ett grupperum där man har kristendomsundervisning. Det finns undervisning i Islam, denna undervisning sker i de stora klassrummen eftersom de flesta eleverna är muslimer. På morgonsamlingar talar både de muslimska och de kristna lärarna till eleverna.

Personalen på skolan består av lärare, rektor, sekreterare, vaktmästare och styrelseordföranden för skolan. Omsättningen av lärarpersonal är stor och personalen har ingen uppsägningstid. Delvis beror personalomsättningen på att det inte betalas ut någon lön när eleverna inte är i skolan och de som får bättre erbjudande går då till en annan skola. Det finns ett utbrett

missnöje hos personalen mot skolledningen, de känner sig ej uppskattade och tycker inte att de har tillräckliga resurser för att undervisa. Styrelseordföranden styr skolan hårt, och avskedar den som enligt honom inte passar in. Samtliga lärare på skolan saknar formell lärarutbildning.

Det förekommer disciplinära åtgärder som inte är lagliga i Sverige. Under mina observationer av skolan har jag sett hur en elev hastigt kom ut från styrelseordförandens kontor och sedan gick till närmsta träd för att plocka något som kan liknas vid en piska. Eleven gick tillbaka till kontoret för att kort efter komma ut igen med en trasig piska, varvid eleven gick till trädet och plockade en ny. Andra disciplinära åtgärder är varianter av skamvrå, bland annat kan elever som anses störande eller som inte får de resultat som förväntas av dem få stå på knä med armarna rakt upp i luften under flera timmar ute på skolgården.

Antalet elever varierar mellan 30 och 50 per klass. Dessa 30-50 elever undervisas i skolsalar som enligt svensk standard är anpassade för cirka 20 elever. Det finns undervisning från skolår sju till och med skolår tio på skolan. I undervisningssituationen är det läraren som har den enda boken och eleverna får anteckna då läraren skriver av den på tavlan.

En del av eleverna har lång resväg till skolan, och de som inte har råd med buss eller taxi får gå två timmar eller mer för att komma till skolan och ytterligare lika länge för att komma hem.

Eleverna verkar förhålla sig till skolan på samma sätt som mina elever i Sverige. De klagat över sådant de vill ha men inte får. Bland annat vattenkran, men även att de vill ha rastafari-hår och välja vilka kläder de vill ha på sig. De har en självständighetsprocess som vilka ungdomar som helst.

Skolan är expansiv och utvecklas från år till år men präglas av att föräldrarna inte är delaktiga i skolans arbete, eller har förståelse för det. Elevernas studieprestationer är låga. Men när man sätter skolprestationerna i relation till elevernas sociala kontext så är resultaten goda.

## **5.2. PRESENTATION AV UNGDOMARNAS VAL AV LÄRANDESTRATEGIER**

I detta avsnitt har jag intentionen att redovisa när, hur ofta och av vem de olika lärandestrategierna valdes enligt de underlag jag redovisat ovan. Medverkande i studien är tre svenska flickor och en svensk pojke, samt tre gambiska flickor och två gambiska pojkar. Jag har använt mig av de data och den statistik jag fått fram från fältanteckningar, video och databearbetning.

De citat som är gjorda och markeras med indrag är hämtade från mina fältanteckningar.

### **5.2.1 SKRIFTLIGA STRATEGIER**

”Skriver ner en text för att lära andra” som lärandestrategi valdes endast av en svenska flicka. Dock använde sig alla ungdomar av ”skriver ner en text för att lära sig själv”. Detta användes särskilt flitigt när det var text på annat språk än engelska.

Lärandestrategierna ”berättar hur det ska vara” och ”visar hur det ska vara” användes både som metod för att lära andra men användes även som en metod för att berätta och visa för ungdomarna i den egna gruppen hur man uppfattat att sången ska vara. Detta användes av båda grupperna.



### 5.2.2. MUNTliga STRATEGIER

”Call and respons” som lärandestrategi valdes av båda grupperna och användes främst i början av processen att lära sig själv en sång. Call och respons valdes inte som strategi under ungdomarnas första möten med varandra. Båda grupperna verkade dock vana vid momentet och det behövdes liten anpassning.

”Lär andra text ”by ear”” Där har jag i tabellerna fört olika anteckningar. I tabellen som fylldes i under fältstudien har jag markerat lär andra text ”by ear” när en dans lärdes ut. I tabellen som fylldes i när jag observerade det inspelade materialet har jag fyllt i när text lärdes ut by ear. I båda fallen var det dock gambiska ungdomar som lärde ut och dans ”by ear” I det fall där en svensk tjej lärde ut en flerstämmig sång ”by ear” hade hon även not med sig. Och i det fallet var det gränsfall mellan ”call and respons” och ”lär andra en text ”by ear””. Det faller sig sedan naturligt att fler ungdomar använder sig av ”lär sig själv text ”by ear” eftersom det var en ungdom som lärde ut en sång och flera ungdomar som skulle lära sig själv sången.

### 5.2.3. ÖVRIGA LÄRANDESTRATEGIER

Lärandestrategin ” Väljer låtens struktur framför precision vad gäller tonhöjd och rytm.” användes av de gambiska ungdomarna i förhållande till rytm och tempo. De svenska eleverna använde det i förhållande till tonhöjd.

Det var endast vid två tillfällena en gambisk tjej och en gambisk kille valde ”Ta i någon för att visa”. Detta markerade jag vid fältstudierna, men observerade inte detta när jag analyserade det inspelade materialet. Övriga ungdomar avstod helt från denna strategi.

### 5.2.4. DE GAMBISKA UNGDOMARNAS VAL AV LÄRANDESTRATEGIER

Det som framträder i tabellerna, diagrammen och fältanteckningarna är att de gambiska ungdomarna väljer muntliga strategier för att lära andra en sång. Den strategi som främst valdes för att lära andra var ”visar hur det ska vara” (Se tabeller i bilaga 2). På direkta frågor svarade de gambiska ungdomarna oftast med att visa istället för att förklara.

”De går över till dansen. Maria (svensk tjej) frågar om det är denna (rytmen) de klappade i? Mariama (gambisk tjej) säger vi dansar så här och visar samma sak igen. Hon går vidare och har som svar att visa hur dansen går.”

”Och helt plötsligt har session två börjat med att Charles (gambisk kille) visar Camilla (svensk tjej) hur hon ska spela melodin på synten.”

”Där uppstår återigen en situation där språket är ett hinder. Det löses återigen med samma princip. Visar (gambierna) istället för att förklara och sedan diskuterar svenskarna hur det är på sitt språk.”

När de gambiska ungdomarna lär de andra en sång och de svenska ungdomarna ställer en fråga, får de inte svar i form av ord. Då börjar de svenska ungdomarna förklara för varandra på svenska med ord hur de tror att de gambiska ungdomarna menar. Dessa tillfällen är markerade i tabellen ”Tillfälle 2 gambisk sång lärs ut” och ”Tillfälle 3 gambisk sång lärs ut”.

“ Maria (svensk tjej) – om du sjunger en oktav högre men spelar en oktav lägre så tror jag att han kommer att komma in rätt- De försöker förklara hur

de tänker för Charles (gambisk kille). SKILLNAD. De gambiska eleverna börjar göra för att visa, de svenska eleverna försöker förklara först hur de ska göra. (Återigen en kulturell skillnad?)”

När språket inte räcker till används istället kroppen som redskap för att förklara.

“What does Jaongol mean? Mariama (gambisk tjej) förklarar med gester”

Den enda skriftliga strategi som valdes för att lära andra en sång var att berätta hur sången ska vara, vad texten betyder.

De gambiska ungdomarna byter från muntlig strategi till skriftlig när de ska lära sig själva en sång på svenska, då föredrar de att använda sig av skrift för att lära sig texten.

“Gruppen undrar om de ska översätta den Maria (svensk tjej) styr det åt att det får vänta tills i morgon. Den svenska gruppen börjar med Call och Response, Charles (gambisk kille) stoppar dem och ber dem säga orden så att de kan skriva ner dem istället. De svenska eleverna pratar långsamt och Charles (gambisk kille) skriver av.”

Förvånande i denna fältstudie är att det förekommer andra sånger än de traditionella i de gambiska ungdomarnas urval av sånger de vill lära de svenska ungdomarna. Tidigare fältstudier har det endast varit traditionella sånger som presenterats av de gambiska ungdomarna.

“Denna gång är verkligen gången där undantaget bekräftar regeln, det är nämligen första gången en sång som inte är traditionell tagits med av den gambiska gruppen.”

Även valet av de svenska sångerna blev annorlunda än tidigare fältstudier.

“Fröken har också sagt till gruppen att hon vet att de gambiska ungdomarna gillar att göra svenska låtar. Men den gambiska gruppen valde en svensk och två engelska. Men jag tror att valet har mycket med att göra att det är kristna låtar på engelskan och hela den gambiska gruppen är djupt kristna. Möjligt är också att de valde Amazing grace för att de blev så imponerade av Sandras (svensk tjej) sång.”

Att välja strukturen framför precision vad gäller tonhöjd och rytm förekom ett fåtal gånger och då endast vad det gällde trummornas rytmiska precision (se tabell i bilaga 2). Det förekom endast två gånger att ungdomarna tog i varandra för att lära andra eller lära sig själva (se tabell bilaga 1)

### **5.2.5. DE SVENSKA UNGDOMARNAS VAL AV LÄRANDESTRATEGIER**

Det som framträder tydligt i tabellerna, diagrammen och fältanteckningarna är att de svenska ungdomarna väljer skriftliga strategier för att lära andra en sång. Den strategi som främst valdes för att lära andra var ”berättar hur det ska vara” (se diagram).

De svenska tjejerna var de enda som använde text för att lära andra och var den grupp som använde det flest gånger som strategi för att lära sig själv, även om de gambiska ungdomarna också använde sig av denna strategi.

De svenska ungdomarna använde strategier som i denna studie betecknas som muntliga. Den enda strategi som aldrig valdes var att lära andra en text "by ear". De svenska eleverna vill höra att det som skrivits ner stämmer, både när de lär andra och när de lär sig själv.

"När Maria (svensk tjej) börjar läsa säger Lotta (svensk tjej). Han ska läsa det. Hon hörs inte. Fröken säger åt henne att säga det igen."

"Charles (gambisk kille) läser ensam texten. De svenska ungdomarna rättar honom tillsammans."

"Maria (svensk tjej) blir klar (med att skriva av texten), hon säger: Can you sing for me?"

"De svenska ungdomarna fick inte direkta svar på sina frågor utan de gambiska ungdomarna "visade" istället hur de menade.

"What does Bouche mean (Lukas (svensk kille)) Mariama (gambisk tjej) – Ask someone to go up and demonstrate. Efter lite gester och rörelser förstår de svenska eleverna att det är demonstrera en dansstil, inte en demonstration (politisk). **De löste språkproblemet med gester.**"

"What does Jaongol mean? Mariama (gambisk tjej) förklarar med gester."

"De går över till dansen. Maria (svensk tjej) frågar om det är denna de klappade? Mariama (gambisk tjej) säger vi dansar så här och visar samma sak igen. Hon går vidare och har som svar att visa hur dansen går."

"Fröken uppmanar dem (de svenska ungdomarna red. anm.) att inte ge upp och fråga igen. Mariama (gambisk tjej) visar igen med att göra som man ska."

När de svenska eleverna inte förstod de gambiska eleverna började de istället förklara för varandra.

"Mariama (gambisk tjej) let me give an example when to come in and stop. De visar genom att sjunga sången igen och igen."

De diskuterar i svenska gruppen. - De hade längre paus innan. Det är olika varje gång, han gör olika varje gång. "

De svenska ungdomarna ville gärna ha sångerna på noter och/eller texten nedskrivna.

"Du kan skriva ner noterna på detta va? (Lukas (svensk kille) till Maria) Maria (svensk tjej) – Javisst. Lukas (svensk kille) – så kan jag ta ut det på gitarr."

De svenska ungdomarna hade förberett sig genom att kopiera upp noter

“ Camilla (svensk tjej) börjar med att dela ut noten och säga att man måste välja om man vill vara hög eller låg stämman, sedan spelar hon hur det står.”

När de svenska ungdomarna ska lära andra en sång så använder de strategin ”att visa för att lära andra” försiktigt i början för att sedan använda den betydligt mer vid nästa tillfälle. De gambiska ungdomarna använde strategin tre + elva + nio gånger och de svenska ungdomarnas fem + nio gånger (se bilaga 2). Det är alltså en ökning av antalet gånger strategin valdes för de svenska ungdomarna, men de använde den mer sällan än de gambiska ungdomarna.

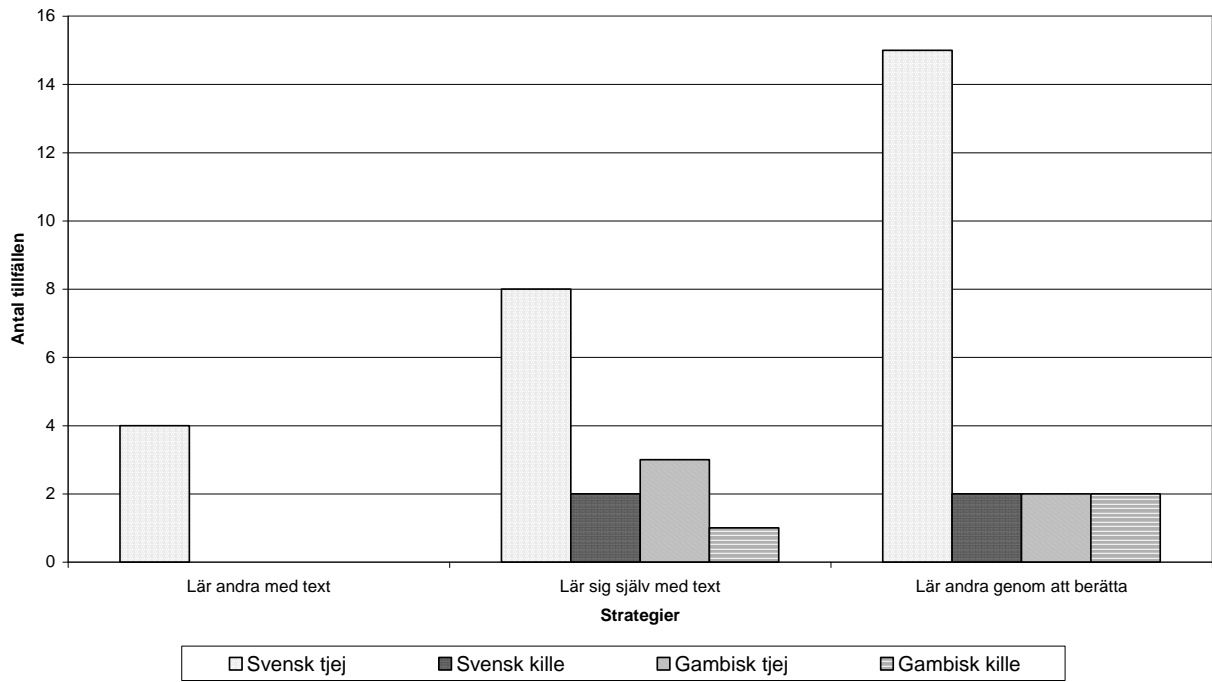
Liksom hos de gambiska ungdomarna förekom det ett fåtal gånger att de valde strukturen på låten framför precision vad gäller tonhöjd och rytm (Se tabell i bilaga 2). De svenska ungdomarna avstod helt från att ta i varandra för att lära andra eller lära sig själv.

#### **5.2.6. SAMMANFATTNING**

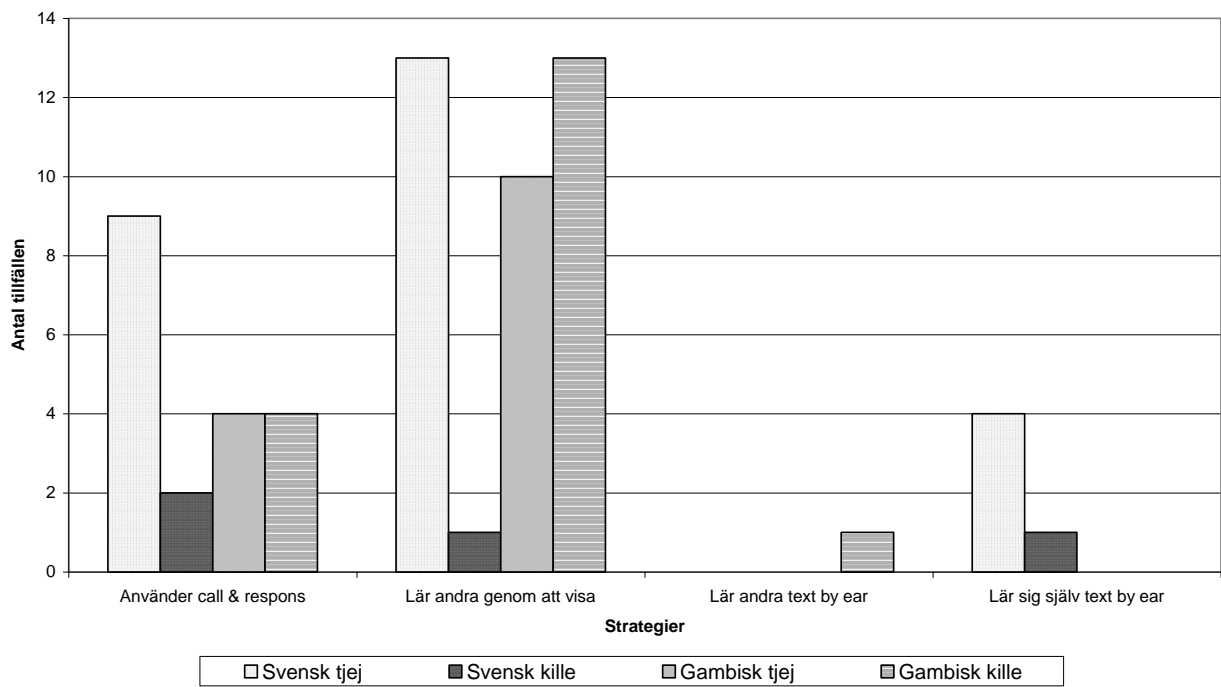
Enligt de tabeller som förts under fältstudierna samt observationen av det inspelade materialet är det ”visar hur det ska vara” som är den strategi som valts flest gånger och det är de gambiska ungdomarna som står för 62 % av de valen. Den strategi som valts näst flest antal gånger är ”berättar hur det ska vara” och denna strategi var det de svenska ungdomarna som valde flest antal gånger, de svenska ungdomarna stod för 81 % av det valet.

Vad gäller det som jag valt att kalla skriftliga strategier och muntliga strategier så valde de svenska ungdomarna de skriftliga strategierna fler gånger än de gambiska medan det i de muntliga strategierna var ett omvänt förhållande.

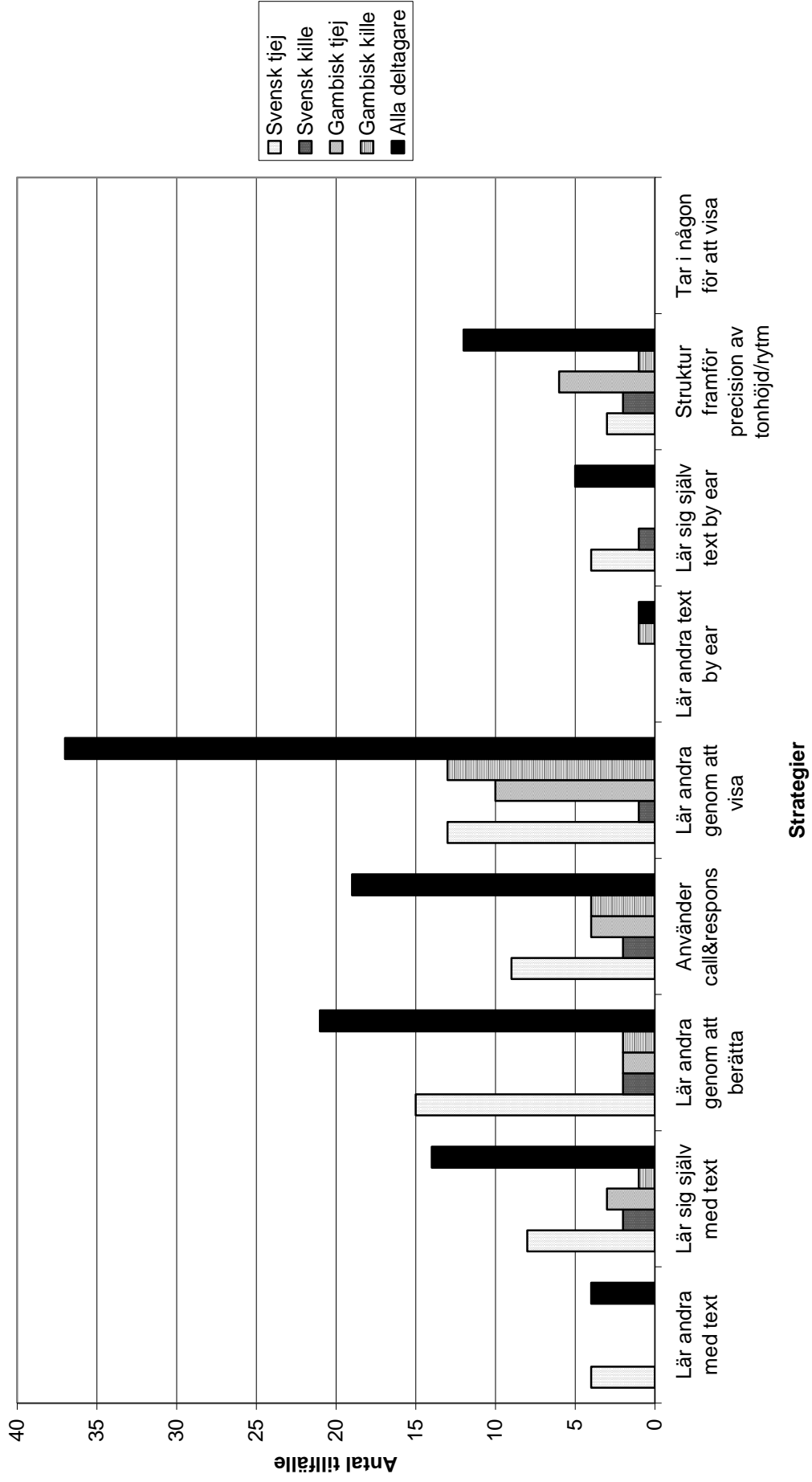
### Skriftliga strategier



### Muntliga strategier



## Lärandestrategier



## 6. RESULTATDISKUSSION

I detta kapitel återknyter jag och för ett resonemang kring de resultat jag presenterat i denna studie.

### 6.1. FORMELLT OCH INFORMELLT LÄRANDE

Huruvida min undersökning rör formellt eller informellt lärande finns enligt Folkestad (2004) vissa parametrar som avgör. Var sker lärandet? Hur ser lärandet ut? Vem äger situationen? Vad är målet? I det projekt jag beskriver i denna uppsats blir svaret på de fyra ovanstående frågorna: Lärandet sker i Gambia, i ett vardagsrum som har fungerande elektricitet, eller på taket av huset där det fläktar skönt när det är som varmast under dagarna, en informell plats. Ungdomarna lär varandra svenska, gambiska och engelska sånger/låtar, de sjunger, dansar, spelar piano, gitarr och djembetrummor. Inom gruppen utkristalliseras redan från början en ledare, men ju längre projektet fortgår så tar fler och fler deltagare på sig ledarrollen. Målet med projektet är förutom att jag studerar ungdomarnas lärande, en konsert där ungdomarna tillsammans spelar upp de sånger/låtar de lärt av varandra. De andra två punkter som Folkestad listar är sådant som visar sig under projektets gång. Hur ser lärandet ut? Vem äger situationen? Från början är det jag, musikläraren och forskaren som har initierat projektet som äger situationen, men det ändrar sig under projektets gång när ungdomarna mer och mer styr utformningen av konserten.

Lärandesituationen är informell i den meningen att det är själva musicerandet som står i centrum eftersom det är ett konsertprojekt och att övningen sker i ett vardagsrum, utan en formell ledare (även om det oftast brukar utkristallisera sig en sådan inom gruppen). Det är formellt så tillvida att jag är känd för både de svenska och gambiska eleverna som musiklärare. Även om jag befinner mig bakom en kamera eller en dator så påverkar detta hela situationen. Det är också formellt om man i den meningen inbegriper att de ska *lära sig* varandras sånger (jfr Folkestad, 2004).

Jag låter eleverna själva välja vilka sånger/låtar de ska lära andra till de andra. I de allra flesta fall väljer de svenska eleverna populärmusik, mainstreammusik, och de gambiska eleverna väljer traditionella musikstycken från sin egen kultur. Folkestad (2004) menar att diskussionen om populärmusik i undervisning (en formell situation) inte är en fråga som handlar om just *om*, utan att den handlar om *hur* vi hanterar våra elevers förkunskaper.

### 6.2. LÄROPROCESSEN

De gambiska och svenska ungdomarna kommer från olika lärandetraditioner. I Gambia finns det en stark muntlig tradition (Sæther, 2003; Pahmp 2002; Palmberg & Kirkegaard, 2002) och i Sverige är den skriftliga traditionen dominerande (Säljö, 2000). De gambiska eleverna förklarade inte med ord utan tog om musikstycket igen, och igen och igen. De svenska eleverna ville ha det förklarad för sig och verkade tycka att de gambiska ungdomarna inte förstod vad det var de frågade efter. Detta sätt att svara på en fråga influerade de svenska ungdomarna. Ju längre tiden med repetitioner gick, valde även de att använda samma strategi. Att ungdomarna avstod från att "Ta i någon för att visa" förvånade mig eftersom jag under tidigare fältstudier observerat just detta, att de för att överbrygga språkbarriärer ibland valde detta som strategi för att lära andra.

Ungdomarna som arbetar tillsammans för att göra en konsert, påverkas av varandra och att denna påverkan leder till en ny helhet. Deras tolkningar av sina musikstycken får nya dimensioner när de möter en ny kultur.

De svenska ungdomarna ville gärna veta hur det skulle vara medan de gambiska ungdomarna menade att de skulle känna det istället. De gambiska ungdomarna närmar sig där med Schön (1983) som menar att faktakunskap är sekundär och att riktig kunskap ska kunna översättas i handling.

Det är inte bara läroprocessen som varit fokus för min studie. Med stöd av teorin har jag även intresserat mig för från vilket sammanhang ungdomarna kommer, vilka traditioner de bär med sig och vilken miljö de lever i (Berger & Luckman, 2007/1979; Jerlang, 1999; Piaget, 2006; Vygotskij, 2006). Detta har jag valt att göra eftersom jag anser att i en studie om människor och relationer (Heiling, 2000; Stigendal, 2002) är det viktigt att sätta individen i dess sammanhang innan man drar några slutsatser. I min studie har jag även beskrivit vilket sammanhang de båda ungdomsgrupperna kommer ifrån, vilka traditioner de bär med sig och hur de påverkas av mötet med varandra.

Vygotskij (Jerlang, 1999) menar att miljön runt omkring påverkar människans utveckling. De gambiska ungdomarna använder gehörsbaserat lärande till större del än de svenska ungdomarna som har med sig papper på sina sånger/låtar till de andra. Jag anser i likhet med Vygotskij att miljön påverkar. De gambiska ungdomarna kommer från en tradition av gehörsbaserat lärande, en muntlig tradition och de svenska ungdomarna kommer från en skriftlig tradition där notbaserad musikundervisning är härskande.

Det är tydligt att båda grupperna av ungdomarna ändrar strategier ju längre projektet fortgår, de påverkas alltså av miljön (Jerlang, 1999), de interagerar med varandras commonsense (Berger & Luckman, 2007/1979) (jfr tabeller, bilaga 2)

### **6.3. FORSKARE, OBSERVATÖR OCH LÄRARE**

Som forskare på fältet är det viktigt att veta vem man är och vilket perspektiv man har. Detta är ett ställningstagande som är komplext och kräver både teoretisk kunskap och övning på fältet. Under fältstudierna och bearbetningen av empirin har jag ställt mig frågan om just detta och kommit fram till att jag inte arbetat etnografiskt i den bemärkelsen som till exempel Alvesson och Sköldberg (2008) och Kullenberg (1996) menar, då jag i denna studie inte har flera olika datainsamlingsmetoder, jag kompletterar inte heller med intervjuer eller historiska data om objekten i projektet. Jag använder mig av inspelat material som jag analyserat genom ett tabellsystem. Jag har förvisso gjort åtskilliga resor och vinnlagt mig om att studera och lära mig ett arbetssätt och har därmed fältstudier som sträcker sig över lång tid, men i denna uppsats redovisar jag endast en av dessa fältstudier. Jag är förvisso flexibel och nyfiken på objekten i min studie och har genom återkommande resor till samma skola i Gambia samt genom att jag är musiklektör för de svenska eleverna närmat mig objekten och blivit förtrogen med dem. Men jag lägger inte fokus på objekten i sig, utan på de musikaliska läroprocesserna inom gruppen (fenomenet), och detta placerar min studie inom både det etnologiska och det musikpedagogiska fältet.

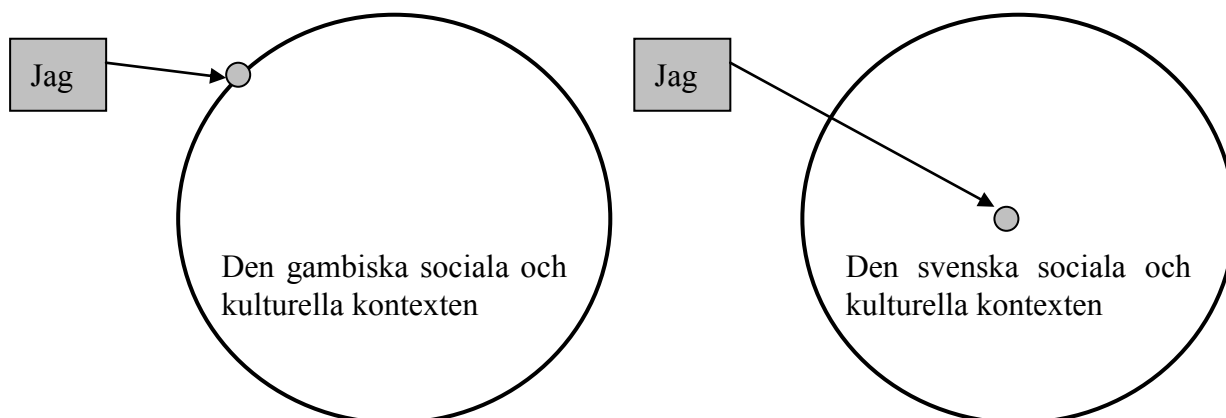
Jag förstår vad Sæther (2003) menar när hon, med stöd av Nettle, Solbu och Lundkvist (1998), säger att man måste tränas på fältet för att öva upp sin förmåga att genomföra fältstudier. För mig hade det varit omöjligt att få den kunskap jag har om mitt fält om jag endast studerat litteratur om kulturerna, de teoretiska aspekterna samt fältstudieteknik. Jag upplever att jag fått rätt sorts kunnande och att jag ställer mig rätt sorts frågor av att träna på



fältet. De egenskaper som behövs på fältet och även beskrivs av ovanstående författare såsom empati och tålamod har jag behövt stora doser av. Tålamod krävdes till exempel i förhållande till kulturkrockar, där skillnader i tidsuppfattning orsakade den största krocken. Ett avtalat möte klockan 14 kunde mycket väl börja någon gång mellan klockan 15-18. Tålamod krävdes också gentemot svenska ungdomar som inte förstår vidden av att befinna sig i ett varmt land, och trots upprepade instruktioner att dricka mycket och undvika solen, inte lyder, och därför får vätskebrist och därmed inte kan delta fullt i mötet med de andra ungdomarna. Vidare är lingvistisk vana, kroppsspråk och kreativ kommunikation viktigt (jämför Kvale, 1997). Även detta har jag verkligen blivit varse. Vid vissa tillfällen har det varit svårt att ställa frågor och be om svar när språket varit ett hinder. Då har jag försökt vara kreativ och använt mig av bland annat rörelser, mimik och tonfall. Detta pragmatiska sätt att samtala på användes även av ungdomarna i projektet, både de svenska och de gambiska.

Under min fjärde resa till Gambia märkte jag med smärtsam tydlighet något som Sæther skriver om i sin avhandling från 2003. "For example the culture that has shaped the researcher's way of thinking, cannot simply be substituted with the "emic" way of thinking, no matter how long time the researcher has spent trying to become "the other" (Sæther, 2003, s. 40). Jag minns väl att jag satt vid stranden och summerade dagens arbete, solade lite och vilade, och hur jag fick en insikt om att hur väl insatt jag än blir i kulturen och hur mycket jag än försöker att bli en del av den, kommer jag aldrig att bli det. Jag som dittills strävat så hårt för att bli en del av kulturen. Var all möda jag lagt ner förgäves? Resten av den dagen var jag nedstämd. Men det tog mig inte lång stund att med tillförsikt inse att jag kan bli en aktiv, en väl insatt, skarpt seende observatör. Men att bli en del av kulturen med den underförstådda kunskap som det innebär (Molander 1993) är inte möjligt för mig, då allt det nya jag lär mig filtreras genom den kunskap jag bär med mig sedan tidigare erfarenheter. Min uppfattning är att denna skillnad mellan att vara en del av kulturen med allt vad det innebär av den underförstådda kunskapen och en aktiv, väl insatt, skarpt seende observatör inte är märkbart för de flesta. Med detta menar jag att skillnaderna tillsynes är små, men att det inte handlar om vad man gör eller utför, utan om hur man inom sig (själ och tanke) bearbetar det man utför. Skillnaden ligger inte så mycket i handling som i tanke. Detta kan göra att jag ibland kan känna mig som en femåring som härmar favoritartisten som sjunger på engelska och använder sin egen ihopasnickerade engelska. Sæther (2003) ger mig hopp när hon skriver om detta – "outsidern" kan lära sig att agera som en "insider" och en "insider" kan lära sig att analysera som en "outsider".

Här följer en bild som får illustrera den insikt jag fick på stranden i Gambia.



Kullenberg (1996) använder sig av begreppet deltagande observatör och menar att man som forskare måste bli en del av de beforskade. Jag menar att det är en förlegad syn på fältstudier. Det är inte möjligt att bli den andre i den bemärkelsen att man blir en del av denne. Jag vill

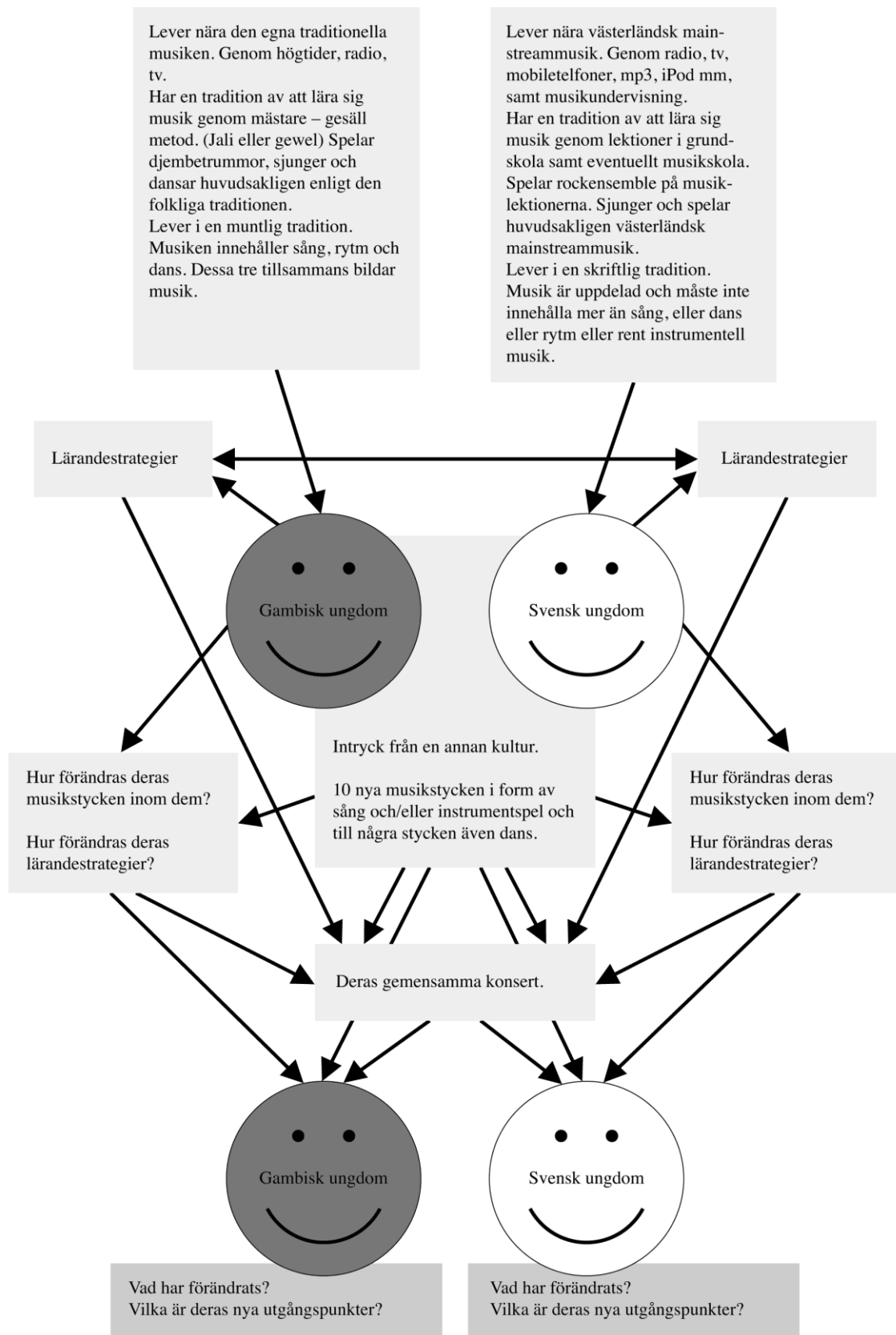
dock trots detta lite skarpa uttalande använda mig av begreppet deltagande observatör. Därför att jag är just det. Jag sitter i gruppen och vid vissa tillfällen blir jag en deltagare eftersom jag inte kan hejda läraren i mig. Jag vill lika gärna som ungdomarna få fram ett bra konsertresultat.

Jag har, utan att sträva efter det, blivit en deltagande och privilegierad observatör (Ely, 1993; Kullenberg, 1996; Törnquist, 2000). Privilegierad observatör har jag blivit därför att jag undervisat på skolan i Gambia under flera års tid (sedan vårterminen 2000), vid en till två tillfällen per år i två- till fyraveckors perioder. Detta har lett till att jag kommit att förstå vissa företeelser som har med skolkoden och/eller kulturen att göra. Jag har lärt mig att hantera dessa situationer utan att det medför allt för stor frustration för mig eller andra som är involverade i mina undersökningar. Jag har även kommit till insikt om att jag inte kan, bli en del av samhället i Gambia (jfr Sæther, 2003). Jag är en utomstående på grund av den induktiva förståelsen som jag bär med mig från den sociala kontext jag är uppväxt och lever i, trots att jag försöker vara vidsynt, mottaglig och öppen för förändring. Denna insikt gjorde det lättare för mig att hantera de kulturella krockar som inträffar med jämna mellanrum. Till de problematiska aspekterna hör att jag har ett känslomässigt band till elever och personal. Jag gjorde därför ett val att bo långt ifrån skolans område för att inte dessa band skulle kunna bli alltför starka. Jag har även valt att genomföra de senare musikprojekten och intervjuerna på en annan plats än skolan för att ytterligare minska denna påverkan på mitt arbete.

Vad gäller de svenska ungdomarnas är jag redan från början en privilegierad observatör eftersom den kultur de tillhör är en del av min egen kulturella identitet. Jag har dessutom arbetat på den skola där ungdomarna går och har god kännedom om varje elev personligen, då jag undervisar flertalet av dem i musik. Även här är det känslomässiga bandet en nackdel. För att inte komma för nära ungdomarna i undersökningen talar jag noga om för dem att när vi kommer till Gambia är jag inte längre lärare utan forskare och att mitt jobb där är att befinna mig bakom en kamera för att filma och analysera deras arbete fram till en konsert. Jag talar också tydligt om för dem att de inte kan förvänta sig pedagogisk hjälp av mig. Valet att göra undersökningen i Gambia gör att det blir lättare för ungdomarna att inte se mig som deras lärare då vi befinner oss i ett nytt land med helt nya premisser för musicerande. Även här spelar alltså placeringen av projektet en markant betydelse för att distansera mig från ungdomarna (jfr Krüger, 2000).

#### **6.4. DEN FÖRÄNDERLIGA UNDERSÖKNINGSGRUPPEN**

Enligt Sæther (2003) kan det vara svårt att vara objektiv och få nya infallsvinklar om man är en del av kulturen. När man undersöker en kultur blir man mer och mer förtrogen med kulturen, och så fort någon inom kulturen träffar den utomstående får han eller hon nya infallsvinklar som inte kommer från den egna kulturen (Sæther, 2003). Detta betyder att man som forskare riskerar att påverka sina objekt på ett sätt som inte hade skett utan forskarens iblandning. Och då bör man ställa sig frågan, hur objektiv och genomskinlig är man då som forskare? Hur mycket har man då påverkat inriktningen i sin empiri och resultatet av den i förhållande till vad objekten kommit fram till om de inte blivit påverkad av forskaren (jfr Krüger, 2000). Vad gör detta för validiteten i studien? Detta dialektiska förhållande gäller inte bara mig utan även undersökningsgruppen. Fast i det fallet påverkar det inte validiteten utan blir då en del av resultatet. På nästa sida har jag ritat en bild som pekar på en del av allt det som påverkar undersökningsgruppen, samtidigt som jag sammanfattar vad jag kommit fram till i denna undersökning.



## 7. SLUTDISKUSSION

Jag har under arbetets gång med att undersöka läroprocesserna i det aktuella konsertprojektet samtidigt befunnit mig i en egen läroprocess, och vid närmare eftertanke, befinner vi oss inte alltid där, mitt i en läroprocess? Jag instämmer med Säljö (2000) som menar att vi alltid lär oss och aldrig kan undvika att lära oss.

Den slutsats jag dragit angående läroprocesserna hos dessa ungdomar är att sammanhanget där lärandet sker påverkar även hur lärandet ser ut. När en grupp består av två olika lärandetraditioner kan de lärandestrategier som används ändras efterhand. Gruppen har alltså bildat en ny kontext, utifrån vilken den skapar nya lärandestrategier.

De utvecklingspsykologiska teorier som lyfts fram i denna studie är samtliga utvecklade i en västerländsk miljö. Det utgör en problematik vad gäller validitet. Jag har inte gjort någon vidare analys av hur väl dessa teorier stämmer in på de västafrikanska ungdomarna. Till nästa studie vore det utvecklande att närmare studera utvecklingspsykologiska teorier som rör ungdomar från ickevästerländsk miljö.

Gruppen i Gambia har naturligt nog svaga relationer sinsemellan (jfr Heiling, 2000) vad gäller relationen svensk ungdom – gambisk ungdom, eftersom de endast träffas under några dagar över en period på två veckor. Heiling (2000) pekar på att svag sammanhållning kan vara ett resultat av att medlemmarnas mål och gruppens mål kan stå i motsättning till varandra. I detta konsertprojekt finns det ett gemensamt mål, som är konserten, dit strävar alla medlemmarna. Det är delvis så att det finns yttre kontroll (Heiling, 2000) i det aktuella konsertprojektet eftersom det är jag som sätter ramarna för projektet, och forskaren i mig har vid något tillfälle misslyckats med att hålla undan pedagogen i mig som har sett ett resultat nästan gå om intet och därför trätt in och styrt upp. Den musikaliska vinningen var för ögonblicket viktigare, ungdomarnas konsert blev det centrala, inte min forskning. Å andra sidan finns det inom både den svenska och den gambiska gruppen starka relationer inom respektive grupp. Det gör att de löser konflikter olika beroende på var konflikten äger rum. Med konflikt i detta fall menar jag att spelresultatet inte blir det som var tänkt. Jag har sett att de svenska ungdomarna har gett upp när de inte fått det resultat de velat med de gambiska ungdomarna. Vad gäller de gambiska eleverna så är jag mer osäker på vilket som var deras önskade resultat så jag avstår från att dra någon slutsats angående detta. Inom den svenska gruppen kunde ungdomarna däremot ställa större krav och inte ge med sig på samma sätt, då låg deras strategi närmare samverkansstrategin (jfr Heiling, 2000).

Vad jag kommit fram till i denna studie är att hur ungdomar lär sig själv och lär andra är beroende av vilken kontext de kommer ifrån och vilken kontext de befinner sig i (jfr Vygotskij i Jerlang, 1999). Deras sätt att interagera med varandra förändras över tid, de blir interaktiva med varandras commonsense (Berger & Luckman 2007/1979) och anpassar sig därefter. Jag har märkt att de ibland överger sin ursprungliga tanke om det ljudande resultat, de är nöjda om de kommer igenom låten utan att strukturen brister (jfr Brand, 2002). De förändrar sina sånger och låtar efter sammanhanget.

### 7.1. FORTSATT FORSKNING

När jag nu jag har sammanfattat och analyserat ett av de konsertprojekt jag gjort genom åren, ser jag fram emot att ge mig i kast med de sju andra konsertprojekten jag gjort tidigare för att

studera vilka skillnader och likheter som kan finnas. Jag ser fram emot nya resor där jag blir ännu skickligare på att samla in och analysera empiri. Jag ser fram emot att öva för att bli en skicklig kvalitativ intervjuare. Jag vill komplettera videoinspelningarna av konsertövningarna med intervjuer med de deltagande objekten, triangulera materialet, ytterligare undersöka hur objektens bakgrund påverkar deras sätt att lära och se vad som påverkar ungdomarnas val av musik. De gambiska ungdomarna väljer med få undantag sin egen traditionella musik på sitt språk, de svenska ungdomarna väljer med få undantag mainstreammusik på engelska, i alla fall vad jag sett. Varför är det så? Stämmer det verkligen eller är det en för långtgående generalisering? Det finns många frågor som kan penetreras och undersökas. Det finns en fråga som jag kort berört i denna uppsats men sedan inte behandlat vidare, och det är frågan om synen på kunskap. Schön (1983) menar att sann kunskap ska kunna översättas i handling och att faktakunskap är sekundär. I kommande forskning vore det berikande att undersöka hur ungdomarnas sociala kontext samt deras commonsense påverkar deras syn på kunskap och hur deras commonsense ser ut i förhållande till den kunskapssyn som är rådande inom gruppernas respektive kulturella kontext.

## REFERENSER

- Arfwedson, G&G. (1991) *Didaktik för lärare*. Stockholm: HLS förlag.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. (2003). *Postmodernism och samhällsforskning*. Malmö: Liber AB.
- Benga, N.A. (2002). The air of the city makes free – Urban music from the 1950s to the 1990s in Senegal Variété, Jazz, Mbalax, Rap. I: Palmberg, M. Kirkegaard, A. (red.): *Playing with Identities in Contemporary Music in Africa*, (s.75-85). Stockholm: Nordiska Afrikainstitutet.
- Brand, E. (2002) How do children teach each other a song? I Welch, G.F. och Folkestad, G. (red). *A world of music Education research*, (s.45-54). Göteborg: Musikhögskolan
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Ely, M, mfl. (1993). *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken – cirklar inom cirklar*. Lund: Studentlitteratur.
- Folkestad, G. (2004). *Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning*. British Journal of Music Education.
- Foucault, M. (1993). *Diskursens ordning*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.
- Heiling, G. (2000). *Spela snyggt och ha kul. - Gemenskap, sammanhållning och musikalisk utveckling i en amatörorkester*. Malmö: Musikhögskolan.
- Herndon, M. (1993). Insiders, outsiders: knowing our limits, limiting our knowing. *Journal of the International Institute for Traditional Music*.
- Hofvander Trulsson, Y. (2004). *Kulturskolan i integrationens kraftfält*. Magisteruppsats. Malmö: Musikhögskolan i Malmö, Lunds Universitet.
- Holmquist U. & Nilsson E. (2002). *Musik ska byggas utav... pengar?* Malmö: Musikhögskolan.
- Jerlang E. och Egeberg S, Halse J, Jonassen A.J, Ringsted S, Wedel-Brandt B (1999). *Utvecklingspsykologiska teorier*. Stockholm: Liber Ab.
- Krüger, T. (1998). *Teacher Practice, Pedagogical Discourses and the Construction of Knowledge - Two Case Studies of Teachers at Work*. Diss. Bergen: Bergen University College.
- Kullenberg, B. (1996). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lilliestam L (2006). *Musikliv: Vad gör människor med musik – och musik med människor?* Uddevalla: Bo Ejeby Förlag.

- L. Berger, P. & Luckmann, T (1979). *Kunskapssociologi – Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. Falun: Wahlström & Widstrand (2007).
- Lundberg, D (2001). *Individen i fokus. Musik, etnisk identitet och kulturell representation. Musik, möten, mångfald*. Rapporter från ett seminarium om musik, kultur och identitet. Åbo: Åbo Akademi.
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Lundberg, D, Ternhag, G (2002). *Musiketnologi - En introduktion*. Södertälje: Gidlunds Förlag.
- Nettle, B., Solbu, E. & Lundqvist, B. (1998). Three perspective on musics of the world's cultures. I B. Lundkvist & .K. Szego & B. Nettle & R. Santos & E. Solbu (red.), *A source book for music educators*, (ss. 21-38). Reading: ISME, university of Reading.
- Nielsen, F.V., Holgersen, S-E & Graabraeck Nielsen, S. (red.) (2007) *Nordisk musikpedagogisk forskning. Årbok 9 2007*. Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (red.). (2000). *Mästarlära – Lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur.
- Pahmp, A (2002) *En uppsats om en uppsats – En historia om hur olika ting kan påverka en uppsats*. Malmö: Musikhögskolan. C-uppsats
- Patel, R. Davidsson, B. (1994) *Forskningsmetodikens grunder - Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Piaget, J. (2006) *The psychology of intelligence*. Cornwall: Routledge.
- Sæther, E. (red) (1993). *På jakt efter en mångkulturell musikleäroinbildning*. Malmö: Musikhögskolan.
- Sæther, E. (2003). *The Oral University - Attitudes to music teaching and learning in the Gambia*. Malmö: Musikhögskolan.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic books.
- Stigendal, M. (2002) *Den gode socialvetenskaparen*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken - Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Törnquist, E-M. (2000). *Skapande föreställning - Elevers uppfattningar av arbetet i ett musikalprojekt*. Malmö: Musikhögskolan.
- Varköij, Ö. (1996). *Varför musik? – En musikpedagogisk idéhistoria*. Stockholm: Runa förlag
- Vygotskij, L.S. (2006) *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Uddevalla: Daidalos.
- Widerberg, K. (2002) *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Ödman, P.J. (1995). Hermeneutiken som grund för musikpedagogisk forskning. I Jörgensen, H. & Hanken, I-M. (red) (1996) *Nordisk musikpedagogisk forskning. NMH publikationer 1995:2* (s.55-67) Oslo: Norges musikkhøgskole.

Bilaga 1 Fältanteckningar

Vad Vem → ↓	Svensk tjej	Svensk kille	Gambisk tjej	Gambisk kille
Tillfälle 1				
Använder sig av call och respons	I			I
Skriver ner en text för att lära andra.				
Skriver ner en text för att lära sig själv			I (svensk text)	II (svensk text)
Lär andra text "by ear"				I
Lär sig själv text "by ear"	I (engelsk text)	I (engelsk text)		
Väljer låtens struktur framför precision vad gäller tonhöjd och rytm				II
Tar i någon för att visa		I		
Tillfälle 2				
Använder sig av call och respons	III(piano)	II	II	I (piano)
Skriver ner en text för att lära andra.				
Skriver ner en text för att lära sig själv	I	I		
Lär andra text "by ear"			I (dans) I	
Lär sig själv text "by ear"	(dans)I	(Dans) I		
Tar i någon för	Gambisk tjej:			



att lära andra	I Gambis k kille: I				
Väljer struktur precision vad gäller tonhöjd och rytm	låtens framför vad				
Tillfälle 3					
Använder sig av call och respons	I (Hela Joshua faught the battle of Jeriko alltså flera gånger i samma låt. Hela stämrepet var call respons)	I	I	I	
Skriver ner en text för att lära andra.	I(Hade med sig text)				
Skriver ner en text för att lära sig själv					
Lär andra text ”by ear”	I (men har också not med sig)				
Lär sig själv text ”by ear”					
Väljer struktur precision vad gäller tonhöjd och rytm	låtens framför vad gäller tonhöjd och rytm	II	I (gäller trumpitchen = tightheten)	I (gäller trumpitchen = tightheten)	
Tar i någon för att visa					
Tillfälle 4					
Använder sig av call och respons					

Skriver ner en text för att lära andra.				
Skriver ner en text för att lära sig själv				
Lär andra text "by ear"				
Lär sig själv text "by ear"				
Väljer låtens struktur framför precision vad gäller tonhöjd och rytm				
Tar i någon för att visa.				

Bilaga 2 tabell över det inspelade materialet

Vem	Svensk tjej	Svensk kille	gambisk tjej	gambisk kille	summa
Vad					
Tillfälle 1 gambisk sång lärs ut					
Skriver ner/använder sig av en text för att lära andra					0
Skriver ner/använder sig av en text för att lära sig själv					0
Berättar hur det ska vara (lär andra)				2	2
Använder sig av call och respons				1	1
Visar hur det ska vara (lär andra)				3	3
Lär andra en text "by ear"				1	1
Lär sig själv en text "by ear"	4	1			5
Väljer låtens struktur framför precision vad gäller tonhöjd och rytm					0
Tar i någon för att visa					0
Tillfälle 1 svensk sång lärs ut					
Skriver ner/använder sig av en text för att lära andra					0

Skriver ner/använder sig av en text för att lära sig själv					0
Berättar hur det ska vara (lär andra)					0
Använder sig av call och respons					0
Visar hur det ska vara (lär andra)					0
Lär andra en text "by ear"					0
Lär sig själv en text "by ear"					0
Väljer låtens struktur framför precision vad gäller tonhöjd och rytm					0
Tar i någon för att visa					0
Tillfälle 2 gambisk sång lärs ut					
Skriver ner/använder sig av en text för att lära andra					0
Skriver ner/använder sig av en text för att lära sig själv	4	1			5
Berättar hur det ska vara (lär andra)	1	1	2		4
Använder sig av call och respons	2	1	2	1	6
Visar hur det ska vara (lär andra)			8	3	11

Lär andra en text "by ear"					0
Lär sig själv en text "by ear"					0
Väljer låtens struktur framför precision vad gäller tonhöjd och rytm			4		4
Tar i någon för att visa					0
Tillfälle 2 svensk sång lärs ut					
Skriver ner/använder sig av en text för att lära andra					0
Skriver ner/använder sig av en text för att lära sig själv			1		1
Berättar hur det ska vara (lär andra)	1				1
Använder sig av call och respons					0
Visar hur det ska vara (lär andra)	4	1			5
Lär andra en text "by ear"					0
Lär sig själv en text "by ear"					0
Väljer låtens struktur framför precision vad gäller tonhöjd och rytm	2	2			4
Tar i någon för att					0

visa					
Tillfälle 3 gambisk sång lärs ut					
Skriver ner/använder sig av en text för att lära andra					0
Skriver ner/använder sig av en text för att lära sig själv					0
Berättar hur det ska vara (lär andra)	4	1			5
Använder sig av call och respons	2			1	3
Visar hur det ska vara (lär andra)			2	7	9
Lär andra en text "by ear"					0
Lär sig själv en text "by ear"					0
Väljer låtens struktur framför precision vad gäller tonhöjd och rytm			2	1	3
Tar i någon för att visa					0
Tillfälle 3 svensk sång lärs ut					
Skriver ner/använder sig av en text för att lära andra	4				4
Skriver ner/använder sig av en text för att	4	1	2	1	8

lära sig själv					
Berättar hur det ska vara (lär andra)	9				9
Använder sig av call och respons	5	1	2	1	9
Visar hur det ska vara (lär andra)	9				9
Lär andra en text "by ear"					0
Lär sig själv en text "by ear"					0
Väljer låtens struktur framför precision vad gäller tonhöjd och rytm	1				1
Tar i någon för att visa					0
	Svensk tjej	Svensk kille	Gambisk tjej	Gambisk kille	Alla deltagare
Summa Skriver ner/använder sig av en text för att lära andra	4	0	0	0	4
Summa Skriver ner/använder sig av en text för att lära sig själv	8	2	3	1	14
Summa Berättar hur det ska vara (lär andra)	15	2	2	2	21
Summa Använder sig av call och respons	9	2	4	4	19
Summa Visar hur det ska vara (lär	13	1	10	13	37

andra)					
Summa Lär andra en text "by ear"	0	0	0	1	1
Summa Lär sig själv en text "by ear"	4	1	0	0	5
Summa Väljer låtens struktur framför precision vad gäller tonhöjd och rytm	3	2	6	1	12
Summa Tar i någon för att visa	0	0	0	0	0