



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# MUSIC IS THE KEY

En undersökning om hur musik används i skolor i Kimilili, Kenya

Elin Andersson & Johanna Söderlund

LAU390 Examensarbete

Handledare: Christina Ekström

Examinator: Karolina Westling

Rapportnummer: HT11-1120-13

## **Abstract**

### **Examensarbete inom lärarutbildningen**

**Titel:** Music is the key: En undersökning om hur musik används i skolor i Kimilili, Kenya

**Författare:** Elin Andersson & Johanna Söderlund

**Termin och år:** HT 2011

**Kursansvarig institution:** Sociologiska institutionen

**Handledare:** Christina Ekström

**Examinator:** Karolina Westling

**Rapportnummer:** HT11-1120-13

**Nyckelord:** Musik, Kenya, Rörelse, Förskola, Skola, Styrdokument

#### Sammanfattning

Vårt syfte är att ta reda på hur musik används i skolor i Kimilili, Kenya. Vi vill även undersöka på vilket sätt musikanvändning och styrdokument skiljer sig från de erfarenheter vi bär med oss från den svenska skolan.

- Vad kännetecknar de lärandeperspektiv som framkommer under fältstudien i Kimilili?
- Hur och med vilket syfte används musik i skolan?
- Hur relaterar musikundervisning i Kimilili till kenyanska styrdokument?

Under fältstudier som har genomförts i Kenya är insamlat material i form av intervjuer samt observationer hämtat. Vi har även studerat kenyanska styrdokument. Dessa metoder har gett oss möjlighet att få en bild av det organisatoriska samt det praktiska arbetet. Svarspersonerna har bestått av lärare och rektorer.

Studien har lett till att vi har fått en inblick i hur musik kan användas med andra förutsättningar och traditioner som bakgrund. Studien har även visat oss att den kenyanska skolan utgår från ett behavioristiskt synsätt, som skiljer sig från våra erfarenheter i Sverige. Vi har upplevt att musik används som ett didaktiskt verktyg men även som ett hjälpmedel för att föra traditioner och värderingar vidare.

Vi anser att denna studie kan skapa en förståelse och ge en bild av hur skolan speglar samhället. Det är viktigt att kunna utgå från barns olika förutsättningar och bakgrunder för att skapa en förståelse i verksamheten.

## **Förord**

Genom vår studie, som riktar sig till pedagoger och lärarstudenter, vill vi belysa vikten av musik i pedagogisk verksamhet samt som en del i barns utveckling.

Under arbetets början med studien samlade vi in material på plats i Kenya som vi sammanställde och översatte väl hemma i Sverige. Därefter följde en bearbetning av materialet i relation till litteratur och styrdokument. Titeln till vår studie är ett citat från en av de lärare vi intervjuade under fältstudien och vi tyckte att det var ett utmärkt citat som sammanfattade vår syn på musik.

Vårt samarbete har lett till givande diskussioner och flera infallsvinklar som ligger till grund för vårt arbete. Vi har följts åt och arbetat tillsammans under hela studiens gång och vårt gemensamma intresse för musik och dess användningsområden har gjort att arbetet har känts inspirerande och relevant.

Vi vill rikta ett varmt tack till skolpersonal och elever på de skolor vi har besökt under vår studie i Kimilili, Kenya. Vi har blivit väl bemötta och fått med oss värdefulla erfarenheter i ryggsäcken. Vi vill även tacka våra två kontaktpersoner Gerry Nyongesa och Erik Björklund, som genom ett stort engagemang har gjort vår resa minnesvärd och rolig. Ett stort tack riktar vi även till vår handledare Christina Ekström som har kommit med värdefulla råd under det skriftliga arbetets gång.

Göteborg, december 2011

Elin Andersson & Johanna Söderlund

## Innehållsförteckning

1	Inledning.....	1
1.1	Syfte och frågeställningar.....	1
1.2	Bakgrund .....	2
1.2.1	Varför Kenya?.....	2
1.2.2	Kenya och Kimilili .....	2
1.2.3	Kenyas skolsystem och skolhistorik .....	3
1.3	Begreppsdefinition: Vad är musik? .....	4
2	Teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning.....	6
2.1	Om lärandeperspektiv i relation till barnsyn .....	6
2.2	Om musik i förskola och skola – musik som didaktiskt verktyg.....	7
2.2.1	Varför använda musik? .....	10
2.3	Om musik i styrdokument .....	11
2.3.1	Sverige: Lpfö98 rev. 2010 och Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 .....	11
2.3.2.	Kenya .....	13
3	Metoder och tillvägagångssätt.....	15
3.1	Val av metod.....	15
3.2	Urval .....	16
3.3	Genomförande .....	16
3.4	Avgränsningar .....	17
3.5	Etiska överväganden.....	17
3.6	Metoddiskussion.....	18
4	Resultatredovisning.....	20
4.1	Beskrivning av studiebesöken i berättande form.....	20
4.1.1	Skola 1.....	20
4.1.2	Skola 2.....	20
4.1.3	Skola 3.....	21
4.1.4	Skola 4.....	21
4.1.5	Skola 5.....	21
4.2	Beskrivning av den pedagogiska miljön.....	22
4.3	Resultatanalys.....	23
4.3.1	Om lärandeperspektiv .....	23

4.3.2	Vad såg vi? .....	23
4.3.3	Vad sa pedagogerna?.....	26
5	Diskussion .....	29
5.1	Vad kännetecknar de lärandeperspektiv som framkommit under fältstudien i Kimilili?.....	29
5.2	Hur och med vilket syfte används musik i skolan? .....	29
5.3	Hur relaterar musikundervisning i Kimilili till kenyanska styrdokument? .....	30
5.4	Slutord .....	31
6	Referenser.....	34
7	Bilagor.....	36
7.1	Bilaga 1 Intervjumall. Organisationsrelaterade frågor. Rektor .....	36
7.2	Bilaga 2 Intervjumall. Lärare/pedagog.....	37
7.3	Bilaga 3 Interview template, organisation-related issues – Headteacher .....	38
7.4	Bilaga 4 Interview template, organisation-related issues – Teacher .....	39

# 1 Inledning

Med detta examensarbete vill vi få en fördjupad förståelse för och kunskap om hur man som lärare kan arbeta med musik i förskola och skola. För oss var musik ett naturligt ämnesval då det är ett intresse som vi ämnar arbeta med i våra framtida yrkesroller som pedagoger. Under vår inriktning, Skapande verksamhet, har vi fått se hur musik kan användas som ett didaktiskt verktyg för att fånga barns och elevers nyfikenhet och lust att lära. Genom att integrera musik i verksamheten kan barn och elever få möjlighet att ta till sig kunskap på ett varierat sätt. Likaså är ett varierat lärande viktigt för barns utveckling då man lär med hela kroppen i ett sammanhang.

Vi har haft verksamhetsförlagd utbildning på både skolor och förskolor under utbildningens gång och kommit till insikt om att musik är ett område som ofta får stå tillbaka till förmån för andra uttrycksätt och ämnen. Vi har även fått en uppfattning om att många pedagoger känner sig osäkra på deras musikaliska förmåga och bryter därför inte de invanda mönster och roller som finns i verksamheten. Vi vill därför genom den här studien försöka ge en bild av hur musik kan användas som ett viktigt verktyg för kunskapsinhämtning

Vår studie berör barn/elever från förskoleålder till och med skolår 5 och därför tar vi stöd i både Läroplan för förskolan (rev.2010) och i Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. I förskolans läroplan lyfter värdegrunden fram musik som en uttrycksform som gynnar barn i deras lärande och utveckling (Lpfö98, rev.2010). I grundskolans läroplan utvecklas musikens betydelse vidare till att vara en uttrycksform som stödjer barns/elevers kommunikationsförmåga och identitetsutveckling (Lgr11).

Vi ville genom studien få en möjlighet att sätta vår syn på musik, i den svenska förskolan och skolan, i relation till en annan kultur och dess syn på musik i förskola och skola. Det öppnades upp en möjlighet för oss att resa till Kenya och därmed få en chans att sätta musikämnet i ett bredare perspektiv. I samspråk med en student som tidigare hade genomfört en studie i Kenya fick vi kontakt med en person som kunde ledsaga oss vidare. Detta ledde till att resan bar iväg till byn Kimilili, som är belägen i västra Kenya.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Vårt syfte är att ta reda på hur musik används i skolor i Kimilili, Kenya. Vi vill även undersöka på vilket sätt musikanvändning och styrdokument skiljer sig från de erfarenheter vi bär med oss från den svenska skolan.

- Vad kännetecknar de lärandeperspektiv som framkommer under fältstudien i Kimilili?
- Hur och med vilket syfte används musik i skolan?
- Hur relaterar musikundervisning i Kimilili till kenyanska styrdokument?

## **1.2 Bakgrund**

Under följande stycken vill vi motivera vårt val av plats för studien samt ge en bild av vilka förutsättningar som har format vår studie, både historiskt sett och rent praktiskt. Texten är disponerad under följande rubriker: Varför Kenya?, Kenya och Kimilili och Kenyas skolsystem och skolhistorik.

### **1.2.1 Varför Kenya?**

Under vår tid på lärarutbildningen har vi, som tidigare nämnt, valt att inrikta oss mot Skapande verksamhet för tidigare åldrar. Vi har utvecklat ett stort intresse av att vidga våra egna kunskaper inom musik samt hur det kan användas som ett didaktiskt verktyg. Därmed var vårt ämnesval inför denna uppsats ett naturligt val. Vi kände att vi ville genomföra undersökningen i ett land som skiljer sig från Sverige på olika sätt, t.ex. ekonomiska förutsättningar, traditioner, kultur, klimat. Det var inte nödvändigt att resan skulle gå just till Kenya, det hade lika gärna kunnat bli något annat land.

Vi fick kontakt med en annan student som kunde ledsaga oss vidare och på så vis fick vi kontakt med en kenyansk lärare som har tagit emot studenter från Göteborgs Universitet vid flera tillfällen. Via mejlkontakt bekräftades det att byn Kimilili passade vår studie då han ansåg att mycket material fanns att inhämta. Vi förstod att det skulle finnas en stor chans att betrakta musikämnet i den svenska skolan i ett bredare perspektiv. Vidare var den positiva responsen den kenyanska personkontakten gav oss avgörande för vårt beslut att genomföra resan.

Erkännas bör att denna förfrågan skedde nära inpå avresedatum och därmed var tiden för förberedelser knapp. Hur detta påverkade vår studie ämnar vi diskutera längre fram i arbetet.

### **1.2.2 Kenya och Kimilili**

Republiken Kenya är belägen på Afrikas östkust gränsande till Tanzania i söder, Uganda och Sudan i väst, Etiopien i norr och Somalia i öst. Kenya har, enligt en mätning i juli 2011, 41 070 934 invånare. (<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ke.html>). Kenya består av 42 folkgrupper med kultur- och språkskillnader, officiella språk i Kenya är swahili och engelska. (<http://www.sida.se/Svenska/Lander--regioner/Afrika/Kenya/Lar-kanna-Kenya/>). Den mest omfattande religionen i landet är kristendom med både protestanter och katoliker. Cirka 11 % av invånarna är muslimer och det finns även ett fåtal inhemska traditionella religioner. UNDP (United Nations Development Program) har tagit fram en rankinglista över världens länder baserat på landets hälsa, innefattande livslängd, kunskapsnivå och levnadsstandard. Listan kallas för HDI-ranking (Human Development Indicator) och Kenya ligger, enligt 2011 års lista, på plats 143. Detta kan jämföras med att Sverige ligger på 10:e plats. (<http://www.hdr.undp.org/en/statistics/>). I genomsnitt blir män

och kvinnor ca 60 år gamla jämfört med Sverige där levnadslängden i genomsnitt ligger på ca 81 år. (<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/sw.html>).

Kimilili ligger vid foten av berget Mount Elgon, som är beläget vid den Ugandiska gränsen, i västra Kenya. Invånarantalet i hela kommunen är ca 100 000, och i byn bor det ca 10 000 invånare. (<http://www.knbs.or.ke/census1999.php>). Landskapet är bördigt och befolkningen är till största delen jordbrukare. När det inte är torrperiod odlar man t.ex. kaffe, te, majs och bananer som är mycket stora exportvaror både till det övriga landet men även till andra länder. I västra Kenya är kristendomen den största religionen och de flesta skolor vilar på en religiös grund. Kimilili har ett samarbete med Kinda kommun i Sverige, vilket har gått ut på demokratifrågor och kommunala ansvarsfrågor samt att skapa en ökad förståelse för olika kulturer. Svenska Mount Elgonföreningen i Kinda har sedan 1987 genomfört en mängd projekt i Kimilili som bl.a. har fokuserat på vattenbrunnar, HIV/Aids och drogproblematik. ([http://mountelgon.org/?page\\_id=228](http://mountelgon.org/?page_id=228)).

### 1.2.3 Kenyas skolsystem och skolhistorik

Skolan i Kenya är uppbyggd utifrån ett så kallat 8-4-4 system vilket innebär att grundskolan innefattar åtta år, gymnasieskolan fyra år och därefter följer fyra års universitetsstudier. Från och med det år då barnen fyller tre år har föräldrarna i Kenya möjlighet att placera sina barn i förskolan, vilket kallas ECD (*Early Childhood Development*). Innan barnen börjar grundskolan, vid sex års ålder, går de i motsvarande förskoleklass som kallas Pre-primary. Grundskolan i Kenya benämns som Primary school och gymnasieskolan kallas för Secondary school.

År 2001 förbjöds barnaga i Kenyanska skolor och år 2003 blev de tidigare åren i grundskolan i Kenya avgiftsfria och obligatoriska. När skolan blev avgiftsfri ökade inskrivningarna hastigt och på bara ett par veckor låg ökningen på 1,3 miljoner. (<http://www.unicef.se/fakta/utbildning>). Även om dessa år är avgiftsfria kan det tillkomma vissa avgifter för material och skoluniform vilket drabbar de fattiga familjerna hårt då de inte kan låta sina barn gå i skolan. Det leder till att barn ofta får börja arbeta i hushåll eller på odlingar i tidig ålder för att hjälpa till att försörja familjen. Överlag i utvecklingsländer är majoriteten barn som inte går i skolan flickor och orsaker till det är bl.a. kulturella värderingar, tonårsgraviteter samt överfallsrisker på väg till och från skolan. (<http://www.unicef.se/fakta/utbildning>).

Nedan följer de övergripande mål som samtliga skolor i Kenya ska förhålla sig till:

#### National goals of education

1. Foster nationalism, patriotism and promote unity
2. Promote the social, economic, technological and industrial needs for national development
3. Promote individual development and self-fulfillment
4. Promote sound moral and religious values
5. Promote social equality and responsibility
6. Promote respect for and development of Kenya's rich and varied cultures
7. Promote international consciousness and foster positive attitudes towards other



nations.

8. Promote positive attitudes towards good health and environmental protection.  
(Kenya Institute of Education. 2008, s. 7-9)

Målen går att finna i alla läroplaner inom den kenyanska skolan och är riktlinjer för hur skolan ska arbeta med eleverna. Under varje punkt finns en förklarande text och här följer vår beskrivning av denna text.

Målen belyser att skolan ska sträva mot att fostra medborgare som ska främja landets välfärdsutveckling och dess ekonomi. Eleverna ska utveckla en förståelse för landets strävan mot en modern utveckling och därmed vara förberedda på de motsättningar som kan uppkomma. Målen nämner även att eleverna ska vara medvetna om de globala förändringar som sker för att landet ska kunna följa med i den snabba utvecklingen. Avsikten är att bygga ett stabilt och modernt samhälle som är en aktiv och betydande del i de internationella samarbeten som finns världen över.

Då Kenya består av ett flertal folkgrupper med olika kulturtraditioner fokuserar även målen på att motverka konflikter mellan grupperna och försöka skapa en förståelse och positiva attityder dess emellan. Samtidigt ska målen motivera till att ta vara på Kenyas rika kulturliv, traditioner och religiösa värdegrund.

Målen ämnar även gynna elevernas personliga utveckling och intressen samtidigt vill målen inspirera till att leva på ett sätt som förespråkar god hälsa och miljömedvetenhet. Utbildning ska tillhandahålla kunskap, färdigheter och attityder som hjälper eleverna att växa upp till disciplinerade och självförsörjande medborgare.

Eleverna ska förstå vikten av ett socialt samspel och ansvar gentemot varandra genom gruppaktiviteter och samarbete.

### **1.3 Begreppsdefinition: Vad är musik?**

Centralt för vår undersökning är begreppet musik. För att förtydliga vad vi menar vill vi etymologiskt härleda ordet musik samt belysa hur forskare har definierat begreppet. Det går inte att svara på frågan med endast ett fåtal ord, det är mer komplext än så. Nationalencyklopedins definition av ordet musik är författat av Folke Bohlin och det inleds med att musik är en ”kulturyttring som inte låter sig infångas under någon generellt accepterad, heltäckande definition; allmänt kan dock musik sägas bestå av vissa typer av organiserat ljud, men begreppet kan också inkludera omständigheterna kring musiken, dvs. musiklivet.” (<http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/lang/musik>).

Bohlin ger ett historiskt perspektiv till vad begreppet kommer från och vad det innefattar. Han härleder det till det antika Grekland och till ordet mousiké, vilket betyder musernas konst. De nio musernas områden var bl.a. poesi, dans och instrument. Vidare anger Bohlin att musik relateras till flera andra uttrycksätt och i ett flertal andra språk existerar inte ett ord med samma innebörd som det svenska ordet musik. Begreppet musik har skiftat innebörd genom åren och påverkats av teknikens utveckling och av en ökad kunskap. Under antiken ansågs

musik komma från naturen och himlakropparna och under historien har musik ofta kopplats ihop med matematik och geometri. Musik har även ansetts vara kommunikationsmedel för känslouttryck utan ord.

Det råder delade meningar och uppfattningar om vad som räknas som musik och inte. I vissa fall kan tonlösa ljud räknas som musik, dock räknas ofta exempelvis inte fågelsång trots sina skalor. Bohlin beskriver även att det finns en problematik i att förklara musik som bestående av melodi, rytm och harmoni, vilket vanligen görs. Med tanke på att de tre faktorerna tillsammans bildar musik kan det vara kontroversiellt att skilja dem åt, samt att det även finns andra faktorer som spelar in i musiken.

Bohlins begreppsdefinition stämmer i mångt och mycket överens med Jan Lings (1985) definition av begreppet som även han härleder ordet till antikens Grekland. Ling (1985) kompletterar dessutom med att belysa att han anser att det är av stor vikt att låta musikbegreppet vara öppet och brett. Detta menar Ling (1985) är viktigt främst för att nya musikaliska stilar, uttryck och kulturer formas allteftersom och de måste få möjlighet att rymmas inom begreppet musik. Han uttrycker att han betecknar musik som: "akustiska signaler, ljud, som inte behöver vara betydelsebärande men som organiseras av människan" (Ling, 1985, s. 2). Han räknar in alla ljud som lyssnaren uppfattar som konstnärliga uttryck, därmed kan det vara allt från fågelkvitter till tåglaten. Enligt Ling (1985) kan man även definiera begreppet som människostyrda ljud som kommunicerar känslor eller budskap, ofta i ett socialt sammanhang och tillsammans med t.ex. ord och/eller rörelse.

En tredje definition som liknar Bohlins och Lings (1985) kan vi finna i Sohlmans musiklexikon, Åstrand (1977), där det förtydligas än mer att det grekiska begreppet *mousiké* är betydligt vidare och mer omfattande än vad begreppet musik uppfattas vara idag. Det förklaras också att det ständigt pågår en diskussion kring definitionen av begreppet musik och kring dess mångtydighet, framförallt i västvärlden. Likaså utvecklas att begreppet har ändrat omfattning och betydelse genom tiderna. Det påpekas att musikvetenskapen nu snarare försöker definiera vad begreppet musik har haft för betydelse under olika tidsepoker och i olika geografiska områden än att försöka dra slutgiltiga gränser för vad begreppet musik innefattar. (Åstrand 1977).

När vi i arbetet använder begreppet musik innefattas sång, rytmik, instrumentspelande samt även rörelse och dans i samband med detta.

## 2 Teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning

Det följande är en framställning om teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning som relaterar till vår undersökning. Texten är disponerad utifrån teman som är baserade på rapportens frågeställningar.

- Om lärandeperspektiv i relation till barnsyn
- Om musik i förskola och skola – musik som didaktiskt verktyg
- Om musik i styrdokument

Vi har haft den sociokulturella teorin som utgångspunkt inför och under arbetet med denna studie. Denna teori genomsyrar vår litteraturgenomgång men sätts även i relation till andra synsätt och teorier. Genom att relatera olika teorier till varandra ges en möjlighet att finna likheter och skillnader som går att applicera på vår studie.

### 2.1 Om lärandeperspektiv i relation till barnsyn

I tidigare forskning som berör lärandeperspektiv lyfts den sociokulturella teorin och teoretikern Lev. S. Vygotskij 1896-1934 ofta fram. Vygotskij hade en syn på barnet som kompetent och han menade att uppväxtmiljö, språk och sociala sammanhang var betydelsefulla faktorer för hur människan formas och lär. Den sociokulturella teorin fokuserar på barnets skapande förmågor och lägger stor vikt vid att barn lär och utvecklas i socialt samspel (Vygotskij, 1995).

Barnsynen i den sociokulturella teorin präglas av att barn har erfarenheter och kunskaper som är viktiga för dess utveckling och att barn inte kan liknas vid oskrivna blad som ska fyllas med kunskap. Vygotskij (1995) menar att om man vill stödja barn i deras skapande process bör man utöka deras erfarenhetsförråd och låta dem uppleva så mycket som möjligt. Det här stödjer Mats Uddholm (1993) som pekar på att all kunskap grundas i erfarenheter och genom stimulans och utmaningar kan människans förmåga och lärandepotential utvecklas. Vidare menar Vygotskij (1995) att om erfarenheterna lyfts uppstår ett sammanhang och därmed blir skapandet mer betydelsefullt (Vygotskij, 1995). Att ett betydelsefullt sammanhang är av vikt för lärande är vanligt återkommande inom forskning på detta område och en annan författare som tagit fasta på detta är Ulf Jederlund (2002) som belyser hur den sociokulturella teorin har haft ett inflytande på hur vi ser på barn och dess förmågor redan från födseln.

Idag pratar man om det *kompetenta barnet*, och betonar att det nyfödda barnet hör, ser, känner, luktar, minns, bearbetar upplevelser (*tänker*) och relaterar till andra människor från första stund i livet. Att skapa mening och sammanhang, att förstå och upptäcka världen, är starka drifter hos varje nyfött barn. Barnet betraktas som socialt och kunskapssökande. (Jederlund, 2002, s. 22).

Synen på barnet som socialt och kompetent har lett till att många lärandesituationer präglas av samarbete och sociala kontexter, i sin tur har detta format den västerländska skolan till att bli mer och mer inkluderande (Jederlund, 2002). Han lyfter begreppet *en skola för alla* och

poängterar att skolan ska se till varje barns individuella lärstilar och förmågor (Jederlund, 2002).

Det sociokulturella perspektivet lyfter fram begreppet *Den närmaste utvecklingszonen* (Zone of proximal development). Med detta menas att i lärandesituationer har varje enskild individ en zon där personlig utveckling är möjlig. Silwa Claesson (2007) belyser den närmaste utvecklingszonen och tolkar det som att det inte finns någon förutsägbar utvecklingskurva som passar alla barn. Hon menar att för att kunna se till varje barns utvecklingskurva måste pedagogen interagera med barnen, lyfta barnens frågor och tankar samt ha en öppen och tillåtande atmosfär (Claesson, 2007).

Fortsättningsvis kan, enligt Vygotskij (1995), lärandesituationer med fördel vara autentiska för att få ett betydelsefullt sammanhang. Detta menar han är viktigt för att eleven ska vara motiverad att möta en uppgift eller utmaning. Vidare poängterar han att människan inte skulle vilja eller kunna skapa något nytt om inte ett behov eller en önskan fanns (Vygotskij, 1995). Detta tar Uddholm (1993) tar fasta på då han framhåller att motivation och nyfikenhet bör tillvaratas för att inte begränsa människor i deras kunskapsinhämtning. Vidare menar han att samhället idag har för vana att dela in människor i fack och därmed skapa ensidighet vilket i sin tur leder till förväntningar och krav (Uddholm, 1993). Detta synsätt kan sättas i relation till behaviorismens lärandeperspektiv som fokuserar på att genom betingning och studier bedömer människors kompetenser. Enligt John B. Watson (1929) är behaviorismens psykologi baserad på det sunda förnuftet och menar att ”behavioristens uppgift är att vid en given retning förutsäga reaktionen och vid en given reaktion retningen.” (Watson, 1929, s. 12). Detta exemplifieras t.ex. med att man förklara hur man kan skapa en betingad synreaktion och hur man kan använda sig av det i arbetet med barn. En betingad synreaktion innebär att man genom handlingar framkallar önskade reaktioner från barnet (Watson, 1929). Här följer ett exempel:

Ett barn reagerar t.ex. ej vid första anblicken av en käpp. Barnet måste ha fått ett slag (primär retning), innan det väjer undan. Om jag ger det ett hårt slag på huvudet var gång jag tagit käppen i min hand, så kommer det snart att springa undan i samma ögonblick det får syn på käppen i min hand (betingad retning). Jag har konstruerat en *betingad synreaktion*. (Watson, 1929, Sid 26).

Synen på betingning som metod kommer från experiment utförda av Ivan Pavlov, som använde sig av stimuli och respons för att skapa reaktioner (Watson, 1929). Gällande skolverksamhet menar Watson (1929) att behavioristens uppgift är att uppfostra barnet utifrån samhällets önskemål, d.v.s. bidra med den behavioristiska metoden oavsett vad som ska utvecklas eller läras ut. Han menar vidare att behaviorismen har försett samhället med en metod, ett vapen, med vilken man kan kontrollera individen samt att det är samhällets uppgift att se till att det används förståndigt (Watson, 1929).

## **2.2 Om musik i förskola och skola – musik som didaktiskt verktyg**

Vår erfarenhet av hur musik används i svenska förskolan idag är att det främst handlar om organiserade samlingsituationer. Vår förförståelse från VFU-praktiken är att fokus vid dessa

situationer ligger på sånger, ramsor och inövade rörelser som sällan byts ut eller utvecklas. Några som lyfter fram samlingsituationerna som rutinbundna är Ann Åberg och Hillevi Lenz Taguchi (2005) som menar att pedagoger och lärare borde ifrågasätta samlingsupplägget och bryta mönster för att kunna se vilka behov och intressen som finns i den aktuella barngruppen. De anser att samlingar baseras på antingen lärarens/pedagogens egna intressen eller lärarens/pedagogens föreställning om vad barngruppen är intresserad av, snarare än att utgå från det demokratiska förhållningssätt som skolan förväntas sträva mot (Åberg & Lenz Taguchi, 2005).

Genom att utgå från barnens perspektiv och intressen kan en inbjudande atmosfär skapas där barnen blir delaktiga och mer positivt inställda till verksamheten. Detta är vad Mallo Vesterlund (2003) anger och lyfter vidare problematiken och menar att pedagoger måste vara medvetna och öppna för att kunna använda olika infallsvinklar och perspektiv på verksamheten. Fortsättningsvis menar Vesterlund att ett medvetet arbetssätt skapar stimulerande situationer och en kreativ miljö som leder till att barnen får ett mer lustfyllt förhållande till lärande och till förskolan. Detta relaterar författaren till musikaspekten i förskolan då hon anser att ett varierat och medvetet arbetssätt med musik i fokus leder till en ökad språkutveckling. Hon vidareutvecklar detta genom att koppla samman olika delars betydelse för språkutvecklingen.

Musik skapar glädje och dans  
Glädje och dans skapar rörelse  
Rörelse skapar koordination  
Koordination skapar förståelse  
Förståelse skapar ord  
Ord skapar meningar  
Meningar skapar ett språk  
(Vesterlund, 2003, s. 8)

Vi uppfattar att musik i förskolan även används till viss del i andra situationer, t.ex. vid lunch och vila/avslappning. Vid dessa situationer brukar ramsor och sånger användas för att sysselsätta barnen under väntan och för att ge barnen chans att varva ner. Detta skiljer sig från våra erfarenheter av skolan där musiken är schemalagd och används som avbrott, snarare än att det inkluderas i verksamhetens övriga ämnen. Enligt Uddholm (2008) värderas inte musik som ett ämne lika högt som t.ex. matematik eller språk, därmed läggs inte tillräckligt med tid och resurser för att utveckla musikämnet eller hur det skulle kunna integreras i övrig verksamhet.

Vidare lyfter Uddholm (1993) fram att en aspekt på detta är att styrdokumentens formuleringar kring musikämnet inte tas på allvar. Han menar att detta leder till att musikämnet inte ses som viktigt samt att kraven på musiklektionerna är små. Carla Hannaford (1997) berör även hon detta då hon anser att skolan inte lägger lika stor vikt vid de estetiska uttryckssättens breda användningsområden som på de språkliga och logiskt/matematiska.

Skolan har svårt att integrera exempelvis leken i lärandet, vilket annars kan vara hjälpmedel för att konkretisera t.ex. matematik i verksamheten, detta menar Ingrid Pramling Samuelsson, Maj Asplund Carlsson, Bengt Olsson, Niklas Pramling och Cecilia Wallerstedt (2008). De

menar att "Estetik har alltid haft en nära koppling till barns lärande, även om estetik som begrepp aldrig använts speciellt mycket i förskolans eller grundskolans praktik för yngre åldrar" (Pramling Samuelsson m.fl. 2008, s. 18). De menar även att begreppet estetik innefattar betydligt mer än vad som framgår i skolan där fokus ligger på bildskapande och sång, därigenom går eleverna miste om t.ex. poesi och musikskapande (Pramling Samuelsson m.fl. 2008). Jederlund (2002) tar fasta på detta och utvecklar tanken genom att förklara att när musik och rörelse medvetet lyfts in i skolverksamhet och lärandesituationer finns möjligheten att vidga arbetssätt och därmed tillgodose fler barn. Han utvecklar detta genom att förklara hur barns tal- och bildspråksutveckling främjas om de får nyttja och får kännedom om alla de möjligheter som musiken inbringar (Jederlund 2002).

Uddholm (1993) har en teori om varför det kan vara svårt att integrera musiken i skolan, han menar att synen på musikalitet påverkar lärare och pedagogers självförtroende negativt. Han beskriver att kultursammanhang och rådande uppfattningar formar den enskildes syn på musikalitet genom att måla upp en bild över hur en musikalisk person är. Detta förklarar Uddholm (1993) leder till att det kan skapas prestige och prestationskrav. Han exemplifierar detta med att ta Sverige som utgångspunkt och menar att det finns tendenser i Sverige att man pratar om musik och musikalitet på ett sätt som får många musikaliska människor att kalla sig omusikaliska. Uddholm (1993) menar att kulturen och samhället skapar roller där vissa förväntas att sjunga och andra inte. Detta innebär att många som känner sig någorlunda musikaliska kan styras i riktning mot att bli osäkra och får då svårt att bryta invanda roller och mönster (Uddholm, 1993).

Han menar även att det finns "en hel del snobberi och prestige omkring musik" (Uddholm, 1993, s. 3) och han menar vidare att det talas mycket om talang, begåvning, genier och underbarn i samband med musikalitet. Dessa begrepp används enligt Uddholm (1993) på ett vis som hämmar människor i deras musikuttryck istället för att stödja dem.

Ibland talar vi om talang som en medfödd gåva till några lyckligt lottade. Jag anser att ordet talang borde hamna i samma papperskorg som ord som intelligent, begåvad och genial. Dessa ord har blivit så missbrukade att de för mig har tappat sitt värde. (Uddholm, 1993, s.26).

Han vill visa på att musikalitet inte handlar om att kunna benämna musikaliska termer eller briljera med sitt absoluta gehör utan att om man kan uppfatta musik och skilja på toner är det ett bevis på att man är musikalisk. När han vidare berör pedagogens roll i relation till musikalitet menar han att pedagogen ska använda sin musikalitet för att åstadkomma trygghet, gemenskap och glädje i barngruppen. Vidare anser Uddholm (1993) att pedagogen inte ska fästa sig vid teknik- och metodikregler utan att barngruppens behov och förutsättningar ska styra tillvägagångssättet. Han vill visa på att pedagogens roll är att fokusera på möjligheter istället för hinder och musiksamlingar är ett sätt att locka fram barns intressen och förmågor (Uddholm, 1993). Att musiksamlingar kan användas som ett sätt att främja lärande stödjer även Hannaford (1997) som menar att barn behöver fler uttrycksätt än ett som samverkar för att befästa kunskap. Inlärande sker inte bara i huvudet utan det är en integrering av färdigheter, språk och uttrycksätt som möjliggör förståelse (Hannaford, 1997).

## 2.2.1 Varför använda musik?

I forskning kring musik i förskola och skola påvisas hur viktig musik verkar vara för barns personliga utveckling och lärande. Någon som poängterar fördelarna med musiken i skolan är Jederlund (2002) då han förklarar att musiken ger barn möjligheter att hitta sina egna uttryckssätt, skapa social gemenskap och utvecklas på ett lustfyllt sätt. Han belyser även att det uppstår en problematik då skolan fokuserar för mycket på musiken som produkt istället för att se till musikens andra fördelar. Han menar att musikens sociala och personliga aspekter kommer i skymundan och att barn går miste om musikanvändandets möjligheter.

Exempelvis kan berikande upplevelser och känslan av att lyckas i musikaliskt språkande leda till ökad lust och förmåga att uttrycka sig i rörelse, bild, tal och skrift. Då barn får använda alla sina språk i ett rikt och varmt samspel med omgivningen kommer de att upptäcka lusten och möjligheterna i att uttrycka sig (Jederlund, 2002, s. 20).

Detta ger en tydlig bild av musikanvändandets breda spektrum och hur man med fördel kan applicera det redan från tidig ålder. Att ett lustfyllt lärande skapar meningsfulla sammanhang är vedertaget inom dagens pedagogik och didaktik och om musik kan vara en metod för att nå det lustfyllda lärandet borde musiken få ta större plats i skolan. Som Jederlund (2002) skriver är också känslan av att lyckas viktig för barns personliga utveckling då barnets självförtroende spelar in i inlärningsprocessen.

En annan infallsvinkel på barns självförtroende som en viktig byggsten för lärande kommer från forskning som berör kroppens betydelse i sammanhanget. Två författare som har fördjupat sig i ämnet är Gun Sandborgh-Holmdal och Birgitta Stening (1993) och de menar att det finns en trygghet i att känna sin kropp och dess möjligheter att behärska rörelser eftersom det leder till en starkare tillit till sig själv och sin förmåga. Vidare menar de att barn kan få svårt att ta till sig kunskap och utvecklas om de har en negativ självbild. Författarna uttrycker att detta i förlängningen till och med kan leda till emotionella störningar hos vissa barn.

Att musik och rörelse följs åt är inget nytt fenomen och Uddholm (1993) uttrycker att musik innefattar rörelse eftersom det kan likställas vid ett flöde. Han förklarar det på följande vis: ”Ett flöde kan röra sig snabbt eller långsamt men aldrig stå helt stilla. Genom att tala om musik som ett flöde innefattar vi även begreppet rörelse.” (Uddholm, 1993, s. 23). Uddholm (1993) beskriver dessutom att när kroppen uppfattar puls, takt och känner vibrationer faller det sig naturligt att röra sig och följa rytmen. Även om man inte rör sig fysiskt så förstår man rörelsen i musiken genom att sätta ljuden i förhållande till varandra och man uppfattar då att musiken är ett flöde som rör sig i tiden (Uddholm, 1993).

En ytterligare aspekt av rörelse i samband med inläring har författaren Hannaford (1997) berört när hon påvisar att människans inlärningsförmåga stärks genom att aktivera sinnena. Hon belyser att inlärningspotentialen stärks och större delar av hjärnan aktiveras vid kombination av beröring, handlingar och sinnesverksamhet. Det är vanligt, enligt Hannaford (1997), att upprepa vissa rörelsemönster under tankeverksamhet såsom att klottra, tala för sig

själv, vandra med ögonen och anteckna för att hålla koncentrationen uppe. Denna tanke drar hon till sin spets då hon uttrycker: ”Utan något slags rörelse får man ingen medveten tanke.” (Hannaford, 1997, s. 89). Detta kan jämföras med Sandborgh-Holmdahl och Stening (1993) som menar att finmotorik och grovmotorik måste tränas så att inte enkla och vardagliga rörelser tar upp för mycket koncentration och därigenom skapar trötthet osv. Genom en bättre motorisk kännedom ökar barnets perceptionsförmåga. Sandborgh-Holmdahl och Stening (1993) som hänvisar till Bruner (1974) bygger denna tanke på att ”Vi lär oss och vi minns också med den kinestetiska perceptionen (djupkänslan i kroppen). Genom att använda kroppen i inlärningssammanhang förstärker vi den information vi får genom den visuella och den auditiva perceptionen” (Sandborgh-Holmdahl & Stening, 1993, s. 11-12). Detta går att koppla till de tankar Jederlund (2002) formulerade kring vikten av att ge musik ett större utrymme i skolverksamheten, då musik väver in dessa perceptionsförmågor genom dans, sång, musikskapande, takt och rytm.

### **2.3 Om musik i styrdokument**

I följande stycken redogör vi för hur styrdokumenterna tar upp samt förhåller sig till musik som ämne och hjälpmedel inom förskola och skola. Vi ämnar redogöra för både svenska och kenyanska styrdokument.

#### **2.3.1 Sverige: Lpfö98 rev. 2010 och Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011**

I läroplanen för förskolan, Lpfö98 rev.2010, lyfts musik och annan skapande verksamhet fram som sammanlänkade ämnen. Inledningsvis beskrivs musik som en del i förskolans uppdrag, där det formuleras på följande vis:

Att skapa och kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer såsom bild, sång och musik, drama, rytmik, dans och rörelse liksom med hjälp av tal-och skriftspråk utgör både innehåll och metod i förskolans strävan att främja barns utveckling och lärande. Lpfö98, s7.

Detta kopplas sedan till ett av förskolans mål, där det lyfts fram att genom olika uttrycksformer ska barn få utvecklas. Dessa uttrycksformer, t.ex. musik och drama, ska fungera som hjälpmedel i barnens skapande process och kreativitet. Barnen ska på så sätt få utlopp för och kunna bearbeta sina erfarenheter och tankar (Lpfö98).

I läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr11, har vi valt att lyfta fram de delar som berör musik i skolår 1-6 samt förskoleklass. I de övergripande målen och riktlinjerna för lärarna går det att finna följande formulering:

Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola kan använda och ta del av många olika uttrycksformer såsom språk, bild, musik, drama och dans samt har utvecklat kännedom om samhällets kulturutbud (Lgr11, s.13-14).



En stor del av läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, (Lgr11), är ämnesindelad och under ämnet musik finns uttalade syften och innehåll. Musikämnet i styrdokumentet inleds med en kortare presentation av musikens roll och där belyses huvudsakligen de sammanhang där musik finns, såsom olika kulturer och sociala kontexter. Det framhålls även att musik kan upplevas på olika sätt och ha inverkan på människors identitetsutveckling och känsloliv (Lgr11).

I kapitlet för musikämnet presenteras ett övergripande syfte som berör hela grundskolan. Här lyfts det fram att musikämnet ska ge eleverna förutsättningar och möjligheter att kunna delta i musksammanhang samt kunna kommunicera och uttrycka sig med hjälp av musik. Musikämnet ska stödja eleverna till att utveckla sin självförtroende både genom samarbete med andra samt genom individuellt arbete. Eleverna ska, genom musikundervisning, även få möjlighet att skapa och utveckla sitt intresse för musik samt lära sig att reflektera och utmanas i mötet med andra musikkulturer. Möjligheter ska ges till eleverna att få framföra musik samt få utlopp för sin kreativitet genom att skapa musik i olika former (Lgr11).

I syftets sammanfattande del formuleras det att eleverna ska utveckla sina kunskaper i att:

- spela och sjunga i olika musikaliska former och genrer,
- skapa musik samt gestalta och kommunicera egna musikaliska tankar och idéer, och
- analysera och samtala om musikens uttryck i olika sociala, kulturella och historiska sammanhang. Lgr11, s. 100

Det centrala innehållet i musikämnet förtydligas genom att läroplanen delas in i avsnitt som skiljer på årskurs 1-3, årskurs 4-6 samt årskurs 7-9, varav vi ämnar redogöra för årskurserna 1-3 och 4-6. Detta eftersom vi har valt att fokusera på dessa åldersgrupper under vår studie.

Det centrala innehållet består av ett konkretiserande av syftet, vilket innebär att det ger en tydligare bild av vad som sker på musiklektionerna. Under varje årskursindelning delas musikämnets centrala innehåll in i tre delar: *musicerande och musikskapande*, *musikens verktyg* samt *musikens sammanhang och funktioner*. Under dessa tre delar ges specifika riktlinjer för vad som ska finnas med i musikämnet, innehållet och riktlinjer blir fler och mer avancerade högre upp i årskurserna.

Under punkten *musicerande och musikskapande* lyfts de aktiviteter som ska ingå i musikämnet. Gemensamma nämnare för både årskurs 1-3 och 4-6 är sång, imitation, improvisation, musikskapande och gestaltning. I årskurs 4-6 skärps kraven och innehållet blir mer avancerat då eleverna även ska kunna bemästra instrument och göra musikframföranden.

Vidare följer punkten *musikens verktyg* och den fokuserar på de material, redskap och hjälpmedel som ska finnas tillgängligt och ingå i ämnet. Dessa hjälpmedel består bl.a. av rösten, konkreta instrument och musiksymboler för alla årskurser. I de tidigare årskurserna ligger fokus på slag-, sträng- och tangentinstrument och i de senare årskurserna utökas innehållet till att innefatta även digitala verktyg samt att eleverna ska skapa en förståelse för att vårda sin röst och hörsel.

Under *musikens sammanhang och funktioner* som är sista punkten belyser läroplanen musikens roll i traditioner, sociala sammanhang och känslouttryck. Under denna punkt syns en mer markant skillnad i innehållet mellan årskurserna. I de tidigare årskurserna lyfts psalmer, nationalsången, högtider och känslor. I de senare årskurserna lyfts rekreation, begrepp, dans, text, kulturella likheter och skillnader i musik samt samspel mellan estetiska uttrycksformer.

För att finna en större koppling till rörelse i samband med musik i läroplanen, Lgr11, får man läsa under det centrala innehållet i ämnet Idrott och hälsa. Det som framgår är att eleverna ska få möjlighet att utöva olika typer av grovmotoriska rörelser genom dans och lek till musik där även takt och rytm ska ingå (Lgr11).

### 2.3.2. Kenya

Kenyanska kursplaner (*syllabus*) är uppdelade efter skolsystemet, det är olika kursplaner för ECD (*early childhood development*), primary och secondary. Varje kursplan inleds med de nationella målen som samtliga skolor i Kenya ska sträva mot. Sedan är den indelad efter ämnen och vi har valt att redogöra för ämnet *music and movement* (musik och rörelse) i kursplanen för ECD och följande text är översatt därifrån. Vi erfar att kursplanerna är relativt lika i upplägg och utförande vid en första anblick, men då vi satte oss in i själva innehållet fann vi flera skillnader. Exempelvis känns den kenyanska kursplanen i jämförelse mot den svenska kursplanen mer som en handbok eftersom den konkretiserar ämnena väldigt grundligt. Däremot är vi av den uppfattningen att den svenska kursplanen fokuserar till större del på barnets behållning av innehållet.

Under vår tid i Kimilili noterade vi till en början att man inte skiljde på musik och rörelse. I styrdokumentet heter ämnet *music and movement* och det ena hör oskiljaktigt ihop med det andra. Som tidigare nämnt innefattar vi rörelse i begreppet musik därför var vårt första intryck mycket positivt. Detta skiljer sig från svenska skolor, där ämnet endast kallas *musik*. Den här skillnaden kan tolkas som att rörelse får en mer betydande roll i Kenyanska skolan, samtidigt som de svenska styrdokumentet istället fokuserar på musik som ljud och stoppar in rörelse endast under idrott och hälsa. Vi har däremot fått en bild av att ämnet idrott och hälsa inte finns med i kenyanska kursplanen, i alla fall inte i de årskurser vi har fokuserat på. Detta skulle kunna vara en anledning till att musik och rörelse hänger ihop i den kenyanska skolan.

Under introduktionen i *Early childhood development and education syllabus* (2008) definieras musik som mänskliga uttryck via ljud och rörelse. Det lyfts fram att musik är viktigt för barns läroprocess då musikaktiviteter främjar barns socialisering och integrering med folk i deras närmiljö. Musik hjälper barnen att uppskatta andra kulturer och deras traditioner. Det framhålls även att barn uttrycker och bearbetar känslor genom musik och rörelser. Vidare nämns att musik och dans kan vara ett hjälpmedel för barns språkutveckling samt viktigt för deras fysiska hälsa och utveckling.

Det poängteras även i introduktionen att musik och rörelse är bra för den sociala interaktionen. Genom dans och lek tränar barn sin empatiska förmåga vilket är viktigt för

deras kamratrelationer. Det är av stor vikt att innehållet i sångerna är relevant för barnen och att de kan relatera innehållet till övriga skolämnena. Det framhävs även att barns röster inte är färdigutvecklade och därmed bör läraren se till att barnen inte skriker fram sången eftersom deras röster kan ta skada.

Läraren kan så småningom introducera instrument och danssteg för barngruppen. Avslutningsvis i introduktionen står det att barnen ska bli uppskattade och berömda av läraren för deras insats under musik och rörelse lektionerna samt lyfta fram de mest talangfulla som inspiration för resten av barngruppen.

I kursplanen anges även lärarinstruktioner i fem punkter. Vi har valt att översätta dessa från engelska till svenska och beskriver dem utefter hur vi tolkar dessa mål:

- Se till att sångerna är korta, lustfyllda och meningsfulla.
- Introducera rörelser och instrument i barnens sånger.
- Introducera en ny sång genom att sjunga den inför barngruppen.
- Lära barnen sånger med upprepande ord och fraser eftersom barn i förskoleålder inte kan sjunga många ord åt gången.
- Beröm barnen medan de sjunger, var kärleksfull och undvik att skrika åt dem under sångstunden, då det kan skapa osäkerhet hos barnen.

I den del av kursplanen som riktad mot femåringar delas det centrala innehållet in under följande fem punkter som barnen förväntas uppfylla vid terminens slut. Vi har även här översatt punkterna till svenska med egna ord.

- Lyssna. Här förväntas barnen kunna lyssna, imitera och identifiera ljud i sin omgivning samt känna igen olika instrument.
- Sjunga. Fokus ligger på att barnen ska kunna sjunga traditionella sånger, högtidssånger och tematiska sånger.
- Dans och rörelse. Barnen ska lära sig traditionella danser med folkdräkter och ackompanjemang. De ska även lära sig att skapa egna danser.
- Rytmer. Under denna punkt förväntas barnen skapa enkla rytmer med hjälp av kropp, föremål och instrument.
- Spela instrument. Den sista punkten lyfter att barnen ska lära sig att handskas med olika instrument i kombination med sång.

### 3 Metoder och tillvägagångssätt

#### 3.1 Val av metod

För att söka svar på våra frågeställningar utförde vi fältstudier och för att få flera infallsvinklar på forskningsproblemet valde vi en kombination av kvalitativa samtalsintervjuer och direktobservationer. Samtalsintervjuer delas in i respondent- och informantundersökningar och vi har valt att använda oss av informantundersökningar. Detta val motiverar vi genom att ta stöd i Peter Esaiasson, Mikael Gilljam, Henrik Oscarsson och Lena Wängnerud (2007) som rekommenderar att man använder sig av så kallade informantundersökningar när man vill ta reda på hur skolornas arbetsätt ser ut snarare än att lägga fokus på lärarna som enskilda individer. Intervjuerna riktades mot skolpersonal som var insatta i musikämnet och med observationerna ville vi skapa oss en bild av hur det praktiska arbetet med musik gick tillväga. Meningen med att granska styrdokumentet var främst att få en mer övergripande bild av hur det Kenyanska skolsystemet har byggt upp de syften och mål som berör musikämnet.

När vi valde samtalsintervjuer som metod utgick vi från Esaiasson m.fl. (2007) som menar att denna metod lämpar sig allra bäst vid specifika situationer där man vill ha en djupare förståelse för ”den mening människor ger till olika fenomen” (s. 285). Vi tog även stöd av Staffan Stukát (2005) som pekar på att det är en fördel med samtalsintervjuer eftersom problem som språkförbistringar och missförstånd fortare kan avslöjas och därmed går att åtgärda. Eftersom vi har valt att använda samtalsintervjuer som metod har det varit viktigt att vara extra tydlig med samtycke och information om studien. Detta kan vi härleda till Esaiasson m.fl. (2007) som menar att samtalsintervjuer lätt kan uppfattas som ett vanligt samtal om den intervjuade inte får tydlig information. Detta betonas även av Bo Johansson och Per Olov Svedner (2006) som uttrycker sig på följande vis:

Deltagarna får inte föras bakom ljuset beträffande undersökningens syfte, de skall ha fått tillfälle att ge ett informerat samtycke till sin medverkan och de skall när som helst kunna avbryta sitt deltagande, utan att behöva oroas för några negativa konsekvenser. (Johansson & Svedner, 2006, s.29).

Innebörden av samtycke och information förtydligas längre fram under rubriken etiska överväganden.

Som komplement till intervjuer valde vi direktobservation för att vi bedömde att de kunde hjälpa oss att verifiera det som svarspersonerna uppgav. Dock var vi medvetna om att observationer kan påverka och störa grupperns naturliga samspel och lärarens arbetsmetoder. Stukát (2005) menar att det i vissa fall kan vara nödvändigt med en tidigarelagd försöksperiod som leder till att de observerade blir mer vana och mindre påverkade av observatörerna.

Vi gjorde ett aktivt val då vi valde bort enkät som undersökningsmetod eftersom det lätt skulle kunna leda till missuppfattningar på grund av språk- samt kulturskillnader och dessa missförstånd hade kanske inte upptäckts förrän efteråt.

## 3.2 Urval

Som vi nämner under rubriken bakgrund var en anledning till att valet föll på Kenya att vi förstod att det skulle finnas en stor chans att betrakta musikämnet i den svenska skolan i ett bredare perspektiv. Att det blev just Kenya var resultatet av ett kontaktnätverk som erbjöd oss en möjlighet att studera vårt valda ämne i landet. Ämnesvalet var utformat på så sätt att andra utvecklingsländer även hade kunnat vara aktuella.

Att valet föll på byn Kimilili berodde på att det är en by som profilerar genom sina många skolor. Byn är välbesökt av utbytesstudenter vilket innebar goda förutsättningar för att skapa kontakt med personer på plats. I samråd med vår kontaktperson fick vi kontakt med de skolor som vi genomförde våra fältstudier på. Vi hade inte någon direkt möjlighet att påverka valet av skolor då vår kontaktperson ville kunna lägga upp ett schema för studieresan innan vi anlände till byn.

De personer vi har intervjuat har varit både lärare och rektorer och detta urval grundar sig på att vi dels ville undersöka skolorna på ett organisatoriskt plan, dels få en bild av den praktiska verksamheten. Enligt Esaiasson m.fl. (2007) bör man vid en informantundersökning välja de personer som man förväntar besitta de kunskaper som är relevanta för studien. Detta förtydligas i följande citat: "Vid en informantundersökning används svarspersonerna som vittnen eller "sanningssägare" som skall bidra med information om hur verkligheten är beskaffad i något visst avseende" (Esaiasson m.fl. 2007, s. 257).

Vi valde att genomföra intervjuerna på skolorna där informanterna hade möjlighet att styra över situationen, för att de skulle känna sig bekväma under intervjun.

## 3.3 Genomförande

Vi intervjuade åtta personer varav tre var rektorer och resterande fem var lärare. Intervjuernas omfattning varierade mellan 15-60 minuter då kommunikationen brast i vissa avseenden och svarspersonernas tid var begränsad. Fältstudien var utspridd under en veckas tid.

Vi närvarade alltid båda två under intervjuerna och observationerna eftersom det är fördelaktigt att kunna dela upp fokus och arbetsmetoder. Enligt Stukát (2005) har man som intervjuare/observatör större möjlighet att uppfatta större del av informationen/händelseförloppet om man är fler än en person som närvarar.

Under utformningen av intervjumallen (bil. 1 & 2) hade vi en semistrukturerad intervju i åtanke. Detta eftersom det är eftersträvaransvärt att använda öppna frågor vid intervjusituationer för att skapa en inbjudande atmosfär (Stukát, 2005). Stukát rekommenderar att känna av intervjusituationen för att kunna göra mötet mer öppet och personligt. Vår intervjumall bestod därför snarare av teman och förslag på frågor än en förutbestämd frågeordning och tyngdpunkten låg på att vårt ämnesområde skulle vara i fokus (Stukát 2005).

Att använda sig av intervjuer samt ostrukturerade observationer är arbetsmetoder som Stukát (2005) menar både har fördelar och nackdelar då undersökarens förståelse kan vara både en tillgång men även ett hinder för reliabiliteten. Då observationerna fungerade som ett komplement till intervjuerna och dokumentanalysen, ville vi betrakta händelseförloppet utan att göra något aktivt deltagande. Som Stukát (2005) belyser är denna metod ett sätt att skapa sig en helhetsbild av ämnet.

För att dokumentera intervju- och observationssituationerna antecknade vi. Som ett komplement till anteckningarna fotograferade vi även skolmiljö och material för att enklare kunna återge och minnas. Vi hade även intentionen att göra ljudupptagningar under både intervjuer och observationer men stötte snabbt på ett problem då den tekniska apparaturen krånglade.

### **3.4 Avgränsningar**

Vi begränsade intervjuerna till lärare och rektorer, därmed gjorde vi ett aktivt val att inte intervju elever. Detta hade olika anledningar, till att börja med var det inte elevernas perspektiv vi ville undersöka. Vi visste inför studien att de yngsta eleverna i skolan inte hade börjat läsa engelska och därför hade språkförbistringar varit stora. Andra aspekter som försvårade användandet av elever som informanter var de etiska aspekterna. Med det syftar vi på att vår kommunikation med vårdnadshavare var obefintlig och svår att skapa på plats.

En annan avgränsning gjorde vi när vi valde vilken åldersgrupp vi ville rikta in oss mot. Eftersom vi i vår utbildning är inriktade mot tidigare åldrar valde vi bort högstadie- och gymnasieskolan.

### **3.5 Etiska överväganden**

I förberedelsearbetet och under genomförandet har vi tagit hänsyn till vetenskapsrådets etiska krav: *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. ([http://www.ibl.liu.se/student/bvg/filarkiv/1.77549/Forskningsetiska\\_principer\\_fix.pdf](http://www.ibl.liu.se/student/bvg/filarkiv/1.77549/Forskningsetiska_principer_fix.pdf)).

*Informationskravet* innebär att alla deltagare i studien ska informeras om vad deras medverkan i studien har för något syfte samt vad de förväntas bidra med. Deltagarna ska även vara införstådda att medverkan är frivillig. *Samtyckeskravet* innebär att deltagarna ska ge sitt samtycke till att medverka i studien och om deltagarna är under 15 år ska samtycke erhållas av vårdnadshavare. *Konfidentialitetskravet* innebär att studiens innehåll inte ska spridas till obehöriga samt att svarspersonerna ska anonymiseras så att de inte kan bli identifierade av utomstående. Känsliga uppgifter ska inte föras vidare. *Nyttjandekravet* innebär att insamlat material inte får föras vidare i andra syften än den aktuella studiens, inte för privat eller kommersiellt bruk.

*Informationskravet* beaktade vi genom att vi inledde varje intervju och observation med att presentera oss, var vi kom ifrån och vilket syfte vi hade med vår studie. Därefter förtydligade vi att studien skulle anonymiseras samt att medverkan var frivillig. Vi förklarade även att den

insamlade informationen endast var avsedd för forskningssyfte och att informationen inte skulle spridas vidare.

*Samtyckeskravet* tog vi hänsyn till då vi genom muntliga avtal med svarspersonerna fick tillstånd att genomföra våra intervjuer. Eftersom vi hade knapp information om vilka skolor och vilka personer vi skulle få träffa var det svårt att informera om vårt besök i förväg och på så vis skedde dessa avtal på plats. Detta medförde även att information till de observerade barnens vårdnadshavare var bristfällig och vi insåg att detta kunde innebära problem. Det visade sig dock att skolorna var mycket tillåtande och att det räckte med att erhålla tillstånd av rektorerna för att få genomföra våra observationer. I samförstånd med rektorerna fick vi tillstånd att observera samt fotografera på samtliga skolor.

*Konfidentialitetskravet* beaktade vi genom att anonymisera vår studie, vilket innebär att alla informanternas namn är borttagna och att vi inte heller nämner vi skolorna vid namn. Vi har istället valt att benämna skolorna som Skola 1, Skola 2 osv.

*Nyttjandekravet* beaktar vi genom att inte använda innehållet till andra ändamål än vad det syftar till.  
([http://www.ibl.liu.se/student/bvg/filarkiv/1.77549/Forskningsetiska\\_principer\\_fix.pdf](http://www.ibl.liu.se/student/bvg/filarkiv/1.77549/Forskningsetiska_principer_fix.pdf)).

### **3.6 Metoddiskussion**

Trots att forskning, enligt Esaiasson m.fl. (2007), i de flesta fall har som strävan att kunna generalisera är av olika anledningar vår studie inte generaliserbar. Detta beror bl.a. på att vi har genomfört för få intervjuer och observationer för att kunna påvisa att alla skolor i byn fungerar på samma sätt. Det beror även på att vårt val av intervjupersoner till stor del styrdes av praktiska omständigheter. Enligt Esaiasson m.fl. (2007) är totalurval eller slumpmässiga urval de bästa metoderna för att kunna generalisera resultatet, dock hade vi inte möjlighet att styra urvalet i den utstäckningen eftersom vi snarare blev tilldelade ett urval.

Praktiska omständigheter under studien har lett till att reliabiliteten, dvs. mätnoggrannheten hos vår studie kan diskuteras. Trots att vi har genomfört intervjuerna och observationerna på så lika sätt som möjligt har de utfallit mycket olika varandra och är därmed svåra att jämföra. Vi har å ena sidan fått många liknande svar på våra frågor under samtalsintervjuerna som har skett under öppna förhållanden, vilket förhoppningsvis har lett till sanningsenliga svar. Å andra sidan har språket ibland varit ett problem som begränsat intervjuerna. Det har även i flera fall varit svårt att få till ostörda intervjuer då andra lärare och även elever då och då kom in i rummet för att hälsa och presentera sig. Observationernas syfte inför studien var att ge en bild av hur det praktiska arbetet går till, dock har observationerna flera gånger istället blivit uppvisningar av färdigheter inför oss.

Vi anser att vi gjorde relevanta metodval för vår undersökning och vi tar stöd av Stukát (2005) som belyser att t.ex. ostrukturerade observationer är att föredra jämfört med enkäter och mallar. Dock inser vi att det hade krävts mer tid och planering för att öka reliabiliteten. Vi hade då kunnat skapa relationer till lärarna inför besöken, vilket hade kunnat skapa större förståelse för vårt syfte. Det hade även varit till fördel med fler besök för att vänja elever och

lärare vid att bli observerade och därmed fått till mer naturliga situationer. Reliabiliteten hade även kunnat öka om våra intentioner kring ljudupptagning vid intervjuer och observationer hade gått i lås. Att vi istället antecknade gör det svårare att sammanställa resultaten utan fel. Enligt Stukát (2005) är ljudupptagning den vanligaste dokumentationsformen vid intervjuer, dock belyser han samtidigt att det ofta kan sluta i tekniskt strul som irriterar.

Huruvida studiens validitet är tillräcklig hänger ihop med reliabilitetens brister. Med tanke på att observationerna i de flesta fall inte blev som de var tänkta kan man ifrågasätta om vi mätte det vi avsåg att mäta från början. Vi anser inte att intervjuer hade räckt för att ge en bild av det praktiska arbetet eftersom t.ex. samspelet mellan elever och lärare då hade varit svårt att få en uppfattning om.

För oss var det inte svårt att välja tillvägagångssätt och metod utan snarare var det skillnader i kulturen och praktiska omständigheter som försvårade för oss. Exempelvis var de etiska övervägandena i allmänhet och samtyckeskravet i synnerhet problem som uppstod. Vi erfor att vår syn på kraven skiljde sig från deras, då det var otydligt svårt att få klarhet i vad som gällde. En annan kulturskillnad var hur känslig information värderas. I Sverige hade t.ex. vissa sjukdomar inneburit att lärare hade haft tystnadsplikt, så var dock inte fallet på de skolor vi besökte.



## **4 Resultatredovisning**

Vi har valt att disponera resultatredovisningen på följande sätt. Vi börjar med att beskriva våra studiebesök i berättande form för att ge en bild och en känsla av hur besöken gick till. Därefter följer en beskrivning av den pedagogiska miljön. Vi vill med dessa beskrivningar försöka förmedla en bild av skolorna och dess lärandemiljöer.

Därefter följer en resultatanalys där vi redovisar resultat från undersökningarna i dialog med tidigare forskning utifrån tre teman: Lärandeperspektiv, Vad såg vi? samt Vad sa pedagogerna?

### **4.1 Beskrivning av studiebesöken i berättande form**

#### **4.1.1 Skola 1**

Första skolan, skola 1, som vi besökte i byn Kimilili är integrerad i ett barnhem. Detta leder till att lärarna och även annan personal till stor del arbetar med bearbetning av trauman. Många av barnen är föräldralösa eller övergivna p.g.a. fattigdom, missbruk eller sjukdom. Det har kommit till vår kännedom att ett tiotal barn på barnhemmet har utvecklat aids och man misstänker att fler kan vara smittade. Det är även vanligt med diarrésjukdomar som är mycket smittsamma.

Vi fick en rundtur på barnhemmet där vi fick titta in i klassrum och hälsa på personal. Själva skoldelen bestod av 5 klassrum på ca 150 barn och flera alla klasserna är åldersintegrerade. Alla elever på skolan bodde inte på barnhemmet utan vissa hade familjer att gå hem till efter skolans slut. Cirka 110 barn bodde permanent på barnhemmet.

Under vårt besök var antalet lärare begränsat p.g.a. av pågående nationella prov. Vårt första intryck av eleverna i klassrummen var att ordning och disciplin präglade verksamheten. I varje klassrum blev vi presenterade och välkomnade. Eleverna hade tydliga instruktioner på hur de skulle bemöta och uppföra sig då de fick besök. De tilltalade sina lärare med titel och de fick inte lov att tala utan att räcka upp handen och stå upp.

Vi fick inte möjlighet att intervjua föreståndaren för barnhemmet/skolan då han var en mycket upptagen person. Däremot fick vi chansen att först intervjua en lärare och sedan genomföra en observation i klassrummet. Detta återkommer vi till senare i dokumentet.

#### **4.1.2 Skola 2**

Vi fick först träffa rektorn och fick information kring skolans storlek och organisation. Det var en stor skola med 1003 elever. Vårt besök på skolan var förbokad, men när vi presenterade i vilket syfte vi var där framgick det att rektorn inte hade blivit informerad om ämnet för vårt examensarbete. Trots detta blev vi väl mottagna och fick ordnat så att vi fick ut så mycket

som möjligt av besöket. Därför kontaktade rektorn omedelbart en musiklehrare på skolan som började förbereda en sång- och dansuppvisning.

Under tiden fick vi gå runt och titta på skolans lokaler och omgivning, på baksidan av skolbyggnaden fanns ett mindre plantage där det bl.a. odlades bananer, nötter och grönsaker. Plantagen användes till att ge eleverna kunskap och kännedom om växter i deras närmiljö.

En halvtimme senare fick vi sätta oss tillrätta ute på gården och några av de äldsta eleverna på skolan gjorde sig redo för uppvisning. Efter uppvisningen fick vi möjlighet att genomföra en kortare intervju med musiklehraren.

### **4.1.3 Skola 3**

Skola 3 var en stor skola med 1270 elever. På den här skolan var klasserna uppdelade efter ålder, vilket innebar att klassernas storlek varierade beroende på mängden elever i varje årskull. En klass kunde bestå av upptill 100 elever som en lärare hade ansvar för.

Vi besökte denna skola på en fredag efter lunch, vilket visade inte vara till fördel för oss eftersom barnen/eleverna upp till årskurs tre då gick hem för dagen. Istället för vår planerade observation av en musiklektion fick vi intervjua en lärare som främst arbetade med specialpedagogik. Kommunikationen mellan vår kontaktperson och skolan hade brustit och Läraren kände inte till syftet med vårt besök, men försökte besvara våra frågor ändå.

Under intervjun, som skedde i lärarrummet, kom flera lärare och elever in för att presentera sig eller vara med i diskussionen. Vissa lärare hade med sig elever som de av en eller annan anledning ansåg vara speciella och ville "visa upp" för oss.

### **4.1.4 Skola 4**

Följande studiebesök var på skola 4, där det gick ca 800 elever. Efter ett snabbt möte med rektorn fick vi träffa en ECD-lärare. Vi fick observera en kortare lektion med 3-4 åringar. Därefter fick vi genomföra ytterligare en observation i en annan klass, tillsammans med en annan lärare.

Våra observationer skedde under på förmiddagen, sedan var det dags för barnen att sluta skolan för dagen. Vi avslutade då besöket med en kortare intervju med rektorn. Vi återkommer till både observationerna och intervjun längre fram i dokumentet.

### **4.1.5 Skola 5**

Det sista studiebesöket vi genomförde var på vår kontaktpersons arbetsplats; skola 5. Det här var den äldsta skolan i trakten, startad år 1933. Skolan bestod av 773 elever och 10 lärare, vilket rektorn ansåg vara ett lågt antal lärare i förhållande till elevantal. Hon hade därför infört så kallade PA-teachers, vilka var anställda föräldrar som hjälpte till för att hålla ordning.

Även på den här skolan kunde klasserna bestå av uppemot 100 elever, beroende på årskullens storlek.

Vi blev inbjudna att observera en klass som just skulle börja sin musik- och rörelselektion. Vi återkommer till observationen senare. Dagen avslutades med en köruppvisning med några av de äldre barnen ute på skolgården som anordnades för att vi kom och besökte skolan.

## **4.2 Beskrivning av den pedagogiska miljön**

Som nämnt tidigare var det katederundervisning som genomsyrade klassrumssituationerna. Läraren stod upp, oftast vid svarta tavlan och eleverna satt ner. Eleverna ställdes sig endast upp vid tilltal eller andra instruktioner från läraren. Hur eleverna var placerade skiljde sig lite åt mellan de olika skolorna beroende på om det fanns möbler eller inte, t.ex. hade skola 1 långbord och träbänkar medan på skola 5 satt barnen samlade tätt ihop på golvet. Storleken på klasserna varierade beroende på hur stora årskullarna i området var, en klass kunde bestå av ca 30-100 barn och en lärare.

Klassrummen såg i övrigt ganska lika ut från skola till skola och dess materialtillgång likaså. På väggarna i klassrummen satt egentillverkade affischer uppe. Dessa affischer var tillverkade av plastvävslignande säckar som annars används till att förvara torrvaror i t.ex. majs eller bönor. På säckarna hade lärarna antingen sytt med garn eller målat det budskap de ville få fram. Det här var betydligt mer hållbart än att göra affischer av papper och även billigare eftersom att säckarna ofta var skänkta. Affischer kunde innehålla alfabetet, siffror, mattetal eller texter. De kunde även bestå av bilder på exempelvis djur, fordon, mat, verktyg och instrument. I flera av klassrummen fanns en egentillverkad affär där de tränade matematik genom att köpa, sälja, räkna ut och ihop priser. Affärerna bestod av tomma matförpackningar och varor tillverkade av lera.

Tillgången till böcker var mycket liten och i de flesta klassrum såg vi inga böcker alls. I några klasser hade eleverna med sig egna skrivböcker som ibland kunde bestå av endast ett par hopvikta papper. Dock fick vi på skola 3 titta in i ett bibliotek som var ett litet, trångt rum med böcker längs väggarna. Så vitt vi kunde förstå var det ett bibliotek för lärarna innehållande handledar- och metodikböcker. Oftast användes kriter eller blyertspennor att skriva med.

I övrigt fanns egentillverkat material att använda utomhus på raster eller gymnastik- och rörelselektioner. Det var hopprep knutna av bark och växter, bollar som även de var gjorda av bark som knutits ihop samt ärtpåsar.

Gällande musik och instrument var det, förutom bilder, mycket dålig tillgång och i klassrummen fanns inga instrument alls. Det var endast under uppvisningar vi såg instrument och de var då egentillverkade av trä, metall och plast. Dessa instrument förvarades annars i lärarrummet.

Att tillgången till musikmaterial var så dålig förvånade oss till viss del. Vi hade inte förväntat oss dyra instrument eller inköpt material men däremot trodde vi att mer egentillverkade

musikinstrument skulle synas och användas. Detta eftersom musiken både enligt lärare och enligt styrdokument ska ha en stor roll i den Kenyanska skolan.

### **4.3 Resultatanalys**

#### **4.3.1 Om lärandeperspektiv**

Genomgående under alla besök och observationer var det katederundervisning som dominerade, trots att lärarna oftast inte hade någon kateder. Detta innebar att läraren/pedagogen stod längst fram i klassrummet och talade till eleverna som satt samlade och lyssnade. Läraren lyssnade endast på eleverna när han/hon hade tilltalat dem och då handlade det om att eleven skulle svara på lärarens fråga. I detta förfarande går det att läsa in det behavioristiska synsättet på lärandeperspektivet och se ett samband med hur den svenska skolan såg ut runt 1950-talet. Enligt Lars-Åke Kernell (2002) var relationen lärare och elev emellan tydligt maktrelaterad då samhället i stort präglades av den vuxnes rätt och barnets underlägsenhet. Detta speglade av sig på skolan där lärarens roll var att utöva makt mot eleverna. Samtidigt förväntades eleverna att lyda och upprätthålla ordning. Kernell (2002) förklarar att trots att skolaga förbjöds i slutet på 1950-talet användes ibland tillrättavisningar med tillhyggen en tid framöver. Som tidigare nämnt förbjöds skolaga i Kenya år 2001, trots det lade vi, under observationerna, märke till att lärarna bar med sig käppar som vi uppfattade kunde användas vid tillrättavisning. Vår uppfattning bekräftades i en av intervjuerna, vilket vi återkommer till senare i dokumentet.

I vår framställning om tidigare forskning kring det behavioristiska synsättet lyfter vi Watsons (1929) syn på skolan som ett hjälpmedel att uppfostra barn efter samhällets önskemål. Vi uppfattar det som att skolorna vi besökte användes sig av detta synsätt. Lärarens maktposition antydde att uppfattningen var att all kunskap fanns hos läraren och att den skulle överföras till eleven. Eleven ses då som ett oskrivet blad som ska fyllas med kunskap utan att ta hänsyn till barnets erfarenheter och förkunskaper. Detta skiljer sig från den sociokulturella synen på barnet som kompetent som vi tidigare har lyft fram enligt Vygotskij (1995) och Jederlund (2002).

Ytterligare en aspekt som Kernell (2002) lyfter i samband maktrelationen i skolan är att förväntningarna på hur lärarna skulle agera var så pass inrotade i kulturen att lärare med goda intentioner följde det rådande mönstret. Detta kan vi relatera till våra möten med de Kenyanska lärarna, då en tanke är att de följer starka traditioner och mönster som är svåra att bryta.

#### **4.3.2 Vad såg vi?**

De observerade eleverna har varit i åldrarna 3 år till 7 år och storleken på klasserna har varierat från ca 40 till 60 elever. Vi förstod att antalet i varje klass kunde variera, t.ex. fick vi

uppgifter om att en av klasserna bestod av 30 elever men vid observationen räknade vi eleverna till 48 stycken.

När vi sammanställde innehållet av observationerna blev vi varse om flera likheter samtliga skolor emellan. Till att börja med var den genomgående atmosfären under observationerna strikt och ordningsam. När vi kom in i klassrummen fick vi ett artigt bemötande som kändes inövat för besökare. Eleverna agerade efter ett förväntat mönster och de tilltalade läraren med titeln *Teacher*. Lärarna hade tydliga ledarroller och utgick från befintliga ramar och teman därmed var elevernas intressen och påverkan av innehållet sekundärt. Det uppfattades som en envägskommunikation där läraren pratade och eleven lyssnade. I vår forskning kring varför man bör använda musik i skolan beskriver vi att Jederlund (2002) lyfter fram att en viktig del är att eleverna får möjlighet att skapa egna uttryckssätt samt att de får känslan av att lyckas. Dessa delar går eleverna miste om då de inte får påverka innehållet utefter intressen och behov.

Vårt syfte med observationerna var att få se autentiska undervisningssituationer med tonvikt på musik. Dock mynnade alla observationer utom en ut i uppvisningar eller modifierade situationer som skulle passa vårt ämnesval, vilket ledde till att vårt insamlade material inte till fullo bestod av relevanta situationer. Detta kopplar vi till Esaiasson m.fl. (2007) som menar att det är ett återkommande problem vid direktobservationer. Under metoden lyfter vi fram Stukáts (2005) tankar kring observationer och dess svårigheter gällande forskarens påverkan på de observerade. Vi upplevde att vår närvaro påverkade både elever och lärare eftersom och att det kan ha varit anledningen till att det blev uppvisningar snarare än naturliga situationer.

Under de ovanstående situationerna sjöng eleverna sång efter sång med inövade rörelser och samma sånger återkom, de handlade främst om familj, djur, jordbruk, räkneord, alfabetet, religion samt hygien. Innehållet i sångerna präglades av kulturen och närmiljön som var ständigt närvarande i samhället, därmed kunde eleverna relatera till innehållet. Att närmiljön spelar stor roll för det specifika innehållet förtydligar Claesson (2007) med ett exempel: ”människor som t.ex. lever i en arktisk miljö har andra kunskaper och ett annat språk än de som lever i en tropisk miljö” (Claesson, 2007, s. 31).

Flera av melodierna kände vi igen från den svenska förskolan och skolan som t.ex. Blinka lilla stjärna och 10 indianer. Det behavioristiska lärandeperspektivet påverkade inte eleverna märkbart då de under musiksituationerna var delaktiga och uttryckte glädje. Vi upplevde inte någon blyghet utan snarare en iver att få visa upp sig.

Under sångerna stod eleverna vid sina bestämda platser och utförde rörelser på egen hand. Vi observerade aldrig något samspel eller interaktion mellan eleverna under musiksituationerna. Med det menar vi t.ex. ringdans, kroppskontakt, samarbetsövningar, sånglekar eller förflyttning över golvet. Detta skiljer sig från det sociokulturella synsättet där man menar att kommunikation och samarbete är centrala delar i barns utveckling (Claesson, 2007). Under dessa musiksituationer var inte heller rörelse och motorik några stora delar av innehållet. Som nämnt tidigare är, enligt Hannaford (1997), rörelse viktigt för elevens perceptionsförmåga och helhetsbild.

På Skola 1 och Skola 2 uppmärksammade vi att ett par lärare bar med sig en käpp under armen. Den ena läraren kastade ner den på golvet då vi klev in i rummet medan den andra gick runt på skolgården och slog den i sin hand gång på gång. Vi såg aldrig dessa käppar användas mot eleverna dock fick vi en känsla av att käpparna användes i skrämelsyfte mot eleverna. Detta relaterar vi till vår tidigare forskning kring den behavioristiska lärandeteorin och Watsons (1929) beskrivning av en betingad synreaktion då en handling eller en artefakt framkallar en önskad reaktion.

I samband med observationerna fick vi ta del av flera framföranden av elever i olika åldrar. Detta är vanligt förekommande när skolor får besök. Ett av framförandena vi fick se var utformat av en musiklärare på Skola 2 och detta användes även i tävlingssammanhang. Eleverna som deltog var något äldre, runt ca 12 år, och det var både flickor och pojkar som var med. De var klädda i traditionella kläder och accessoarer, flickorna dansade och sjöng medan pojkarna spelade claves och trumma. Uppvisningen handlade om ceremonin kring pojkars omskärelse. De gestaltade hur pojken är på väg att bli en man och hur detta uppmärksammas genom släktsammankomster. Pojkarna hade kohorn på huvudet vilket symboliserade mannen och dennes höga status. Framförandet förmedlade att omskärelsen är en stor del i Kenyas kultur och att den ses som en av de största händelserna i mannens liv.

Observationen som skiljde sig från de andra skedde på skola 5 och här fick vi möjlighet att ta del av en lektion i sin helhet i ämnet music and movement. Därför har vi valt att beskriva denna observation mer ingående. Eleverna gick i klass 1 och hade lektion i ett klassrum utan bänkar. Cirka 50 elever trängdes på en liten yta mitt på golvet där de satt under hela lektionen. Vi fick sitta längst bak i klassrummet och lektionen inleddes med att barnen hälsade på sin lärare. Temat för dagen var *People in our school*. Läraren ritade av sig själv på svarta tavlan och därefter fick eleverna sjunga en välkomstsång till henne. Därefter följde ett par korta sånger på swahili.

Vidare fick eleverna beskriva vilka instrument de kände till och vilka som kan användas under musik- och rörelselektioner. Eleverna svarade genom att ropa rakt ut och läraren var ute efter tre svar: trumma, flöjt och tamburin. När eleverna hade kommit fram till de aktuella instrumenten ritade läraren dessa på svarta tavlan. Därefter visade läraren, genom att skaka på handen, hur man gör när man håller takten med en tamburin och eleverna fick låtsas spela samtidigt som de sjöng en religiös sång.

Lektionen fortsatte därefter med att läraren delade ut ritböcker där eleverna skulle rita av de aktuella instrumenten. Under tiden eleverna ritade förklarade läraren för oss att det var ett antal elever i klassen som hon ansåg utmärkte sig. Hon radade upp dem framför oss och berättade på vilka sätt eleverna utmärkte sig. Den första eleven beskrevs som bäst i klassen, de följande två hade stora hudutslag på huvudet och den sista hade ett mentalt funktionshinder.

När eleverna hade ritat färdigt gick de fram till läraren för att visa sina böcker, varpå hon markerade på deras teckningar med en bock om hon var nöjd och ett kryss om hon var missnöjd. Därefter var lektionen slut.

Under hela lektionen var det ett par elever som försökte få läraren uppmärksamhet utan framgång. Det var dessutom en elev som grät under första halvan av lektionen utan att läraren lade märke till det.

### 4.3.3 Vad sa pedagogerna?

När vi sammanställde svaren från våra intervjuer inser vi att arbetssätten i de olika skolorna vi besökte till stor del liknade varandra. När vi frågade hur musik användes i undervisningen fick vi snabbt en uppfattning om att musik är en stor del både i skolan och i kulturen. Musik fanns schemalagt vid två tillfällen i veckan på samtliga skolor och en vanlig musiklektion höll på i 30 minuter. Musiklektionerna kunde bestå av könsuppdelade och könsblandade grupper och det fanns även möjlighet för eleverna att välja musik som individuellt val. Det stod även klart att musik används integrerat i andra ämnen.

Flera av svarspersonerna framhöll att den mest framstående anledningen till varför det är bra att använda musik i verksamheten var att musik fungerar som ett hjälpmedel för barnen att minnas och komma ihåg. Detta eftersom de ansåg att om eleverna tyckte lektionerna var roliga kommer eleverna lättare ihåg innehållet. Lärarna framhöll även att sånger med upprepande text och enkla melodier hjälpte eleverna att minnas på ett lustfyllt sätt. Detta synsätt liknar det Vesterlund (2003) framhäver då hon menar att glädjen är den viktigaste komponenten för att lärandeprocessen ska ta fart och då gynnas särskilt språket. Samtliga lärare menade även att det positiva med musik är att det motiverar eleverna att vilja komma till skolan och om inte musik var en del av verksamheten skulle eleverna bli uttråkade. Detta kan vi relatera till vår tidigare forskning och då främst Jederlund (2002) som bl.a. menar att musiken bidrar till ett lustfyllt lärande.

Vi fick även reda på att de flesta lärarna på skolorna på något sätt inkluderade musik i undervisningen. Detta även om de inte hade någon specifik musiklektörutbildning. Samtliga svarspersoner menade att när musik integreras i andra skolämnen används det ofta för att starta upp eller avsluta en lektion. Det kunde även användas för att göra en övergång från ett ämne till ett annat. Som exempel på detta fick vi att det kunde användas för att byta fokus från språk till matematik vilka även var de ämnen som lyftes fram mest angående hur musik användes i verksamheten. Exempelvis nämndes hur språkutvecklingen främjades genom att tonsätta och gestalta dikter och ramsor. Att tal- och språkutvecklingen påverkas positivt av att använda sig av musik i olika syften och sammanhang kan vi relatera till Jederlund (2002). Han menar att variationen ger större möjligheter till att se alla elevers lärstilar.

Samtliga skolor arbetade efter teman som var uppdelade mellan årskurserna. Riktlinjer för val av tema fanns i lärarnas handböcker. Exempelvis kunde en klass 1 arbeta med tema familj och då valdes sånger och övrigt innehåll anpassat för temat. Temat kunde sträcka sig över en dag eller under långa perioder och detta menade lärarna var ett hjälpmedel som bildade en röd tråd genom verksamheten. Om vi sätter detta i relation till Åbergs och Lenz Taguchis (2005) syn på att arbeta utifrån tema menar de att en röd tråd skapar ett sammanhang som hjälper eleverna i deras inlärningsprocess. Dock menar de fortsättningsvis att en förutsättning för att

sammanhanget ska utveckla eleverna positivt är att temat utgår från elevernas intressen, tankar och idéer (Åberg & Lenz Taguchi, 2005).

En annan gemensam nämnare skolorna emellan var att eleverna tillverkade egna instrument som t.ex. blåsinstrument av horn, trummor, maracas och ensträngade instrument. Att tillverka instrument, menade samtliga, hade olika syften, bl.a. att grov- och finmotorik tränades samt att eleverna fick kännedom om olika material från deras närmiljö som exempelvis lera och bambu. En svarsperson betonade extra mycket att den viktigaste aspekten av tillverkandet var att stärka elevens självförtroende, genom att få tillverka något konkret att ta hem och visa familjen tydliggjordes elevens skapande förmåga. Det framgick även att detta kunde ha ekonomiska fördelar för eleven om denne tillverkade för försäljning.

När vi ställde frågor kring lärandeteorier var svaren kring detta få och otydliga. Vi uppfattade att svarspersonerna överlag inte var införstådda med forskning i pedagogik och didaktik. Dock fick vi under en av intervjuerna svar på dessa frågor då det framkom att teorier studeras under lärarutbildningen samt att den teoretiker som tillämpades var Ivan Pavlov, 1849-1936. Det syftades då på betingning som arbetsmetod, dvs. stimuli och respons. Som vi lyfte under lärandeperspektivet går det att relatera detta arbetssätt till den svenska skolan under 1950-talet. Claesson (2007) menar även att lärarutbildningen i Sverige på den tiden utgick från Pavlovs utvecklingspsykologi och experiment.

Vi fick under ett flertal av intervjuerna reda på att den kenyanska regeringen värderar musik i skolan högt och att en viss budget sätts för musikämnet. Det framgick dock inte hur stor denna budget var eller vad pengarna användes till.

Alla svarspersoner lyfte även fram politik, religion, patriotism och traditioner som ett vanligt innehåll i sånger och musikundervisning. Dessa ämnen var även vanligt innehåll i en stor del av musikämnet, närmare bestämt tävlingsmoment. Vi fick reda på att det i Kenya hålls årliga nationella tävlingar där skolor tävlar mot varandra i musikuppvisningar. Detta är en väldigt stor händelse för de flesta skolor där alla åldrar medverkar. Vi blev införstådda med att en stor del av de renodlade musiklektionerna till stor del gick ut på att repetera inför tävlingar. Flera av svarspersonerna ville lyfta fram hur framstående skolorna hade varit i tävlingssammanhang och det stod klart att låg mycket prestige i fenomenet. Det framgick även att alla elever fick, om de ville, vara med och träna inför tävlingarna. Det var dock endast de mest talangfulla som valdes ut i slutändan. De renodlade musiklekläre som arbetade på skolorna hade tävlingsframträdandena som främsta arbetsuppgift. I de fall som det inte fanns någon musiklekläre anställd på skolan hyrdes dessa istället in inför tävlingarna.

Eftersom en av svarspersonerna arbetade på en skola som låg integrerad i ett barnhem användes musik som ett hjälpmedel för att bearbeta trauman och problem. Svarspersonen menade att musik då kunde användas i syfte att få barnen att öppna upp och uttrycka sig.

Slutligen vill vi lyfta fram en av svarspersonernas sätt att uttrycka vikten av musik i skolan. Svarspersonen menade att musik är nyckeln till elevens lust att lära, eller som det uttrycktes: *"Music is the key"*.





## 5 Diskussion

Vi ämnar under denna rubrik koppla vårt resultat till syfte och frågeställningar och redogöra för vilka svar vi har kommit fram till. Vi har valt att disponera diskussionen utifrån våra frågeställningar för att komma fram till vad vi kan stoppa i ryggsäcken inför vår framtida yrkesroll.

### 5.1 Vad kännetecknar de lärandeperspektiv som framkommit under fältstudien i Kimilili?

Lärandeperspektivet och barnsynen vi såg under observationerna speglade tydligt behaviorismen, medan det i intervjuerna framgick ett annat budskap. Svaren präglades snarare av en något mer modern syn där skolan skulle se till varje enskild individ. Vi tycker oss märka att skolan slits mellan en traditionell kulturell bakgrund och en vision om att moderniseras och utvecklas.

Ett förfarande som vi både bevittnade under observationerna och läste om i kursplanen var att läraren förväntades lyfta fram de mest framgångsrika eleverna som en inspiration för resten av klassen. Däremot varken såg eller läste vi något angående att lägga extra fokus på de elever som behövde mer tid och hjälp. Att lyfta fram vissa elever som talangfulla kan, enligt Uddholm (1993) snarare leda till att andra elever i klassen känner sig hämmade. Detta tillvägagångssätt kan fungera som en metod för att sortera in elever i fack utifrån vem som är begåvad eller inte. Uddholm (1993) kombinerar detta facktänkande med en kunskapssyn där man genom kunskapstester och mätningar benämner människor som begåvade eller inte men även som musikaliska eller inte. Han menar att detta bildar människor som begränsar sig själva och sina förmågor istället för att motivera dem (Uddholm, 1993).

Inför resan hade vi med oss våra, genom lärarutbildningen, förvärvade förkunskaper och synsätt. Vi har till stor del under vår högskoleförlagda samt verksamhetsförlagda utbildning inspirerats och formats av den sociokulturella teorin och dess lärandeperspektiv. Denna teori har processen, kommunikationen och samarbetet i fokus (Claesson, 2007). Hon beskriver även teorins arbetssätt som ett lärlingsförhållande mellan elev och lärare, där eleven måste visa intresse för att utvecklas samt där lärandesituationernas innehåll kan relateras till elevens erfarenheter. Under vår studie har vi inte märkt av varken process, kommunikation eller samarbete som något som fokuserades på i skolorna. Vi menar att en stor anledning till att skolornas traditionella lärandeperspektiv upprätthålls är de förutsättningar och tillgångar som finns på skolorna. Även en lärare som har en strävan efter att förändra arbetssättet kan mycket väl fastna i de behavioristiska handlingarna p.g.a. en rädsla för det kaos som skulle kunna uppstå. Vi menar då att en klass på upp till 100 elever försvårar situationen avsevärt.

### 5.2 Hur och med vilket syfte används musik i skolan?

Musikens användningsområde i de skolor vi har besökt har både likheter och skillnader med de erfarenheter vi har av svenska skolor. Den största skillnaden var att ett av musikundervisningens största användningsområde var tävlingssammanhang. Det stod klart för oss att tävlingarna var av stor relevans för musiklektionerna och skolorna. Extralektioner sattes in för repetition inför tävlingarna och musiklärare hyrdes in. Innehåll och teman för dessa tävlingsbidrag bestod av religiösa, ceremoniella och traditionella budskap. De mest talangfulla eleverna var de som fick delta i tävlingarna och skolan värderade framgångar i tävlingarna högt.

Ett annat stort syfte med musik i skolan var att använda det som ett hjälpmedel i undervisningen, då oftast för att få barnen att komma ihåg och memorera vad lektionen har handlat om. Detta arbetssätt har vi även erfarenhet av från Sverige genom sånger, rim och ramsor. Alla de sånger som vi hörde under observationerna hade en tanke och ett budskap som var anpassat till det aktuella temat. Sångerna var mycket konkreta och informativa och hade enkla melodier. I övrigt hade de sånger som användes i skolsammanhang syftet att förmedla religiösa och patriotiska budskap eller att befästa värderingar, traditioner eller en viss livsstil.

Som vi tidigare har nämnt använde sig en av skolorna musik i syfte att bearbeta trauman. Majoriteten av eleverna på skolan bodde på barnhemmet som skolan låg integrerad i, vilket innebar att de inte hade någon vårdnadshavare och att de med stor sannolikhet kom ifrån turbulenta bakgrunder. Vid ett besök på barnhemmet, som inte skedde i något skolsammanhang och därmed inte ingick i vår studie, fick vi träffa några av barnen som bodde på barnhemmet. Dessa barn berättade att de brukade använda sig av musik för att bearbeta sorg och känslor som de bär med sig från deras bakgrund. Vi fick även kontakt med ett barn som skrev egna sånger och melodier som handlade om dennes uppväxt och minnen. Många av de andra barnen på barnhemmet kände till sångerna och de sjöng och spelade för varandra.

Under vår högskoleförlagda och verksamhetsförlagda utbildning har det varit tydligt att musikens syften även har varit fokuserade på att stärka elevers självbild och självförtroende samt att ha en avslappnande funktion. Inget av dessa syften var något som lyftes av svarspersonerna i vår studie, vilket förvånades oss till en början men efter vår inblick i deras lärandeperspektiv föll bitarna på plats.

Under intervjuerna framgick det att instrument användes samt att eleverna tillverkade alla instrument på egen hand. Vi har däremot inte sett till några instrument i klassrummen eller under något undervisningssammanhang. De enda instrument vi har kommit i kontakt med under studien har varit vid uppvisningar och dessa har då varit gjorda av främst trä, plastdunkar och blast. Det framkom tydligt att material från närmiljön spelade en stor roll i verksamheten.

### **5.3 Hur relaterar musikundervisning i Kimilili till kenyanska styrdokument?**

Till att börja med vill vi förklara att vi hade problem med att få tag i kenyanska styrdokument. Det var inte bara svårt eftersom att skolorna inte hade styrdokument tillgängliga på plats utan även ett problem eftersom det var svårt att förklara vad vi var ute efter. Flera av lärarna vi mötte ställde sig frågande till varför vi ville se styrdokument överhuvudtaget. När vi väl fick tag i det vi sökte efter var styrdokumentens upplägg svåra att reda ut, trots att vi fick hjälp av lärarna på plats. Tillslut insåg vi att det var en viss del av styrdokumentet som innehöll den aktuella kursplanen.

Som vi nämnde tidigare i diskussionen hade vi svårt att relatera kursplanen till den praktiska verksamheten ute på skolorna. Mycket av det som nämns som viktigt i kursplanen verkar försakats ute i verksamheten. Den kenyanska kursplanens upplägg påminde om en handbok, vilket gjorde innehållet tydligt och konkret.

Något som lyfts i styrdokumentet är att musik är en viktig del i barns läroprocess samt att musik ska främja barns socialisering och integrering. Det lyfts även fram vikten av att musik är ett hjälpmedel i att skapa goda kamratrelationer. Vi lade märke till att eleverna inte fick möjlighet att interagera eller samarbeta med varandra i lärandesyfte, utan snarare bara följa instruktioner av läraren. Socialisering eller integrering var inga syften som lärarna pekade på under intervjuerna. Här ser vi en stor skillnad mot hur musik används i den svenska förskolan då vi anser att socialiseringen blir tydlig genom olika sång- och ringlekar.

En röd tråd som vi kunde se genom styrdokumentet, intervjuerna och observationerna var att en stor del av musiken är till för att föra vidare värderingar och traditioner. I styrdokumentet nämns även att elever, genom musik, ska lära sig att skapa en förståelse om andras kulturer och traditioner. Kenya är ett land bestående av många folkgrupper med olika traditioner och kulturer vilket säkerligen kan vara en bidragande orsak till att dessa blir viktiga att föra vidare. I arbetet med dessa kulturella traditioner används folkdräkter, danser samt traditionella instrument och detta fick vi bevittna ute på skolorna.

En annan viktig aspekt som belyses i kursplanen är bearbetning av känslor genom musik och rörelse. Som vi tidigare nämnt var detta något som var en stor del av arbetet på barnhemmet, däremot var detta inget som nämndes av någon svarsperson. Återigen kan vi se klassernas storlek som bidragande faktorer till att detta inte finns med i verksamheten.

Under observationerna fick vi ta del av en stor sångrepertoar som vi kan relatera till kursplanens riktlinjer angående sångernas innehåll. Det läggs en stor vikt vid att innehållet ska främja elevernas språkutveckling samt vara relevant för verksamheten och övriga skolämnen.

I kursplanen framgår det att eleverna förväntas kunna lyssna, imitera samt känna igen olika instrument. Eftersom det inte fanns några instrument tillgängliga såg vi aldrig att detta applicerades under någon lektion. Däremot talade de om instrument och eleverna fick rita av och imitera dessa.

## **5.4 Slutord**

Vår slutliga uppfattning om utifrån studien är att lärarna i Kimilili arbetar i motvind, vi tolkar det som att många praktiska förutsättningar hindrar den utveckling som de önskar. Skolorna har för stora klasser och för få lärare med rätt kompetens. I samspråk med vår kontaktperson fick vi reda på att brist på lärare är ett problem i Kimilili, dock svarade alla lärare vi pratade med att de inte såg detta som något problem. Vi fick en känsla av att lärarna modifierade sina svar till skolans fördel. Detta kände vi av i ett flertal situationer då lärarna under samtal och intervjuer beskrev arbetssätt och syfte med musikämnet som vi inte kunde relatera till det vi såg i praktiken.

Likaså var det svårt att läsa in det som kursplanen fokuserade på kring musik i observationssituationerna. Vi såg t.ex. inte att rörelse var någon stor del i innehållet eller att instrument användes, trots att detta nämndes i både intervjuer och styrdokument vid upprepade tillfällen. Vad detta beror på är svårt att säga, dock är vi av den uppfattningen att det finns goda intentioner till skolans utveckling i kenyanska styrdokument, där vi kan utläsa en strävan mot att komma bort från det behavioristiska synsättet. Ett steg i denna utveckling har varit att förbjuda skolagan. Trots denna strävan används betingning till stor del ännu ute i verksamheten och trots förbudet verkar det som att äga fortfarande kan förekomma.

Om vi sätter undersökningens resultat i relation till våra erfarenheter från svensk förskola och skola finner vi skillnader som är relevanta för vår undersökning. Som vi tidigare nämnt använder de kenyanska lärarna musik som ett hjälpmedel för att starta och avsluta lektioner och aktiviteter. Detta tillvägagångssätt skiljer sig från hur vi uppfattar att musik används i svenska förskolan och skolan, då vår erfarenhet är att musik används i specifika musiksammanhang.

En annan stor skillnad som vi uppmärksammat både i styrdokumenterna och under observationer är att syftet med flera delar i musikundervisningen är att stärka elevernas patriotiska åsikter samt hur de kan bidra till en ekonomisk utveckling. Detta framgår tydligt i de kenyanska styrdokumentens nationella mål vilka är grunden för den kenyanska skolan. Vi har tidigare nämnt ett exempel som visar på hur dessa mål speglar av sig på verksamheten då vi lyfte att ett syfte med att låta elever tillverka egna instrument var att de kunde användas till försäljning. Detta skiljer sig från de svenska styrdokumenterna som snarare fokuserar på elevens utveckling framför landets. De nationella målens budskap kan även kopplas till skolans tävlingsinriktade inslag samt det faktum att de mest talangfulla eleverna framhävs. Tävlingarna är ett sätt att mäta skolornas framgång och status snarare än att fokusera på elevens välmående och utveckling.

En skillnad vi upptäckte mellan lärare/pedagoger i Kimilili och lärare/pedagoger vi har mött i Sverige är att i Kimilili säger de flesta använda sig av musik i undervisningen och menar att man inte behöver ha specifika musklärare för ändamålet. I Sverige har vi däremot upplevt att många lärare/pedagoger verkar rädda och osäkra inför musik, kallar sig själva för omusikaliska och överlåter musiken till andra i deras ögon mer musikaliska personer.

Genom denna studie har vi kommit till insikt om att musik är viktig del i barns utveckling oavsett bakgrund, kultur och andra förutsättningar. Vi anser att det är viktigt att arbeta

medvetet och vara kunnig inom musik för att kunna applicera musikens egenskaper i verksamheterna.

Inför studiebesöket i Kimilili hade vi förhoppningar om att få se musik användas i naturliga sammanhang i skolan. Vi hade dock inte insett svårigheten i att vara anonym som observatör eller vidden av den uppmärksamhet vi skulle få på varje skola. Vi stack ut från mängden och både barn och vuxna var intresserade av att prata och lära känna oss var vi än gick.

Den här resan har i sin helhet varit en stor upplevelse och givit oss många nya erfarenheter. Det var framförallt mötet med alla människor i byn Kimilili som tillförde resan den viktigaste ingrediensen och vi blev varmt mottagna under alla våra besök.

Vi har å ena sidan inte fått med oss några nya arbetssätt men å andra sidan insikten om hur viktigt det är med kunskap och engagemang för att ta tillvara på de riktlinjer som anges. Vi har även fått en bild av hur viktigt det kan vara med resurser och kompetenta lärare för att verksamheten ska kunna gå framåt och utvecklas.

Under vår studie har vi funderat kring och diskuterat huruvida musik och rörelse är så djupt rotat i den kenyanska kulturen och traditionen så att man inte reflekterar över dess påverkan på individer eller utvecklar varför man använder det. Vi kan inte ge något svar på denna fråga men vill ändå lyfta att kultur och tradition är grundpelare i den kenyanska skolan.

Eftersom mycket ändringar har skett i den kenyanska skolan under 2000- talet ställer vi oss även frågan om hur musik i den kenyanska skolan kommer att användas och se ut i framtiden? Kommer utvecklingen i den kenyanska skolan att fortsätta i samma takt? Kommer resurserna i skolorna öka? Vi har svårt att föreställa oss en utveckling med så stora klasser och få lärare som vi har sett under studien, däremot anser vi att vår studie skulle kunna vara en inspirationskälla till fortsatt utbyte mellan olika skolor och kulturer. Förhoppningsvis kan utbyten och fortsatta studier leda till en ökad förståelse djupare insikter om de skillnader och förutsättningar som påverkar skolornas utveckling.

## 6 Referenser

### Tryckta källor

- Claesson, S. (2007). *Spår av teorier i praktiken: några skolexempel*. (2., [utökade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Esaiasson, P, Gilljam, M, Oscarsson, H & Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (3., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.
- Hannaford, C. (1997). *Lär med hela kroppen: inläring sker inte bara i huvudet*. Jönköping: Brain Books.
- Jederlund, U. (2002). *Musik och språk: ett vidgat perspektiv på barns språkutveckling*. (1. uppl.) Hässelby: Runa.
- Johansson, B. & Svedner, P.O. (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen: undersökningsmetoder och språklig utformning*. (4. uppl.) Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Kenya Institute of education, 2008, *Early childhood development and education syllabus*, Nairobi, Kenya Institute of education.
- Kernell, L. (2002). *Att finna balanser: en bok om undervisningsyrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Ling, J. (1983). *Europas musikhistoria. -1730*. Solna: Esselte studium.
- Pramling Samuelsson, I, Asplund Carlsson, M, Olsson, B, Pramling, N & Wallerstedt, C. (2008). *Konsten att lära barn estetik: en utvecklingspedagogisk studie av barns kunnande inom musik, poesi och dans*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Sandborgh-Holmdahl, G. & Stening, B. (1993). *Inläring genom rörelse*. (2. uppl.) Stockholm: Liber utbildning.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Uddholm, M. (1993). *Pedagogen och den musikaliska människan: en bok om musik i vardagsarbetet*. Mölndal: Lutfisken.
- Vesterlund, M. (2003). *Musikspråka i förskolan: med musik, rytmik och rörelse*. (1. uppl.) Stockholm: Runa.
- Vygotskij, L.S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Watson, J.B. (1929). *Behaviorismen (uppförande-psykologien) och dess metoder*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Åberg, A. & Lenz Taguchi, H. (2005). *Lyssnandets pedagogik: etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Åstrand, H. (red.) (1977). *Sohlmans musiklexikon. 4, Kammaropera - Partial*. Stockholm: Sohlman.

### **Styrdokument**

Sverige. Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö98*. ([Ny, rev. utg.]). Stockholm: Skolverket.

Sverige. Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

### **Internetkällor**

<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ke.html> (11.12.17)

<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/sw.html> (11.12.17)

<http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/lang/musik>. (11.12.15)

<http://www.hdr.undp.org/en/statistics/> (11.12.17)

[http://www.ibl.liu.se/student/bvg/filarkiv/1.77549/Forskningsetiska\\_principer\\_fix.pdf](http://www.ibl.liu.se/student/bvg/filarkiv/1.77549/Forskningsetiska_principer_fix.pdf)  
(11.12.02)

<http://www.knbs.or.ke/census1999.php> (11.12.17)

<http://www.sida.se/Svenska/Lander--regioner/Afrika/Kenya/Lar-kanna-Kenya/> (11.12.17)

<http://www.skolverket.se> (11.11.30)

<http://www.taksvarkki.fi/kenia/kenia.php?cat=17&lang=se> (11.12.17)

<http://www.unicef.se/fakta/utbildning> (11.12.18)

### **Personliga intervjuer**

Lärare i Kenya- 2011 9-16 November

Rektorer i Kenya- 2011 9-16 November



## **7 Bilagor**

### **7.1 Bilaga 1 Intervjumall. Organisationsrelaterade frågor. Rektor**

1. Vad heter du?
2. Hur stor är den här skolan? Elever? Lärare?
3. Är detta en friskola eller en statlig skola?
4. Om friskola, vilken typ av friskola?
5. Vilket åldersspann är det på skolan?
6. Är klasserna åldersintegrerade?
7. Hur stora är klasserna?
8. Används musik på denna skola? På vilket sätt?
9. Är musik ett schemalagt ämne? I så fall hur många tillfällen i veckan?
10. Följer skolan några officiella styrdokument? Finns dessa tillgängliga

## 7.2 Bilaga 2 Intervjumall. Lärare/pedagog.

1. Vad heter du?
2. Hur länge har du arbetat som lärare?
3. Vilka åldrar är du inriktad på?
4. Har du någon utbildning i musikdidaktik?
5. Undervisar du i fler ämnen än musik?
6. Vad ingår i musikämnet?
7. Vilket lärandesyfte anser du att musik har i skolan?
8. Hur använder du musik i undervisningen/verksamheten?
9. Integreras musik i övriga skolämnena? På vilket sätt?
10. Inspireras du av någon specifik lärandeteori? I så fall vilken? Varför?
11. Om ja, på vilket sätt applicerar ni teorin i praktiken?
12. Vilket musikmaterial har du tillgång till?
13. Får eleverna tillgång till musikmaterial?
14. Följer du någon kursplan?
15. Planerar du dina lektioner? Utifrån vad? Intressen? Mall? Behov?

### **7.3 Bilaga 3 Interview template, organisation-related issues – Headteacher**

1. What is your name?
2. How big is this school in terms of numbers of students and teachers?
3. Is this a private school or a public school?
4. If this is a private school, what type of private school is it?
5. What is the age range on this school?
6. Are the classes age integrated?
7. How big are the classes on average?
8. Does this school use music in the tuition and if so, how?
9. Is music a scheduled school subject? If it is, how often are music classes held?
10. Does this school follow any guidelines from a curriculum and if so, are these available?

#### **7.4 Bilaga 4 Interview template, organisation-related issues – Teacher**

1. What is your name?
2. For how long have you been a teacher?
3. What are the ages of the children you teach?
4. Do you have any official degree I music education?
5. Do you teach in more topics than music?
6. What includes music as a topic?
7. What learning purposes do you think that music has in the children's education?
8. How do you use music in your teaching?
9. Is music integrated in other school subjects and if so, how?
10. Are you inspired by any particular teaching philosophy? If you are, what and why?
11. And how would you apply this philosophy in your teaching?
12. What music materials do you have access to?
13. What music materials do the children have access to?

14. Are you following any stipulation from an official curriculum?

15. Do you plan your lessons ahead? If you are, what is this based on?