

KEEP IT REAL

- om rap-musik som didaktisk redskab
i de frivillige musiktilbud



Kandidatspeciale, Aalborg Universitet

Pernille Refstrup Møller,
stud.nr.: 20053557

Afleveret 1.aug. 2008

Vejleder: Anders Bonde

Institut for Sprog og Kultur, musikstudiet
Antal anslag: 118.760 $\approx$ 49,5 normalsider

Forord

Ved siden af mit studie fungerer jeg som afdelingsleder af en ungdomsskole i Århus Vest. Fordybet i administrativ opgave, irriteres jeg en dag over frikvarterets indtræffen. Stilheden brydes af den sædvanlige løsslupne snak og råben, der har hobet sig op i løbet af timen og trods den lukkede dør til mit kontor, mister jeg koncentrationen. En ghettoblasteres højtalere bliver sat på prøve, men for en gangs skyld bliver musikken ikke fulgt af de sædvanlige højlydte ønsker om et andet nummer. Der bliver i stedet hujet og klappet i takt, hvilket får mig til at åbne døren på klem. En stor gruppe 9. klasseselever står i en rundkreds om to drenge, og min første tanke er, at et slagsmål er under opsejling. Jeg tager heldigvis fejl. De to unge duellerer ganske vist, men på ord og rytme. De rapper. Deres rim, fraseringer, rytmiske små finesser og det høje tempo imponerer mig, og da det går op for mig, at deres lille show ikke er indstuderet, men at de improviserer sig frem, mister jeg helt pusten. Begeistret roser jeg efterfølgende den ene, og spørger om det er noget, de har lært i musiktimerne. Han kigger uforstående på mig, før han og vennerne griner højlydt af mit spørgsmål. ”Som om *jeg* går til musik”, griner han og fortsætter: ”Man bliver sgu da ikke rapper af at spille blokfløjte.” Denne oplevelse blev den primære impuls til udformningen af mit specialeemne. For at kunne gennemføre idéen har jeg været afhængig af manges hjælp og velvilje. Jeg vil derfor gerne benytte lejligheden til at rette tak til folkeskolerne i Århus Vest og kolleger i Århus Ungdomsskole for hjælp til dataindsamling. Desuden Bassam El-Daoud for litteraturhjælp og generelle oplysninger, Steen Lauridsen for sparring, Sune Tønning Sørensen for konstruktiv kritik og de medvirkende elever for interview samt gode og lærerige oplevelser.

Indholdsfortegnelse

1. Indledning.....	3
1.1 Introduktion.....	3
1.2 Problemfelt.....	4
1.3 Forståelsesramme.....	4
1.4 Afgrænsning.....	5
1.5 Metode	6
2. Empiri	8
2.1 Det kvalitative forskningsinterview	8
2.2 Metodeimplikationer i praksis	10
2.3 Refleksioner over forløb med forsøgsgruppe.....	12
2.4 Kort forløbsbeskrivelse	13
3. Teori	15
3.1 Musikfaget i almen dannelseseoretisk belysning.....	15
3.1.1 Formal dannelse	15
3.2 Intelligens og kompetencer	17
3.2.1 Den musikalske kompetence.....	18
3.2.2 Den sproglige kompetence.....	19
3.2.3 Interpersonel kompetence	19
3.2.4 Intrapersonel kompetence	20
3.3 Aktivitetsformer i musikfaget	21
4. Analyse	23
4.1. Delafsnit 1: Årsager til valg eller fravalg.....	23
4.1.1 Det musikalske bagland	23
4.1.2 Opfattelse af musiktilbuddene	24
4.1.3 Musik og køn	25
4.1.4 Betydningen af det subkulturelle tilhørsforhold og rap som identitetsmarkør	26
4.1.4.1 Subkulturens symbolske koder	28
4.1.4.2 Associationen med de amerikanske rappere	29
4.1.5 Kernegruppeelevernes bud på attraktiv musikundervisning.....	30
4.1.6 Delkonklusion	31
4.2 Delafsnit 2: Den faglige og alment dannende udvikling.....	33
4.2.1 Elevernes intrapersonelle kompetence	33
4.2.2 Elevernes interpersonelle kompetence.....	34
4.2.3 Elevernes sproglige kompetence.....	35
4.2.4 Elevernes arbejde med den reproduktive aktivitetsform.....	37
4.2.5 Elevernes arbejde med den produktive aktivitetsform.....	38
4.2.6 Elevernes arbejde med perception, interpretation og refleksion som aktivitetsformer.....	40
4.2.7 Delkonklusion	42
4.3 Afsluttende overvejelser	44
5. Konklusion	46
6. Perspektivering.....	48
7. Litteraturliste	50

8. Bilag	54
Bilag 1: Statistik.....	54
Bilag 2: Statistikoplysninger og holdbeskrivelser 06/07	55
Bilag 3: Liste over mellemøstlige lande	56
Bilag 4: Spørgsmålsguide til fokusgruppeinterview	57
Bilag 5: Fokusgruppeinterview	58
Fokusgruppe 1.....	58
Fokusgruppe 2.....	67
Fokusgruppe 3.....	71
Bilag 6: Uddybende forløbsbeskrivelse med The Hu\$tlerZ	77
Bilag 7: Interview/samtale med underviser	83
Bilag 8: Bestemmelser for Århus Ungdomsskole.....	86
Bilag 9: Eksempler på The Hu\$tlerZ' tekster	88
Bilag 10: The Hu\$tlerZ' profil på Mymusic.dk og bandbilleder	91
Bilag 11: Program fra Ungdomsringens Musikfestival i Ålborg.....	92
Bilag 12: Tidsplan for Skjoldhøj Fight Night samt billeder	93
Bilag 13: Pressemeddelelse til Skjoldhøj Fight Night	95
Bilag 14: Artikel om Skjoldhøj Fight Night (Århus Stiftstidende).....	96
Bilag 15: Artikel om Skjoldhøj Fight Night (Børnekulturhuset).....	97
Abstract	98

1. Indledning

1.1 Introduktion

I bydelen Århus Vest blomstrer musiklivet. Området er midtpunkt for den danske rap-musik, og især unge med mellemøstlig baggrund står for den stadigt stigende opmærksomhed (Søndergård 2007a-e). Samtidig oplever jeg gennem mit studiejob og via mine kolleger, at selv samme gruppe næsten er usynlig i de forskellige musikundervisningstilbud i eksempelvis musikskoler, ungdomsskoler samt valgfri musikundervisning i folkeskolen. Når der tilstræbes socialisering og integration i folkeskolen og diverse fritidstilbud, bør de valgfri tilbud netop appellere til alle uanset køn og etnicitet, men hvorfor er det ikke tilfældet i praksis, når disse unge med flygtningebaggrund i andre henseender er særdeles aktive i musikmiljøet? Svaret på dette spørgsmål vil i et fremtidsperspektiv være af stor betydning for musikunderviseres didaktiske og pædagogiske overvejelser for at sikre fagets overlevelse i områder med høj koncentration af flygtninge.

Med udgangspunkt i en svensk kontekst konstaterer samfundsforsker og psykoterapeut Ove Sernhede, at hip-hop-kulturen og udøvelsen af rap-musik er slået stærkt igennem blandt unge flygtninge i de multietniske forstadskvarterer (Sernhede 2001a:259). De unge, der dominerer den gadelivsstil, han omtaler, er hovedsageligt opvoksede i socialt og økonomisk underprivilegerede familier, der er bosiddende i socialt belastede forstadskvarterer, og de føler sig ekskluderede fra det øvrige samfunds fællesskaber. Sernhede mener, at de unge identificerer sig med rappere fra den amerikanske ghetto, og at de finder referencer for identifikation i rap-musikkens udtryk og dens symbolske univers (Sernhede 1996:200). De unge er på tværs af nationaliteter fælles om at føle sig fremmede, og identiteten som hip-hop'er er for mange blevet primær og langt vigtigere end at definere sig selv som tilhørende forældrenes oprindelige kultur eller regne sig som, i Sernhedes forskning, svenskere (Sernhede 2001b:44). Det autentiske udtryk er altafgørende for at manifestere tilhørsforholdet, og det er derfor vigtigt for dem at tillægge sig de "ægte" amerikanske slangudtryk, gå klædt i *streetwear* og bære guldkæder, hænge ud på gadehjørnerne og iscenesætte sig selv som værende hårde "gangster"-typer, der viser deres utilfredshed med systemet og autoriteterne. Sernhede mener, at rap udgør et medium for disse unge, som ofte er sprogligt svage. Med denne genre får de et sprog og en række udtryk, der gør det muligt for dem at formulere deres erfaringer og dermed kollektivt bearbejde de livsvilkår, de er underlagt. Gennem udøvelse af rap-musik oplever de unge at få en attraktiv identitet, der alt efter graden af troværdighed giver dem status (ibid.:29-45).

1.2 Problemfelt

Statistikker viser, at der i Danmark forekommer lignende tendenser. Af bilag 1-2 fremgår det at unge i Århus Vest, i alderen 14-18 år med mellemøstlig baggrund ikke benytter sig af de frivillige musiktilbud i deres lokalområde, selvom de er musikalsk aktive i andre sammenhænge (Søndergård 2007a-e). Med udgangspunkt i Sernhedes forskning vil jeg undersøge, hvorvidt årsagen hertil skal findes i de unges identitetskonstruktion, og om inddragelse af rap-musik i tilbuddene vil kunne ændre den førnævnte tendens. Ud fra en overbevisning om at en større tilslutning til de frivillige musiktilbud vil være givtig for såvel de unge i kernegruppen som for den fremtidige musikkultur, vil jeg redegøre for og analysere kernegruppens bevæggrunde i forhold til deres valg.

Det er min påstand, at hvis man tager udgangspunkt i subkulturernes konstruktive og kreative aspekter, såsom rap-musikken, indebærer det en anerkendelse af de unges valg og værdier, og samtidig en pædagogisk mulighed for udvikling af de unge. For at kunne vurdere denne hypoteses sandhedsværdi har jeg i samarbejde med ungdomsskoleafdeling Skjoldhøj¹ tilrettelagt og gennemført et sådant hold². Jeg ønskede dermed at undersøge, hvilken tilslutning der var hertil, samt hvilke implikationer der eventuelt kan være forbundet hermed. På denne baggrund vil jeg analysere og vurdere den udvikling, de unge fra forsøgsgruppen har gennemgået, set fra en musikfaglig og almen-dannelsesteoretisk synsvinkel.

1.3 Forståelsesramme

Den sociologiske tradition for subkulturforskning er overordnet set oplagt i forhold til afdækning af kulturelle processer blandt unge med flygtningebaggrund (Røgilds 2002). Jeg vil ikke her gå ind i en dybtgående redegørelse for dette begrebs opståen og udvikling, men blot klarlægge hvorledes jeg anvender begrebet. *Center for Contemporary Cultural Studies* (CCCS) i Birmingham formulerede i 1970'erne en ny generation af subkulturteorier, som i nyere tid er blevet rekonstrueret af bl.a. Carrington & Wilson (2004). Denne "neobirminghamske" position, som den af førnævnte benævnes, orienterer sig mod at forstå ungdomssubkulturernes kreativitet og fokuserer på magt og ulighed. Anvendelsen af subkulturbegrebet fra denne position implicerer, at samfundet er organiseret hierarkisk, og at subkulturer er underordnede og til tider undertrykte kulturer (Bjurström 1997:109). Subkulturbegrebet handler i denne sammenhæng både om kulturel kreativitet og om symbolsk at gennemarbejde vanskelige livsvilkår, men også om hvordan mennesker i

¹ Afdelingen er beliggende i Århus Vest, postdistrikt Tilst

² Herefter benævnt "forsøgsgruppen"

underprivilegerede positioner skaber kultur i deres forsøg på at bearbejde eller reagere på fælles problemer (Jensen 2007:48) Således er det neobirminghamske begreb om subkultur velegnet til at begribe den kulturelle kreativitet uden at fjerne fokus fra den sociale kontekst, hvilket gør denne positions forståelse af begrebet oplagt i dette speciale.

Med udgangspunkt i Bourdieus begreb om *kulturel kapital* danner Sarah Thornton i 1995 begrebet om *subkulturel kapital*. I *Distinksjonen* (1995 [*La Distinction* 1979]) demonstrerer Bourdieu bl.a., hvordan smags- og stilpræferencer relateret til kulturel kapital er forskellige for forskellige sociale positioner eller klasser, og det er med afsæt heri, at Thornton opstiller sit begreb. Med subkulturel kapital forstår Thornton begrebet som karakteregenskaber, artefakter og vidensområder, der inden for en given subkultur er anerkendt som god stil, hvilket igen giver anledning til høj anerkendelse inden for subkulturen. Subkulturel kapital kan eksempelvis være tøj, cd'er, frisure og subkulturespecifik viden. De kriterier for anerkendelse, der findes inden for subkulturer er centrale for analyser heraf, fordi anerkendelse er helt centralt for menneskers sociale liv (Bourdieu 1995 [1979]). Netop derfor finder jeg det væsentligt at have begrebet om subkulturel kapital in mente under den videre forståelse af de unges identitet og deres handlegrundlag.

1.4 Afgrænsning

Jeg har til denne undersøgelse valgt at koncentrere mig om elever i 8.-10.klasse med mellemøstlig baggrund i postdistrikterne Brabrand, Tilst og Århus Vest. Procentdelen af kernegruppeelever er højest i disse områder, der geografisk ligger tæt. Samtidig mener jeg, at området med 10 folkeskoler og samme antal ungdomsskoleafdelinger vil kunne give et dækkende billede af tendensen. Det demografiske valg (bilag 3) er taget på baggrund af samtale med socialforvaltningen i området med henblik på kultur- og identitetsligheder. Der er således både sproglige, religiøse og sociale erfaringer, der binder kernegruppen sammen, ligesom de alle tilhører gruppen af synlige minoriteter med flygtningebaggrund, der hovedsageligt er født og opvokset i Danmark. Jeg har valgt at fokusere på de unges deltagelse i folkeskolernes valgfag musik samt ungdomsskolens musiktilbud, idet disse to aktiviteter tilbydes alle i denne aldersgruppe. Derudover gør den økonomiske faktor sig, i modsætning til musikskolerne, ikke gældende her, da disse tilbud er gratis. Desuden er begge tilbud knyttet til folkeskolen, hvor fokus på socialisering og integration har høj prioritet. Jeg vil ikke beskæftige mig med og vurdere den eksisterende undervisning og dennes indhold, men udelukkende se på de unges opfattelse af og forestillinger om undervisningen.

De unge, som udgør denne undersøgelses kernegruppe, er som nævnt efterkommere af flygtninge fra mellemøsten. Der foreligger ingen fast definition af hvilke lande, der tilhører denne region, men områdebetegnelsen dækker almindeligvis over landene omkring den østlige del af Middelhavet samt landene ved den Persiske bugt. Efter samtale med socialforvaltningen i Århus Vest, har jeg fundet frem til den definition, jeg har valgt at bruge i denne kontekst (se liste af lande bilag 3). Kernegruppens deltagere omtales i medier og hverdagstale ofte som andengenerationsindvandrere, hvilket er en betegnelse, jeg finder misvisende. Betegnelsen fastholder de unge som indvandrere, selvom langt de fleste er født og opvokset i Danmark. Jeg vil i stedet betegne dem som unge danskere med flygtningebaggrund³. Når der henvises til 'etniske danskere' i specialet, menes personer med dansk baggrund i modsætning til personer med dansk nationalitet, hvilket de fleste fra undersøgelsens kernegruppe ligeledes har.

1.5 Metode

Udover ovenstående teoretiske forståelsesramme, er specialets teoretiske fundament baseret på professor i musikpædagogik, Frede V. Nielsens, *Almen Musikdidaktik* (1998) samt en kombination af Howard Garders intelligensteori fra *Frames of mind* (1983) og pædagogik- og indlæringsforsker, Kjeld Fredens', kompetenceteori fra *Musikalsk Odyssé* (1992). Velvidende at en samlet vurdering af elevernes udvikling ikke er en målbar størrelse, vil jeg analysere og vurdere hvilke *områder*, de især har arbejdet med, ud fra den overbevisning at arbejdet med og styrkelsen af givne områder medfører en udvikling. Til at vurdere forsøgsgruppens faglige udbytte finder jeg det derfor oplagt at bruge Nielsens opstilling af aktivitetsformer i musikfaget, som jeg har valgt at supplere med Fredens' forståelse af den musikalske kompetence. Med afsæt i sidstnævntes opfattelse af denne kompetence og dens interaktion med de øvrige kompetencer, mener jeg foruden en vurdering af elevernes faglige udbytte også at kunne vurdere en væsentlig del af deres almene dannelse. Udover den sociale og personlige side af den almene dannelse finder jeg desuden den sproglige kompetence interessant, da det er en omstændighed, der ofte bliver nævnt i forbindelse med unge flygtninge. Vurderingen af elevernes almene dannelse suppleres yderligere med Nielsens formale dannelses teorier.

Specialets undersøgelse baseres på et sammensat empirisk materiale. Til at understøtte min påstand om kernegruppens manglende deltagelse i musiktilbuddene (bilag 1-2), har jeg indsamlet data om den demografiske fordeling på de forskellige skoler fra *Videnscenter for Integration* i

³ Jeg benytter begrebet flygtning i stedet for indvandrere, idet førstnævnte er mere snævert, og gældende for kernegruppen jf. samtale med socialforvaltning

Århus. Jeg har desuden kontaktet de pågældende folkeskoler via mail, telefon eller personligt for at få oplysninger om hvorvidt musik som valgfag blev udbudt, elevantal og elevernes etniske baggrund. Oplysningerne fra de forskellige ungdomsskolehold er ligeledes baseret på samtale eller mailkorrespondance med afdelingsledere eller undervisere fra de forskellige afdelinger.

Grundlaget for den sociologiske redegørelse og analyse af kernegruppens bevæggrunde baseres på tre fokusgruppeinterview med i alt ni elever fra fem forskellige skoler (bilag 5). Denne interviewform kan give viden om de unges forhold til og opfattelse af de eksisterende musiktilbud. Desuden lægger den op til diskussion deltagerne imellem, og sidstnævnte faktor finder jeg meget vigtig i forbindelse med mit valg af kernegruppe, idet jeg forventer en vis skepsis fra elevernes side over min interesse.

Med min forsøgsgruppe ønsker jeg dels at efterprøve hypotesen om, at de unge i kernegruppen vil tilmelde sig tilbuddet, samt at vurdere hvilken faglig og alment dannende udvikling de unge gennemgår. For at understøtte og bekræfte min egen oplevelse af forløbet og de deltagende på holdet har jeg i samarbejde med underviseren af det pågældende hold, kontinuerligt resumeret aktuelle problematikker samt pædagogiske og didaktiske overvejelser (uddybende forløbsbeskrivelse bilag 6). Ved forløbets afslutning har jeg desuden suppleret med et interview med underviseren (bilag 7), hvori han giver udtryk for sin oplevelse og vurdering af forløbet.



Eleverne fra forsøgsgruppen

2. Empiri

2.1 Det kvalitative forskningsinterview

Efter at have præsenteret det empiriske materiale vil jeg i dette afsnit beskrive min metodiske tilgang til indsamlingen af dette materiale samt mine overvejelser i denne sammenhæng.

Da jeg ønskede at indhente beskrivelser af de interviewedes livsverden med henblik på fortolkning heraf, syntes *det kvalitative forskningsinterview* at være et naturligt værktøj til undersøgelsen af begrundelserne for kernegruppens valg (Kvale 1997:41). Det kvalitative forskningsinterview er ligesom specialet funderet i en kontekstorienteret tilgang. Det er ifølge Per Schultz Jørgensen "... en tilgang, der forsøger at fastholde respekt for konteksten og dens fundamentale betydning for at tyde meningen i budskabet" (Jørgensen 1997:7).

Steinar Kvale har i sin bog *InterView* (1997) beskrevet forskellige interviewteknikker og fortolkningsprincipper. Hans forståelse af det *hermeneutiske princip*, der i sin åbne form giver emneområdet plads til og mulighed for at ændre sig undervejs, synes her at være udgangspunktet. Samtalens udviklingsproces bliver dermed forstået som en hermeneutisk cirkel, hvor fortolkeren i spiralbevægelser bevæger sig nærmere emnets og problemets kerne. Denne metode fokuserer primært på meningsfortolkning, hvor interaktionen mellem mundtligt materiale og det forståede er i centrum (Kvale 1997:49).

Det kvalitative forskningsinterview, mener jeg, finder sin styrke i den åbne form, der tillader interviewforløbet at forme sig efter indholdet, men også i relation til den menneskelige kontakt, der finder sted under og præger et interview. Denne giver mulighed for at opklare eventuelle uklarheder og afværge misforståelser undervejs i interviewet, hvilket er særdeles relevant, når de interviewede ikke er sprogligt stærke. Det kvalitative forskningsinterview er ligesom alle andre metoder behæftet med en række problematikker, som man bør være opmærksom på. Eksempelvis vil transskriberingsprocessen fra mundtlig samtale til skriftlig rapport medføre en forandring af materialet. Både i udviklingen fra en spontan, mundtlig situation til en statisk, skriftlig form og videre i analysen af transskriptionen (ibid.:166). Fog (2004:254) beskriver forandringen som en bevægelse fra et *subjekt/subjekt*-forhold (ved samtalen) til et *subjekt/objekt*-forhold (ved analysen). Det kan dog diskuteres, i hvor høj grad den interviewede udelukkende kan opleves som subjekt, eftersom han/hun er objekt for interviewerens undersøgelse. En ligestilling af de deltagende i samtalen, mener jeg, fører til en negligering af den grundlæggende agenda for samtalen, og Fog pointerer netop, at det er vigtigt som interviewer at være sig sin rolle, magt og position både som privatmenneske og forsker bevidst (ibid.:16+170ff).

Interviewspørgsmålene, som findes i bilag 4, skal i henhold til nævnte hermeneutiske princip forstås som en skitse til min forventning om samtalens forløb. De berører de overordnede områder, som jeg ønsker belyst under interviewet, men skal kun forstås som en guide jf. det hermeneutiske princip. I min formulering af spørgsmålene til kernegruppeeleverne har jeg tilstræbt et lettilgængeligt, ikke-videnskabeligt sprog for at sikre den bedst mulige forståelse og kommunikation. Jeg ønsker desuden at undgå værdiladninger, der på forhånd kan insinuere en forventning om deres svar, der således kan påvirke udsagnet.

Interviewet med underviseren adskiller sig fra ovennævnte fokusgruppeinterview. Idet mine egne betragtninger og analysen heraf indgår som en del af det videnskabelig materiale, er mine intentioner med dette interview forskellige fra fokusgruppeinterviewene. Det udspiller sig derfor i højere grad som samtale, idet formålet er at supplere og bekræfte mine egne oplevelser af forløbet og af eleverne på holdet. Idet underviseren besidder en musikfaglig og -pædagogisk viden, der er på niveau med min egen (se hans profil bilag 7), kan jeg tillade mig at spørge meget bredt med plads til refleksion og dialog. Ligeledes agter jeg ikke i samme grad at analysere hans udsagn, med mindre de er i uoverensstemmelse med mine egne oplevelser eller betragtninger men i højere grad anvende dem som understøttende dokumentation i analysen.

En problematik der ofte er forbundet med det kvalitative forskningsinterview er selve håndteringen af resultaterne. Det kan være en udfordrende opgave at arbejde med og formidle materialet overskueligt. I min analyse af resultaterne anvender jeg derfor *meningskondensering* ved henvisning til udtalelser, da jeg mener, det giver en mere overskuelig formidling af resultaterne.⁴ Ved direkte citater opretholdes ordlyden dog, som den findes i transskriptionerne (bilag 5).

Idet mine egne observationer i høj grad indgår i materialet, er der risiko for ubevidst at trække såvel spørgsmål som analyse i en bestemt, ønskværdig retning. Jeg søger derfor at fremstå neutral i interviewsituationerne. At undersøge de unges identitet, etnicitet, valgbegrundelser og holdninger vil automatisk berøre de interviewede, idet der sættes spørgsmålstejn ved deres beslutninger såvel som deres person. Det er derfor afgørende, at jeg i præsentationen af spørgsmålene og under samtalen i øvrigt fremstår åben og positiv. Min opgave er ikke at bedømme deres valg men blot at forstå deres begrundelser og overvejelser. Med en åben og positiv tilgang, vil jeg ligeledes undgå, at de unge føler sig utilpasse, hvis jeg spørger til områder, som de ikke har gjort sig overvejelser omkring. Et empatisk hensyn mindsker risikoen for misforståelser og problematisk personlig kontakt, og øger i øvrigt materialets validitet (Fog 2004:14).

⁴ Meningskondensering er en metode, hvor den essentielle betydning af udsagnet udvindes og anvendes i en analytisk sammenhæng (Kvale 1997:190).

2.2 Metodeimplikationer i praksis

Idet undersøgelsen drejer sig om etniske minoriteter, oplevede jeg flere gange, at blive mødt med modstand fra såvel de skoler jeg kontaktede, som de unge selv. Det krævede ofte lange forklaringer at redegøre for min hensigter, og det var en stor udfordring at rette henvendelse på en måde, der udløste interesse og velvilje. Der findes forskellige strategier for at omgå eller nedtone den etniske dimension i indsamlingen af empiri samt observationer. Man kan eksempelvis helt fortie, at forskningen overhovedet drejer sig om etniske minoriteter, men dette ville stride meget mod mine etiske regler. Jeg valgte derfor forskellige strategier, alt efter hvem jeg rettede henvendelse til, og selvom disse måske synes små og banale, fornemmede jeg en udvikling fra start til slut.

I min henvendelse til de forskellige skoler i området forsøgte jeg mig indledningsvist med mailkorrespondance. Jeg kontaktede ni skoler med spørgsmålet om, hvorvidt jeg måtte kontakte dem telefonisk for at få en række oplysninger til mit speciale omhandlende ”de frivillige musiktilbud og etnicitet”. Da jeg kun modtog et enkelt svar, som oven i købet var afvisende, indså jeg hurtigt, at jeg skulle gribe det anderledes an. Da jeg efterfølgende personligt tog rundt på skolerne for at få skoleledernes accept, fik jeg mulighed for at uddybe mit emne, hvilket udløste en langt mere positiv reaktion. Kun en enkelt skole ønskede af uvisse årsager ikke at medvirke i undersøgelsen.

I forbindelse med forsøgsgruppen stødte jeg på et helt andet problem, i form af deres manglende respekt (jf. afsnit 2.4 og uddybende forløbsbeskrivelse bilag 6). Det skal ikke forstås på den måde, at jeg følte mig forulempet, men de unge ignorerede ofte, hvad jeg sagde eller spurgte om, og i få situationer provokerede de på en passiv måde ved at gøre netop det, jeg havde sagt, de ikke skulle. Hvorvidt deres modstand skyldtes, at jeg er kvinde, eller at de opfattede mig som en autoritet, eller en helt tredje årsag, ved jeg af gode grunde ikke. Jeg forsøgte at vinde deres tillid ved at invitere dem på kaffe eller kakao efter undervisningen, hvor vi så snakkede om skole, kærester, musik, og hvad der ellers berørte deres dagligdag. Lidt længere henne i forløbet skrev vi ofte sammen på MSN Messenger, på sms eller ringede sammen. Det var kun undtagelsesvist dem, der tog kontakten, men efterhånden blev svarene jeg fik længere og mere personlige, hvilket jeg opfattede som en gradvis accept af mig.

Da jeg skulle finde deltagere til mine fokusgruppeinterview, stødte jeg på samme skepsis og misbilligelse over at være gjort til objekt for undersøgelse. Jeg tog rundt i klubberne for at finde deltagere, men de der indvilligede viste sig hurtigt at være svære at få brugbare svar fra. Når jeg stillede en sodavand i sigte som tak og kort forklarede, hvad det drejede sig om, henvendte flere sig

med udtalelser som: ”Jeg synes at musik-valgfag er noget lort, må jeg så godt få min sodavand?” For at minimere risikoen for, at de interviewede spiste mig af med korte, ubrugelige eller ikke helt sandfærdige svar, valgte jeg at kontakte de fire unge fra forsøgsgruppen, og de indvilligede i hver at finde 3-4 kernegruppeelever fra de forskellige skoler i området, der ville deltage. Ved denne rekrutteringsmetode, havde jeg en forventning om, at de venner de fire tog med ville svare ærligt og vise interesse, idet de fire fra forsøgsgruppen havde sagt god for mig.

Under selve interviewene anstrengte jeg mig for at signalere afslappethed og ikke udstråle autoritet (bilag 5:67). Jeg forsøgte desuden at placere interviewene uden for den institutionelle kontekst, men dette kunne desværre ikke gennemføres. Ved at interviewe kernegruppeeleverne i små grupper havde jeg, foruden håbet om en livligere debat, en forventning om at den magtposition, der kunne være i kraft af min interviewerrolle, ville udlignes. Yderligere gemte jeg spørgsmål relateret til de unges etniske tilhørsforhold til sidst i interviewene (bilag 4), således at den etniske forskellighed ikke skulle sætte dagsordenen, og så de unge nåede at opbygge en fortrolighed med interviewsituationen.

Alle interview er optaget på mp3 og transskriberet relativt udførligt. Udskriften er foretaget på en sådan måde, at de unges talesprog er bevaret, herunder talesprogs gentagelser, men ikke grammatiske fejl. Omsætningen fra tale til skrift er naturligvis i sig selv en fortolkningsproces (jf. Kvale 1997:167), og det er en balance, i hvor høj grad man tilstræber at ændre det talte sprog i retning af skriftsprog. I denne sammenhæng finder jeg det eksempelvis vigtigt at bevare slang og særlige talemåder.



Forsøgsgruppen på scenen

2.3 Refleksioner over forløb med forsøgsgruppe

For at kunne vurdere min hypotese om at anerkendelse og anvendelse af subkulturernes kreative aspekter kan medføre en faglig og alment dannende udvikling af de unge med mellemøstlig baggrund, udbød jeg som nævnt et ungdomsskolehold i rap-musik. Jeg så flere muligheder i at udbyde holdet i dette regi, men for at kunne anvende resultaterne i dette speciale, krævede det forberedelse og en række overvejelser, som jeg vil skitsere i det følgende. Herefter vil jeg kort opridse forløbet ud fra underviserens og egne noter.

Der var forskellige årsager til, at jeg så udbydelsen af holdet i ungdomsskoleregiet som en oplagt mulighed. Udover den åbenlyse årsag at jeg i kraft af min stilling som afdelingsleder af den lokale ungdomsskole i Skjoldhøj, havde *muligheden* for at oprette holdet, fandt jeg ungdomsskolens bestemmelser passende til formålet (se yderligere bilag 8):

Ungdomsskolen skal give unge mulighed for at fæstne og uddybe deres kundskaber, give dem forståelse af og dygtiggøre dem til samfundslivet og bidrage til at give deres tilværelse forøget indhold samt udvikle deres interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund. (www.us.uvm.dk)

Ungdomsskolens tilbud er frivillige og kræver derfor en aktiv indsats fra elevernes side, for at et hold bliver oprettet og opretholdt. Den lokale afdelingsleder præsenterer 8.-10. klasserne for de forskellige tilbud, hvorefter de unge selv skal tage kontakt for at blive tilmeldt et hold. Idet undervisningen er frivillig og gratis, kræves der derfor en god indsats af afdelingslederen for at promovere holdene og efterfølgende en stor indsats af underviseren på det enkelte hold at fastholde elevernes interesse og engagement, da der ikke er nogen konsekvens for de unge, hvis de er fraværende. En del af ungdomsskolens strategi består derfor i at involvere de unge i forløbene på en måde, så de er afhængige af hinandens tilstedeværelse og engagement og dermed føler en forpligtelse overfor resten af holdet.

Idet ungdomsskolens tilbud er åbne for alle, havde jeg ikke mulighed for kun at tilbyde holdet til elever med mellemøstlig baggrund jf. mit problemfelt. Jeg så dog ikke dette som et problem, idet jeg sagtens mente at kunne gennemføre forsøget med et hold bestående af elever med forskellig etnisk oprindelse. Det viste sig dog at være en uvæsentlig overvejelse idet de seks der meldte sig, alle var af mellemøstlig oprindelse. Jeg anså dette som en bekræftelse af Sernhedes forskning, som indikerer, at rap-musik og hip-hop-kultur især tiltrækker unge med flygtningebaggrund.

Jeg overvejede længe, hvorvidt jeg selv skulle undervise på holdet, men nåede frem til, at det i så fald ville blive vanskeligere at forholde sig objektivt, og at mine didaktiske og pædagogiske

overvejelser sandsynligvis ville blive påvirkede af min bagvedliggende og personlige hensigt med holdet. Jeg ønskede at undervisningsforløbet skulle fremstå så autentisk som muligt, og desuden fandt jeg det givtigt at kunne sparre mine oplevelser og tanker med en anden, faglig kompetent person (se underviserens faglige profil, bilag 7), således at mine observationer kunne blive bekræftet og dermed indgå i specialet som anvendeligt og videnskabeligt materiale (jf. afsnit 2.2).

Inden forløbets start opstillede jeg nogle konkrete succeskriterier for holdet for afslutningsvis at kunne bedømme mit udgangspunkt:

- Tilmelding fra 6-10 elever
- Min. 80 % fremmøde i løbet af forløbet
- Vise tydeligt engagement i form af eksempelvis produktivitet og øvning udover timerne
- Velvilje og åbenhed overfor underviseren og dennes materiale.
- Socialt: god omgangstone, give plads til hinanden, generelt udvise samarbejdsvilje
- Deltage i 1-2 af ungdomsskolens musikarrangementer

Disse kriterier indgår kun i nogen grad i vurderingen af forløbet, men har til hensigt at illustrere, hvilke forventninger jeg havde inden forløbets start.

2.4 Kort forløbsbeskrivelse

Efter hver undervisningsgang mødtes jeg med underviseren, som berettede om undervisningens forløb, der samtidig blev noteret i stikord. Ligeledes mødtes jeg løbende med de unge, og også her noterede jeg stikord. I samarbejde med underviseren, og med udgangspunkt i vores noter, er følgende forløbsbeskrivelse samt den uddybende beskrivelse i bilag 6 blevet til.

Selve undervisningsdelen forløb over seks måneder med to sammenhængende undervisningstimer pr. uge. I løbet af de første to måneder sprang to elever fra. Trods interne konflikter samt personlige problemer såsom husarrest, mindre voldsdomme og udvisning fra skolen var de tilbageværende fire elever stabile i fremmødet og meget engagerede. Deres engagement viste sig i deres produktivitet, og at de ofte mødtes for at finde *beats* og skrive tekster (se eksempler bilag 9) efter skoletid. Desuden brugte de meget tid på at finde på bandnavnet *The Hu\$tlerZ* og personlige alias-navne i ægte rap-stil (se bilag 6) samt at profilere sig på internetsider som mymusic (bilag 10), myspace og Arto.

Underviseren brugte megen tid på at vinde elevernes tillid, og timerne bar især i starten meget præg af konflikt og hård kritik eleverne imellem. Eleverne var alle fire venner, men deres temperament løb ofte løbsk, og underviseren brugte mere tid på at mægle end på at undervise.

Underviseren og undertegnede bestemte sig hurtigt for at sætte et konkret mål op for de unge for at bevare deres fokus, engagement og interesse. Målet skulle være at deltage i Ungdomsringens musikfestival i Ålborg; et stort arrangement løbende over to dage med ca. 20.000 unge deltagere. Idet to af eleverne blev dømt for vold efter et overfald på en jævnaldrende elev på skolen, bestemte vi os imidlertid for at afprøve de unges sociale adfærd ved et mindre arrangement i Solbjerg inden den store festival. Arrangementet i Solbjerg var en konkurrence i *freestyle-rap*⁵, hvor en af eleverne skulle deltage. Selvom den deltagende elev fra holdet viste faglig dygtighed, opførte alle fire elever sig en anelse aggressivt og var tydeligt utilpasse ved situationen. Arrangementet blev derfor en blandet oplevelse, og i samråd med underviseren besluttede jeg mig for at droppe overnatningen og begrænse elevernes tid på musikfestivalen i Ålborg betydeligt. Deres deltagelse på festivalen (bilag 11) gik dog over al forventning såvel fagligt som socialt. De unge var dygtige, og da de fik megen opmærksomhed og ros fra publikum, optrådte de scenevante og charmerende. Efter koncerten var de unge fra holdet meget positive og venlige overfor en gruppe punkere, der med deres anderledes subkultur, sædvanligvis ville vække elevernes negative sider (bilag 6).

Efter det vellykkede arrangement kneb det med motivationen, og de interne konflikter tog igen til. Underviseren og jeg bestemte os for at afslutte forløbet med en koncert, som vi håbede ville motivere eleverne. Da vi forelagde dem idéen, ytrede de i stedet ønske om at lave en freestyle-konkurrence i stil med arrangementet i Solbjerg, dog med de væsentlige forskelle, at de ikke selv ville deltage i konkurrencedelen, og at arrangementet skulle indeholde en afskedskoncert med dem. Det indvilligede vi i på betingelse af, at de selv skulle indgå i forberedelsesprocessen. I løbet af godt halvanden måned tog et stadigt voksende arrangement form, og især en enkelt af eleverne udviste megen seriøsitet og havde meget høje ambitioner. *Skjoldhøj Fight Night* (bilag 12-15), som arrangementet blev kaldt, tiltrak over 300 unge publikummer, og selvom The Hu\$tlerZ ikke helt fik den respons på deres optræden, som de havde håbet, leverede de dog en flot præstation. Eleven der var stærkt involveret i forberedelsen, optrådte som konferencier og formåede at styre slagets gang på fornem vis (billeder bilag 12). De tre øvrige elever fik mulighed for at optræde i små indslag med lokale rap-talenter, hvilket de efterfølgende gav udtryk for, var en rigtig god oplevelse. Overordnet set må arrangementet siges at have været en stor succes for såvel os arrangører, de unge i The Hu\$tlerZ, de deltagende samt publikum (se bilag 15).

Efter arrangementet og forsøgsforløbet afslutning gik The Hu\$tlerZ i opløsning. Tre af gruppens elever skriver stadig numre både sammen og hver for sig.

⁵ Freestyle-rap: udøveren improviserer enten helt frit eller over et givent emne. Ofte foregår disciplinen ved en *battle*, hvor to rappere dystes mod hinanden.

3. Teori

3.1 Musikfaget i almen dannelseseoretisk belysning

I Danmark har vi en århundred-gammel tradition for at lade faget musik⁶ indgå som en del af folkeskolens undervisning. Flere gange har fagets berettigelse samme sted været oppe til revision, og det står måske mere klart nu end før, at musik ikke nødvendigvis er sikret en plads i det fremtidige fagudbud. Frede V. Nielsen argumenterer i *Almen Musikdidaktik* (1998) for, hvordan musikfaget kan bidrage til løsning af de almene opdragelses- og dannelsesopgaver på lige fod og sammen med andre fag. Det er som nævnt min hensigt at vurdere den udvikling, som eleverne fra forsøgsgruppen har gennemgået. Set fra en dannelseseoretisk synsvinkel finder jeg det derfor oplagt at inddrage og anvende Nielsens fremstilling af *formale* dannelseteorier⁷. Hans fremstilling er delvist baseret på Wolfgang Klafkis gruppering af dannelseteorier (1983), og grunden til at jeg ikke tager udgangspunkt i sidstnævnte er, at Nielsen ikke belyser Klafkis inddeling af de forskellige dannelsessyn, men mere relevant for mit problemfelt ”*anvende[r] kategoriseringen som hjælpemiddel til belysning af musikundervisningens begrundelsesproblematik og forståelse af nogle overordnede spørgsmål vedrørende indholdsudvælgelse.*” (Nielsen 1998:54)

3.1.1 Formal dannelse

Det er et tilbagevendende debattema i musikpædagogiske kredse, hvorvidt musikundervisningen har til formål at danne og opdrage *til musik* eller *gennem musik*. (Nielsen 1998:55) I de *materiale* dannelseteorier er undervisningsstoffet i centrum, og det ”materie” der undervises i er således både middel og mål. De *formale* dannelseteorier er derimod karakteriserede ved, at menneskets dannelse er omdrejningspunktet. Det centrale er derfor ikke, at den, der modtager læring, optager et udvalgt kulturindhold, som Nielsen benævner det, men at vedkommende formes til at få bestemte *egenskaber* (ibid.:65). Det didaktiske valg begrundes dermed i dets mulighed for at bidrage til en opdragelse og dannelse *gennem musik*.

Denne forestilling om at lade mennesket, dets egenskaber og udviklingsmuligheder danne udgangspunkt for de pædagogiske overvejelser, kan ifølge såvel Klafki som Nielsen deles op i to grundformer: *funktionel dannelse* og *metodisk dannelse*. Det funktionelle dannelsesarbejde tager

⁶ Faget har gennem tiden haft forskellige betegnelser som både ’sang’ og ’musik’.

⁷ Nielsen behandler fire dannelseteorier: material, formal, kategorial og kritisk orienteret dannelse. Jeg har som nævnt valgt at fokusere på den formale dannelse og vil ikke her komme med en nærmere redegørelse for de øvrige tre teorier. Mit valg heraf skal ikke ses som en overbevisning om den formale dannelse som værende den vigtigste, og i praksis findes der elementer fra de øvrige i alle fire teorier, som yderligere komplementerer hinanden på forskellig vis.

udgangspunkt i træning af tænkeevnen. Man må her forestille sig, at mennesket besidder en række evner og funktioner, der kan påvirkes hver for sig, bearbejdes og styrkes. Det er her vigtigt at pointere, at det ikke er konkret tænkning eller tankevirksomhed, der skal arbejdes med, men *grundlaget* herfor. Ser man på musikundervisningen ud fra en funktionel dannelseseoretisk synsvinkel, er der en tæt forbindelse til ønsket om at styrke det alsidige eller hele menneske. Musik (og anden kunstnerisk virksomhed) har særlig mulighed for at udvikle den del, der vedrører følelseslivet, idet musikalsk virksomhed både implicerer kognitiv og emotionel aktivitet. Nielsen påpeger desuden at ”... *musik og beskæftigelse med musik udvikler vor fantasikraft og også beforder vores evne til selvvirksomhed.*” (ibid.:69)

Dette aspekt fremhæves ofte i diskussionen om musikfagets berettigelse ud fra overbevisningen om, at en udvikling af de skabende og kreative evner er af høj værdi for elevens almene dannelse. Ifølge Nielsen er denne diskussion medvirkende til den fejlagtige opfattelse, at de såkaldte kreative fag kan forbeholde sig retten til at udvikle vores kreativitet og skabende kræfter. Ved at sætte spørgsmålstegn ved forestillingen om en særlig og isoleret påvirkelig kreativitetsevne, påpeger han dermed et centralt problem ved at anskue musiceren ud fra en funktionel dannelseseoretisk synsvinkel.

I forlængelse heraf tager Nielsen fat i den teori, der omhandler *transfereffekten*. Evner som koncentrationsevne, hukommelsesevne og lydhørhed er blot få af de områder der ofte nævnes, når musikundervisningens transfereffekt bliver fremhævet. Jeg vil komme meget nærmere ind på dette i afsnit 3.2, men her blot bemærke Nielsens konstatering:

...[at] man fra musikpædagogisk hold [har] været meget opfindsom og flittig med hensyn til at pege på musikken som funktionelt dannelsesmiddel. (ibid.:72)

Den funktionelle dannelse betragtes som den oprindelige form af formaldannelsen, men ligeledes den metodiske dannelse har haft og har stadig betydning for musikfaget. Ifølge denne udløber af den formale dannelseteorii, er dannelse opnåelse og beherskelse af metoder, som kan hjælpe med tilegnelsen af et nyt stof. Der er således tale om en form for hjælp til selvhjælp. Nielsen præciserer:

Den karakteristiske måde at opnå en sådan metodisk dannelse på er elevens opsøgen af og egen virksomhed med fremgangsmåder med henblik på at tilegne sig viden, indsigt og færdigheder. (ibid.:74)

I musikundervisningen kunne et eksempel på dette dannelsesaspekt være indlæringen af tekniske kundskaber såsom nodelæsning, med henblik på egen udforskning af anden musik. Videnstilegnelse og ligeledes problemløsningsprocesser lægger op til mere aktiv læring i modsætning til f.eks.

udenadslære, som førhen har været meget brugt i skolesystemet. Hensigten med denne fremgangsmetode er at sikre dannelsen af et selvstændigt menneske, men der er knyttet nogle væsentlige forbehold hertil. De er dog især knyttet til generelle vidensfag (jf. Nielsen 1998, kap.3), og idet musikfaget i hverken folke- eller ungdomsskole kan anses som vidensfag, vil jeg ikke komme nærmere ind på dette, men blot bemærke, at såvel Nielsen som mange andre stadig søger at orientere sig i metodiske nytænkninger, som tilpasser sig den hastigt ændrede virkelighed (ibid.:78).

3.2 Intelligens og kompetencer

For at kunne vurdere den alment dannende udvikling, som de unge i forsøgsgruppen gerne skulle have undergået, har jeg valgt at supplere Nielsens dannelsese teori med Kjeld Fredens' kompetenceteori. Hans teori er baseret på Howard Gardners intelligensteori, som jeg meget kort vil skitsere, idet jeg benytter mig af begreber herfra, som Fredens udelader.

Med sin teori om de multiple intelligenser blev den amerikanske psykolog Howard Gardner en vigtig foregangsmand i opfattelsen af intelligens som noget mere komplekst end den, indtil da, traditionelle logisk-matematiske forståelse af begrebet. I bogen *Frames of Mind* (1983) tager han udgangspunkt i spørgsmålet om menneskets intelligensmæssige potentiale og læringsstrategier, og præsenterer sin teori om syv selvstændige intelligensformer⁸:

- Musikalsk intelligens
- Logisk-matematisk intelligens
- Spatial intelligens
- Sproglig intelligens
- Krops-kinæstetisk intelligens
- Intrapersonel intelligens
- Interpersonel intelligens

Ifølge Gardner ligger de syv intelligenser latent hos alle mennesker fra fødslen, men de medfødte paratheder inden for de forskellige områder er stærkt påvirkede af de forventninger og krav, som miljøet stiller samt deres arv. Udviklingen af områderne sker ifølge Gardner ikke automatisk men i relation til omverdenen.

Fredens bygger som sagt sin kompetenceteori på Gardners intelligensteori. Han adskiller sig dog ved at fravælge den interpersonelle og den intrapersonelle intelligens, idet han ser dem som

⁸ Der er siden hen tilføjet yderligere intelligensformer, men dels har disse ingen relevans for dette speciale og dels er de stadig under udvikling.

værende afgørende for enhver læringssituation. Jeg har valgt at tage dem med, da jeg mener, at denne positionering netop gør dem særligt interessante. Fredens anvender desuden betegnelsen *kompetence* i stedet for intelligens, idet ”... det drejer sig om fem forskellige måder at tænke på. Tænkning betyder her en måde at stå i forhold til en omverden. Kompetencerne er på samme tid rettet mod én selv og ens omverden. Intelligens er i den betydning et udtryk for fem forskellige kognitive systemers vekselvirkning med omgivelserne. Systemer som alle har både en bevidst og ubevidst dimension” (Fredens 1991:11)

I modsætning til Gardner tillægger Fredens dermed kompetencernes samspil stor betydning i den kognitive udvikling, og det er netop denne interaktion, der er relevant i forhold til min vurdering af forsøgsgruppens udvikling. Fredens’ formål med at undersøge kompetencernes samspil, er at fremhæve musikalitetens betydning for barnets helhedsudvikling. I forhold til specialets problemfelt har jeg valgt at koncentrere mig om den musikalske kompetence og dennes interaktion med henholdsvis den sproglige, den interpersonelle og den intrapersonelle kompetence, idet vi i undervisningsforløbet ikke har haft mulighed for at bedømme elevernes udvikling inden for de øvrige kompetencer.

3.2.1 Den musikalske kompetence

Ifølge såvel Gardner som Fredens handler den musikalske kompetence om evnen til at opfatte, udtrykke og skelne musikalske former samt skelne rytmer, tonehøjde, melodi, klangfarve og stemninger i musikken (Gardner 1983:104-108). Desuden inkluderer den evnen til at lytte til helheden, have intuitiv forståelse (analog) samtidig med at lytte til enkeltstemmer og indsatser samt teknisk-analytisk forståelse (digital). Fredens adskiller sig som sagt fra Gardner, idet han mener, der oftest sker en interaktion mellem de forskellige kompetencer og især den musikalske kompetence, opfatter han som speciel, idet den kan binde de øvrige moduler sammen. Der ligger dog heri den problemstilling, at man således kan beskæftige sig med musik og musikkens elementer uden anvendelse og udvikling af den egentlige musikalske kompetence. Fredens opererer med musikalsk aktivitet på tre niveauer: at lytte til musik, udføre den og skabe den. Disse tre niveauer organiseres hierarkisk og afspejler oppefra og ned en stigende kompleksitet, idet man sagtens kan lytte til musik uden at kunne spille endsige komponere musik, mens det at lytte og kunne udføre musik er en forudsætning for at kunne skabe. På flere måder minder denne opdeling om Nielsens syn på aktivitetsformer i musikfaget, som jeg beskriver nærmere i afsnit 3.3.

3.2.2 Den sproglige kompetence

Grunden til mit valg af netop denne kompetence er dels taget på baggrund af den nære forbindelse mellem sprog og musik, som jeg her vil beskrive nærmere, og dels fordi den sproglige udvikling så ofte fremhæves i forbindelse med flygtninge og læring. I sig selv beskrives den sproglige kompetence som evnen til at anvende og forstå sprogets syntaks (struktur), sprogets fonologi (lyde) og sprogets semantik (betydning). I interaktion med den musikalske kompetence fremhæver Fredens især måden, vi udtrykker os på, dvs. prosodien, idet den dækker over mange musikalske parametre såsom klang, melodi, puls, betoning, metrik, rytme, tempo og dynamik (Fredens 1992:17). Disse parametre er ofte en hjælp i forbindelse med indlæring som eksempelvis alfabetsange, indlæring af dansetrin eller tyske verber:

Rytmen er meget tydelig i rim og remser, som er gode for læsningen, men der er også meget musik i tabeller. Jeg har for eksempel rigtig gode erfaringer med tabel-rap (folkeskolelærer) (Marstal 2004:32)

Den nære forbindelse mellem de to kompetencer ses desuden helt konkret hos små børn, der gennem spontan sang opfatter, begriber og bearbejder de mange indtryk, de oplever. Barnet overvejer derfor hverken, at det synger eller komponerer, idet relationen mellem sang og sprog er så tæt. Yderligere har jazzmusiker og hjerneforsker Peter Vuust forsket i en neurologisk forbindelse for at undersøge, hvorvidt musikken er et indforstået sprog, som musikere gennem mange års træning lærer at 'tale', og om hjernen bearbejder de musikalske impulser på samme måde som den bearbejder sprog (Kvist 2006). Jeg vil ikke beskrive de kognitive forbindelser nærmere, men vil i analysen anvende dele af Vuust's forskning.

3.2.3 Interpersonel kompetence⁹

Når unge med flygtningebaggrund får negativ omtale i medierne, tilknyttes ofte en kritik af netop deres interpersonelle kompetence. Gardner benævner også denne som social intelligens, og karakteriserer den som evnen til at opfatte og skelne sindsstemninger, intentioner, følelser og motivationer, opfatte ansigtsudtryk, kropsholdninger og stemmeføring samt reagere effektivt og pragmatisk på andre mennesker. Enhver, der har prøvet at medvirke i et kor eller i et band, vil højst sandsynlig kunne bekræfte, at denne kompetence er særdeles vigtig og bærende i en musikalsk sammenhæng, hvor den bl.a. knyttes til evnen til samarbejde, lytning, sammenspil, korisk sang og at kende sin egen rolle (Marstal 2004:118). Det er selvfølgelig muligt at spille musik uden at skulle

⁹ Selvom Fredens ikke behandler denne og den intrapersonelle kompetence som særskilte kompetencer, benytter jeg hans kompetencebetegnelse, idet jeg undersøger deres interaktion med den musikalske kompetence.

forholde sig til og samarbejde med andre i form af soloundervisning, men i forhold til specialets problemfelt er denne side af sagen ikke vigtig. Det er selvsagt vanskeligt at måle, i hvor høj grad den musikalske kompetence interagerer med den sociale kompetence, men en omfattende empirisk undersøgelse fra Tyskland (Hans Günther Bastian: "Musik(erziehung) und ihre Wirkung" 2000) påviser en tydelig interaktion, og der bliver på denne baggrund konkluderet at *"aktiv musiceren (i ensemble eller solistisk) med dens emotionaliserende potentiale kan mildne elevernes konflikter, medvirke til at beherske følelser af aggressivitet, trods personligt usikkerhed samt fremme og understøtte udvikling af selvstændighed."* (Holst 2002:30-31)

Lignende forsøg er foretaget i Danmark i socialt belastede kvarterer, og her fremhæves ligeledes, at eleverne opnår større respekt for hinanden, bliver mere lydhøre for andres idéer, samt at konfrontationen med nye udfordringer i denne sammenhæng, virker fordrende for deres sociale udvikling (Stanek 2004:14).

3.2.4 Intrapersonel kompetence

Inddragelsen af denne kompetence skal ligesom den interpersonelle ses som et supplement til Nielsens formale dannelsesteori, idet Gardner karakteriserer denne som evnen til at have god selvindsigt og handle derefter, kende egne stærke og svage sider, være bevidst om egne sindsstemninger, hensigter, udtryksmåder og ønsker, kunne disciplinere sig selv, forstå sig selv og føle selvverd (Gardner 1983:239). I en musikalsk situation handler det i høj grad om at kende sig selv, lade sit kunstneriske præg komme til udtryk og tro på det, man laver. Det er med andre ord i særdeleshed følelserne, der er i spil, og netop følelser spiller en stor rolle for de unge, der kan have svært ved at udtrykke sig verbalt, og derfor ofte føler sig misforståede. Samspillet mellem følelser og musik kan være givtigt, hvis det bruges og styrkes på den rette måde, hvilket eksempelvis er tydeligt ved bestemte musikgenrer, hvor netop musikken er med til at nedbryde en psykisk spændt situation. En genre som heavy-metal associeres ofte med at være afleder for undertrykt vrede, og på denne måde kan musikken være med til at give en forløsning for såvel udøver som lytter¹⁰.

Den interpersonelle og den intrapersonelle kompetence hænger efter Fredens overbevisning uløseligt sammen, idet en socialt velfungerende situation forudsætter, at de personer der indgår heri, har god selvindsigt og forstår deres position i den aktuelle kontekst.

¹⁰ Mere herom i Philip Taggs artikel *Subjectivity, soundscape, motorbikes and music* fra www.tagg.org/articles/virrat.html

3.3 Aktivitetsformer i musikfaget

Det kan synes særdeles vanskeligt og utilfredsstillende at beskrive og vurdere en persons udvikling gennem et givent tidsforløb. Der findes hverken målestokke eller facitlister, og hvordan sikrer man sig at få det hele med? Til at vurdere elevernes musikfaglige udbytte har jeg bl.a. valgt at alliere mig med Nielsens teori om aktivitetsformer i musikfaget. Velvidende at denne ikke kan give et fuldstændigt billede af deres musikfaglige udvikling, mener jeg, at den giver mig et godt arbejdsredskab til at afdække hvilke musikalske kompetencer, eleverne har fået styrket og dermed udviklet gennem forløbet.

For at eleverne opnår en musikalsk udvikling, er det nødvendigt for underviseren at tilrettelægge musikundervisningen på en sådan måde, at man fordrer aktiv deltagelse. Nielsen undersøger derfor følgende:

Hvilke aktivitetsformer eller funktionsområder [der] er karakteristiske for musikfaget og for beskæftigelse med musik i undervisningsmæssig sammenhæng... (Nielsen 1998:291)

Han opstiller fem aktivitetsformer (ibid.:297-345), som i analysen vil danne ramme for min vurdering af de unges faglige udbytte af undervisningen:

- **Reproduktion:** udføre, genskabe (synge, spille) eksisterende musik

Reproduktion af eksisterende musik forudsætter, at musikken allerede er frembragt, og at den er overleveret i enten skriftlig, mundtlig eller elektronisk form. For at kunne reproducere musikken kræves derfor en række håndværksmæssige redskaber såsom afkodningen af det overleverede (nodelæsning, lytning) og den tekniske kunnen, der skal til for at fremføre den (instrumentbeherskelse, sang osv.)

- **Produktion:** skabe, komponere, arrangere, improvisere

Selvom man umiddelbart kunne opfatte produktion som det modsatte af reproduktion, er det vigtigt at holde sig for øje, at reproduktion i musikalsk sammenhæng stort set altid indeholder produktive eller skabende elementer. Nielsen skelner mellem tre former for produktion: komposition, arrangement og improvisation.

- **Perception:** modtage lytteindtryk og umiddelbart forarbejde til at give musikalsk "mening"

Perception er en helt grundlæggende aktivitet i forbindelse med al musisk beskæftigelse. Det er derfor en kompliceret aktivitetsform, der altid vil være præget af en række individuelle faktorer. I musikundervisningen kommer perception ifølge Nielsen til udtryk i to henseender: som musiklytning (værklytning) og som høretræning/hørelære (forbundet med musikalsk håndværkslære). Sidstnævnte er baseret på tre grundlæggende processer: omsætning af noget visuelt

til noget hørt, omsætning af noget hørt til noget visuelt eller verbalt og omsætning af noget forestillet til noget visuelt eller hørt.

- **Interpretation:** *analysere og fortolke musik og som regel udtrykke forståelse og tolkning i et ikke-musikalsk medium*

I betydningen fortolkning anvendes interpretationsbegrebet i forbindelse med musik på to måder. Der er dels den musikalske fortolkning, der kan ske ved reproducerende virksomhed (som når en musiker udfører et værk og fortolker det på en bestemt måde) og dels den form for forståelse, som oftest udtrykkes i et andet medium end musikken (sædvanligvis verbalt). Sidstnævnte sker på grundlag af en begrebsliggende, kategoriserende forståelse og eventuelt analyse, og det er denne betydning af begrebet, Nielsen refererer til i denne sammenhæng. Han skelner her mellem fire typer af omsætning: til noget verbalt, noget billedligt/visuelt, noget bevægelsesmæssigt og dramatisk samt til anden musik.

- **Refleksion:** *overveje, undersøge, perspektivere musik i historisk, sociologisk, psykologisk m.fl. sammenhænge*

Det kan være vanskeligt at adskille interpretation og refleksion, men forskellen ligger i sontringen mellem interpretation *af* musik og refleksion *om* den. Herved adskiller refleksion som funktionsform sig fra de øvrige, idet den som den eneste ikke nødvendigvis indebærer direkte, aktivitetsmæssig kontakt med musikken. Nielsen skelner mellem refleksion rettet mod og omhandlende *musik* og omhandlende *musikalsk aktivitet*, og refleksion som foregår, *mens* man er musikalsk aktiv.

Disse fem aktivitetsformer skal opfattes som hovedaspekter, men hænger ligeledes indbyrdes sammen. Eksempelvis kan man ikke spille eksisterende musik (reproduktion) uden at være i stand til at lytte til den (perception). Lignende opdelinger har dannet grundlag for læseplanstækningen i flere lande, og det er således min hensigt at inddrage elementer fra ”Fælles Mål”¹¹ for musik som valgfag og ungdomsskolens ”læreplan” i analysen og vurderingen af de unges faglige og alment dannende udvikling. Nielsens teori om aktivitetsformer kan dog ikke alene give det dækkende billede, jeg ønsker, hvilket er grunden til, at jeg supplerer med Fredens’ teori om den musikalske kompetence. Jeg finder at de to supplerer hinanden godt, idet de begge tilfører andre eller uddybende aspekter af sagen.

¹¹ Fælles Mål er undervisningsministeriets sæt af faglige tekster til folkeskolens fag og emner, som dels beskriver de bindende fælles nationale mål og dels består i vejledende læseplaner og beskrivelser af udviklingen for undervisningen. (www.faellesmaal.uvm.dk)

4. Analyse

4.1. Delafsnit 1: Årsager til valg eller fravalg

Som nævnt i afsnit 2.1 griber jeg analysen af de tre fokusgruppeinterview an ved en meningskondenserende tilgang. Indledningsvist i arbejdsprocessen dannedes nogle hypoteser og forventninger, der har påvirket udformningen af spørgsmålene (bilag 4). Den primære hypotese udspringer af Sernhedes forskning og består i en forventning om, at grunden til de unges fravalg af de frivillige musiktilbud skal findes i deres identitetskonstruktion. Deres identitet er naturligvis meget sammensat, og jeg forventer ikke - og har heller ingen intentioner om - at kunne klarlægge denne. Jeg forventer dog gennem analysen af disse interview at få et vist indblik i de unges opfattelse af dem selv i en kulturel kontekst, deres forhold til musik generelt og til faget musik, og jeg vil, ud fra deres udsagn og observationer af deres adfærd, analysere mig frem til en eller flere mulige årsager til deres valg. Den sekundære hypotese står i forlængelse af den første og er ligeledes foranlediget af Sernhedes forskning. Her forventer jeg, at de unge vil pege på manglen af rap-musik i tilbuddene som en afgørende faktor for deres valg.

4.1.1 Det musikalske bagland

For at ovennævnte hypoteser er relevante, forudsætter jeg at de unge kernegruppeelever har en vis interesse i musik. Dette undersøger jeg indledningsvis i de tre interview og får hurtigt bekræftet, idet alle ni elever understreger, at musik har stor betydning i deres hverdag. Det veksler, om de især beskæftiger sig med musik som forbrugere eller yderligere som aktive udøvere, men alle giver udtryk for, at musikken har stor betydning i hverdagen, og at de forholder sig til det, de lytter til:

”Altså... musik er næsten alt for mig (...) Det betyder alt, altså... Det bruger jeg alt min dagligdag” (YS:71)¹² ”... det er mine følelser jeg kan lide når jeg hører musik” (ME:67)

Flere af eleverne fortsætter med at forklare, hvordan de ”bruger” musikken i forskellige kontekster, og deres overvejelser omkring musiks egenskaber som budbringer og stemningssætter gentages i alle tre fokusgrupper, idet eleverne fremhæver vigtigheden af musikkens budskab og dens sammenhæng med følelseslivet.

I debatten om musik og integration fremhæves det anspændte forhold mellem musik og islam ofte (Fock 2000:71 og Shiloah 1995:32). Såvel tradition, almen holdning fra forældrenes side og religion spiller en betydelig rolle, og jeg overvejede derfor, hvorvidt forældrenes holdninger og

¹² Hvor ikke andet er nævnt, henviser initialer efterfulgt af sidetal eller blot sidetal til fokusgruppeinterviewene, bilag 5.

musikkens status i den mellemøstlige kultur kunne være medvirkende til, at de unge ikke valgte musiktilbuddene. Idet jeg ikke ønskede at spørge direkte til det følsomme emne, spurgte jeg til deres forældres musiksmag og –forbrug, samt om de havde inddraget forældrene i deres stillingtagen til valgfag. Svarene gav ikke anledning til åbenlyse konklusioner, hvilket jeg bestemt heller ikke havde forventet, men jeg hæftede mig ved, at de unge generelt tog afstand til forældrenes musiksmag, hvilket jeg kommer nærmere ind på i afsnit 4.1.4. Forældrenes musikforbrug syntes enten at have karakter af hjemlandsminde eller at være næsten ikke-eksisterende, og ved en enkelt kommentar kom den religiøse undertone frem:

”Min far er så’en lidt religiøs eller meget i hvert fald, så han hører ikke så meget musik...” (MS: 59)

Ligeledes havde kun få kendskab til aktive musikudøvere i familien, og i disse tilfælde skete den aktive udøvelse udelukkende i forbindelse med festligheder. Jeg hørte kun få antydninger af forældres negative syn på den moderne musik (eksempelvis ME og MI:59), men deres syn på musikundervisningen blev flere gange fremhævet indirekte, når forældrene argumenterede for, at de unge burde vælge et valgfag, de kunne bruge i fremtiden. Det mest fremtrædende eksempel på forældres negative syn på musikundervisning og de unges aktive udøvelse kom til udtryk, da tre af de unge fra forsøgsgruppen viste sig at have løjet for forældrene. I løbet af de seks måneder forløbet varede, gav eleverne deres forældre indtryk af, at de gik til fodbold, idet de vidste, at sandheden ville forårsage konflikter og efterfølgende et forbud mod at rappe (bilag 6:83).

4.1.2 Opfattelse af musiktilbuddene

En anden omstændighed, der kunne tænkes at have betydning for de unges valg, er elevernes opfattelse af musiktilbuddene. Som det fremgår af citatet i forordet, er musikundervisning for den pågældende elev synonymt med at spille blokfløjte. Uden at vurdere indholdet i de eksisterende tilbud, efterstræber jeg at få indblik i de unge kernegruppeelevers syn på musikundervisningens status og deres opfattelse af undervisningsindholdet.

Af de ni interviewede har ingen udover de fire fra forsøgsgruppen har haft musik i ungdomsskolen, og kun to valgt musik som valgfag i folkeskolen. Yderligere giver den ene af de to stærkt udtryk for, at hans valg ikke udelukkende blev foretaget af interesse men i lige så høj grad ved udelukkelsesmetoden (RR:73). Som jeg ser det, baserer de unge deres opfattelse af faget på den obligatoriske undervisning i indskolingen, lærernes eller ungdomsskoleunderviserens præsentation af valgfaget eller musiktilbuddet, diverse fremførelser i skoleregi og fra venners forklaringer.

Indholdet bliver gentagende gange fremhævet som værende uinteressant, og deres opfattelse af især valgfaget bliver nærmest karikeret, hvilket er tydeligt i fokusgruppe 1:

MS: "De sidder bare og øver vokaler: Aaaah [synger en høj tone - griner] Ellers tak!" NE: "Nej, det har vi altså ikke gjort endnu." (...) MI: [afbryder] "De prøver at synge opera, men kan ikke [griner]" NE: "Nej, det gør vi altså ikke." (:63)

ME ignorerer NE's afvisende kommentarer og gør åbenlyst grin med dem, der har musik. Hans bemærkninger bliver næsten personlige mod NE, selvom han refererer til "de", og NE tager kritikken på sig ved at svare med et "vi". Distanceringen til undervisningens indhold går igen i alle tre interview, og elementer som instrumentspil, nodelære, vokaløvelser og salmesang bliver især fremhævet som årsager til denne distancering. Yderligere bliver de deltagendes og undervisernes personlighed påpeget som årsager og ligeledes karikeret. En enkelt elev siger direkte, at han ikke ville være ven med "de nørder" og dermed blive til grin (YS:74), hvilket tydeligt viser musikfagets status i hans omgangskreds. Jeg finder det desuden særdeles interessant, at ingen af de fire fra forsøgsgruppen nævner deres medvirken på ungdomsskoleholdet. Hvorvidt dette skyldes, at de ikke opfatter dette hold som et af de gængse tilbud og mere en undtagelse, eller om de føler, at de vil tabe ansigt overfor de øvrige elever ved at tilkendegive deres aktivitet, har jeg svært ved at vurdere.

4.1.3 Musik og køn

Det har i gennem hele forløbet været særdeles vanskeligt at få de mellemøstlige piger i tale. Selvom jeg bad de fire fra forsøgsgruppen om også at rekruttere piger til interviewet, lykkedes det kun at overtale en enkelt, NE. Flere forskere og lærere i såvel folkeskole som ungdomsskole har hæftet sig ved, at der er meget snævre grænser for kvindernes og de unge pigers udfoldelse og mener, at forklaringen bunder i den oprindelige, traditionelle mellemøstlige placering af kvinden (Pedersen & Selmer 1987:198). NE adskiller sig, måske pga. sin blandede herkomst, fra normen og er meget fri, idet hun deltager aktivt i mange af ungdomsskolens tilbud og f.eks. går til svømning, hvilket er særdeles atypisk for en pige med mellemøstlig baggrund. Efter interviewets afslutning og da drengene er gået, kommer NE på eget initiativ tilbage. Hun vil gerne komme med sit bud på, hvorfor pigerne ikke vælger musiktilbuddene, og henviser netop til den skærpede kontrol med pigernes færden og opførsel:

"... de fleste tosprogede piger får ikke lov til at gå ud om aftenen og bruge musik til noget eller (...) jeg tror ikke at de får støtte nok fra forældrene og hvor de måske bare siger: Jamen du kan jo ikke bruge det til noget, musik det er jo ikke noget, der er ikke fremtid i det" (NE:66)

Det er vigtigt for forældrene, at de unge piger er målrettede og fornuftige, og deltagelse i et tilbud som musikundervisning bliver ofte set som værende i strid med den opfattelse. Kontrollen med pigernes erfaringsverden betegnes ofte som stærkere i Danmark end i deres hjemland, fordi den sociale position er yderst vigtig i minoritetskulturer (Pedersen og Selmer 1991:202). Det virker umiddelbart som en oplagt grund til de unge pigers fravær i musiktilbuddene, hvilket NE synes at understrege med udlægningen af sin opfattelse.

Om rap-musik vil tiltrække piger fra kernegruppen, mener jeg er tvivlsomt. Som Sernhede påpeger (2001a:259), er såvel subkulturen som rap-musik hovedsageligt mandsdomineret. I rap-musikken ligger der ofte en kønsdiskriminerende undertone og kropsfiksering (ibid.:264), som givetvis vil støde mange muslimske piger.

4.1.4 Betydningen af det subkulturelle tilhørsforhold og rap som identitetsmarkør

Hip-hop og rap-musik blev gennem 90'erne en integreret og almindelig del af ungdomskulturen, og deles i dag af unge med mange forskellige baggrunde. Som Sernhede bemærker, er der dog meget, der tyder på, at denne musik og livsstil har slået særlig stærkt igennem blandt unge flygtninge i forstadskvartererne (ibid.:259). Når unge etablerer sig i en ungdomssubkultur, søger de foruden fællesskabet med ligesindede, at skabe stabilitet for en identitetsopbygning der ellers har været præget af rodløshed, og at gøre oprør mod en række faktorer der har præget deres opvækst i en uønsket retning (Fock og Delfs 1985:14). Disse faktorer blev kun implicit berørt i mine interview, men kom til tider til udtryk hos forsøgsgruppens medlemmer. Et emne som eksempelvis generationsforskelle, der ellers ofte nævnes i forbindelse med unge danskere med flygtningebaggrund, kom ikke synderligt på banen, da vi i interviewene diskuterede smagsforskelle generationerne imellem. Hos forsøgsgruppen var opgørene med forældrene og deres normer nemmere at få øje på, og især RR gav ofte højlydt sin frustration over forældrenes forventninger og regler til kende¹³.

Selvom interviewene ikke direkte omhandlede subkulturen og dennes værdier, synes der ikke at herske tvivl om især de unge mænds tilhørsforhold. Alle otte mænd var til interviewet klædt i *baggy jeans*, hættetrøjer, *sneakers* og flere gik med kasket, *bandana* og store guldkæder om halsen. Desuden kom de hurtigt i interviewene ind på deres forkærlighed til rap-musik og hip-hop-kulturen,

¹³ Da RR blev smidt ud af folkeskole nummer to, havde hans forældre planer om at sende ham på opdragelsestur til Egypten. Dette blev ikke gennemført, men han sad i husarrest i halvanden måned, hvor han snød sig til at komme i ungdomsskole (bilag 6:82).

og som forventet nævnte de unge mænd alle rap som det element, der ville gøre musiktilbuddene attraktive for dem.

Accepten fra vennerne i det underforståede fællesskab er ligeledes i centrum, hvilket følgende eksempel fra interviewet med fokusgruppe 1 illustrerer:

NE: "... jeg kan godt lide at høre sådan noget musik der er lidt følelsesløs og sådan." MS: [afbryder] kærlighedsmusik. Typisk piger! Hop over, hop over, videre videre [griner] (...)" NE: "Ja men det behøver ikke kun at være det. Det må også gerne være noget der betyder noget...giver mening. Hvordan det er at leve det hårde liv... så'en kommer fra ghettoen og så'en." (:61)

Idet MS reagerer ved at gøre grin med NE's musiksmag, skynder hun sig at trække i land. I stedet påpeger hun nu sin interesse for ghettomusik, som MS kort forinden har forklaret, er hans foretrukne musik. Betydningen af vennernes accept viste sig også ved de interviewedes pointering af, hvor stor betydning vennernes valg havde i forbindelse med valgfag. Flere af eleverne tog det nærmest som en selvfølge, at man valgte det samme som vennerne (eksempelvis RR:73), og ikke nødvendigvis tog udgangspunkt i egen interesse. I løbet af interviewene med fokusgruppe 1 og 2 nævnes lokale rappere som Marwan og U\$O, der begge har udgivet deres debut-cd i løbet af de sidste par år. Da jeg i fokusgruppe 2 spurgte ind til, hvad der er fængende ved U\$O's musik (:69), når han synger så hurtigt og højt, at de ikke forstår teksten, var svaret, at det er fordi, de kender ham. Her viser fællesskabet sig også, for selvom de ikke kender ham personligt, er han fra samme område, og de har en fælles baggrund, og dermed forventes det, at man støtter op om personen og musikken.

Den fælles front mod systemet, autoriteterne og hvad de unge i subkulturen ellers kunne tænkes at vende deres utilfredshed mod, er ikke fremtrædende emner i interviewene. En enkelt fokusgruppe betegner den manglende innovation i musikundervisningen som værende et typisk træk for dansk kultur (:70), men ellers fornemmede jeg ikke utilfredshed rettet mod nogle eller noget, hvilket interviewene heller ikke lagde op til, idet de i høj grad foregik på de unges præmisser. I forsøgsgruppen var utilfredsheden til tider meget synlig, og her var det autoriteterne, der fremkaldte frustrationer. Som underviseren påpeger (bilag 7:83), havde de unge elever en forudindtaget mening om mange ting, og de skulle i starten se ham og mig an, både som personer og autoriteter. RR's ufrivillige skoleskift bundede ligeledes i mangel på respekt for autoriteter, hvilket jeg også selv fik at føle til Skjoldhøj Fight Night (bilag 6:82). Som underviseren dog fremhæver, satte dette ikke dagsordenen, og idet vi med forløbet forsøgte at imødekomme deres ønsker, viste de sig hurtigt som meget åbne og efterhånden også mere lydhøre mennesker.

4.1.4.1 Subkulturens symbolske koder

Identitet er ikke længere noget man overtager fra sine forældre, men snarere noget man skaber selv igennem et krævende og komplekst arbejde, og en stor del af dette arbejde foregår for denne gruppe unge igennem subkulturen. At rap-musik og hip-hop-kulturen er en væsentlig del af de unge elevers liv er et faktum, og en stor del af deres identitet ligger i denne kultur. De otte unge mænd nævner alle rap som deres foretrukne musik, hvilket understøtter min tidligere nævnte hypotese, og de symbolske koder, der tilhører denne subkultur, er en konstant, underliggende faktor. Fremhævelsen af ghettoen (Gellerup) som en vigtig del af deres identitet er eksempelvis et emne, der går igen i alle tre interview. For fokusgruppe 2 sættes der ligefrem lighedstegn mellem tosprogede og ghettobeboere og igen mellem en ghettobeboer og forkærlighed for rap-musik (:70). Dette understreger Sernhedes påstand om, at rappen især slår igennem hos unge med flygtningebaggrund i forstadsmiljøet, og forholdet til ghettoen og livet deri er centralt i denne sammenhæng. De ser det som *real* at komme fra ghettoen, hvilket ses tydeligt hos MS, der mener, at ghetto-rap beskriver ham bedst (:60). Han fortsætter med at forklare, hvordan hans musik handler om, hvordan det er at være udlænding i Danmark og om det hårde liv i ghettoen, men undlader at fortælle, at han rent faktisk bor i landsbyen True, der ligger forholdsvis langt fra ghettoen, hvor han aldrig har boet.

En af de symbolske koder, der ses som værende en signifikant del af den autentiske rapper eller hip-hopper, er, udover tilhørsforholdet til ghettoen, påklædningen, som jeg kort var inde på i afsnit 4.1.4.

”Prøv at se min tøjstil. Det siger jo meget rap og sådan. Man kan jo ikke høre rap og så gå i sådan noget rigtig stramt noget. Det gør jo noget personelt, eller personlighed.” (RE:70)

Den visuelle fremtoning er essentiel, og ikke kun påklædningen spiller en rolle. Hele deres måde at agere på viser deres tilhørsforhold. At kaste håndtegn, hænge ud og fremstå farlige og upåvirkelige er en stor del af det kropssprog, de benytter sig af, hvilket også ses på The Hu\$tlerZ' bandfotos (bilag 10 samt nederst afsnit 1.5). Sprogbruget er ligeledes en betydelig del af deres stil. Slangudtryk som *real*, *mayn/main*, *hustler*, *the hood* osv. er værdifulde udtryk, der både bruges i hverdagssproget og i forsøgsgruppens tekster (bilag 9). De synes på ingen måde at være flove over deres accent og grammatiske fejl, og i forsøgsgruppen ville de ikke bruge tid på at rette sproget (bilag 7:84), fordi det var en del af deres identitet at snakke perkerdansk, som de kalder det.

4.1.4.2 Associationen med de amerikanske rappere

Der synes at være en tendens til to retninger inden for den rap, de unge, som jeg har interviewet, identificerer sig med. Den ene betegnes som *gangsta-rap* og handler primært om kunstnerens fiktive liv med vold, penge, kvinder og magt, mens *ghetto-rappen* i højere grad tager sit udspring i kunstnerens baggrund og etnicitet. Retningerne overlapper ofte hinanden og stammer oprindeligt fra den amerikanske *west coast rap*. Afroamerikansk kultur har siden mellemkrigstiden udgjort en inspirationskilde for forskellige ungdomsgruppers identitetsarbejde (Sernhede 2001b:40), og identifikationen med de amerikanske rappere og deres liv er generelt tydelig:

"Amerikansk rap, når de rapper så fortæller de meget om vores egen baggrund. For vi har også oplevet mange forskellige ting i verden, ikke. Det har jeg det godt med." (KM:68)

De unge kernegruppeelever associerer på et symbolsk plan deres situation med de sortes samfundsmæssige position i den amerikanske ghetto. Gennem gangsta-rappen iscenesætter de unge sig som sexede og farlige, hvilket giver dem en magtfuld position. Marwan, som er en kunstner, der bliver nævnt flere gange i interviewene, udgav i 2007 sin debutcd P.E.R.K.E.R. På cd'ens cover (billede:32) er han afbilledet som forbryder og signalerer dermed farlighed. Coverets udtryk er desuden en reference til, at Marwan kort efter udgivelsen skulle i fængsel for tyveri og hæleri, og som en del af PR-arbejdet lancerede pladeselskabet en afskedsfest for ham inden hans afsoning.

Følelsen af diskrimination og at stå uden for fællesskabet er emner, der går igen, og de sortes skildringer af vold får flere af de unge til at relatere til situationen i de krigshærgede lande, deres forældre er flygtet fra. Den subgenre, som jeg betegner som ghetto-rap, var en vigtig inspirationskilde for forsøgsgruppen. Teksterne handlede ofte om livet i ghettoen med de tilhørende fordomme, men også krigen i Palæstina var et gennemgående tema (bilag 9-10). De omtaler det som *deres land* og *deres krig*, og der hersker ingen tvivl om, at det er en stor del af deres identitet at være flygtning¹⁴, selvom de alle er født og opvokset i Danmark.

Ved identifikationen med rap-musikken og den tilhørende kultur opstår der samtidig loyalitet overfor musikken og samtidig en tilbøjelighed til disrespekt for meget anden musik (eksempelvis RE:68). De unge er klar over musikkens position som stil- og identitetsskaber:

MI: *"Jeg kender for eksempel en dreng, en af mine venner, han hører sådan noget kærligheds-noget og folk de driller ham og kalder ham bøsse, fordi han kan lide sådan noget. Men han siger at det er dejligt, at det lyder godt, er afslappende og..."* (...) MS: *"Så er han da bøsse"* (:65)

¹⁴ Ved musikfestivalen i Ålborg optræder RR eksempelvis med det palæstinensiske flag hængende om livet (billede nederst afsnit 1.5)

Mange af de unge har ikke meget til overs, for de der ikke har samme musikalske og stilmæssige værdier som dem selv, og selvom de ofte påtager sig rollen som offer for fordomme, viser de sig flere gange selv som fordømmende overfor unge med anden musiksmag. Dette viste sig også ved forsøgsgruppens optræden i Ålborg (bilag 11), hvor de gjorde grin med en flok punkere og deres stil (bilag 6). De giver rap-musikken højeste status og fremhæver samtidig musikkens egenskaber som løsningen på musikundervisningens attraktionsværdi, hvilket jeg vil komme nærmere ind på i næste afsnit.

4.1.5 Kernegruppeelevernes bud på attraktiv musikundervisning

At indholdet står som den primære årsag til kernegruppeelevernes fravalg af de frivillige musiktilbud, må siges at fremstå som et faktum. Hvorvidt de har en korrekt opfattelse af, hvad indholdet består i, vil jeg ikke bedømme, men nogle steder står det dog lysende klart, at ikke alt er rigtigt. Eksempelvis illustrerer AK dette ved fremlæggelse af sin forestilling om, at musikeksamen i folkeskolen er en bedømmelse af, hvem der kan synge den højeste tone (AK:76). Jeg spørger flere gange i løbet af interviewene ind til, hvad de mener, indholdet i undervisningen bør bestå i; dels ud fra deres personlige synsvinkel, og dels ud fra hvad de mener, vil tiltrække flest muligt. De otte drenge er entydige i deres holdning om, hvad der kunne tiltrække dem, og ikke overraskende er svaret rap-musik. Et par af dem åbner op for muligheden for, at andet end rap kan indgå, men holder dog fast i, at rap skal have en central plads i undervisningen. Ved mit spørgsmål om hvad de mener, vil tiltrække flest muligt elever, er svarene langt mere diffuse.

[de unge i fokusgruppe 1 er kommet frem til at bare musikken er moderne, så er det hele attraktivt]
PR: "Uanset genre?" MS: "Ja... alt undtagen rock, det..." MI: "Og techno, oh my God" (:64)

De er enige om, at rap vil tiltrække mange i kraft af den nemme tilgang, men kan godt se, at også andet bør indgå i undervisningen. Samtidig er deres personlige smag så dominerende, at de efterfølgende kraftigt beskærer i de muligheder, de netop har åbnet op for.

De forslag, der går igen i de tre interview, kredser alle om rap men har forskellige udformninger. Fokusgruppe 1 og 3 ser inddragelsen af computere som et attraktivt element, idet de således kan lave elektronisk musik og beats samt indspille. Fokusgruppe 2 kredser om en mere projektorienteret tilgang, således man tilgodeser de forskellige behov og interesser. Denne fokusgruppe ser også muligheder i at tage tekster fra eksisterende sange eller salmer og lave rap-musik dertil samt at spille beats på instrumenter. Forslagene er mange, men det er svært at se grænsen mellem forslag for forslagets skyld og egentlig genuine overvejelser. De varierer meget i

svarene, alt efter om undervisningen skal virke attraktiv på dem selv, på tosprogede eller på deres aldersgruppe generelt, og derfor kommer deres bud til at virke diffuse og til tider nærmest modstridende.

4.1.6 Delkonklusion

I musikvidenskabelige kredse fremhæves det ofte, at den musikalske udtryksform kan bygge bro mellem folk og kulturer (Fock 1995/1996:55). Det man ofte glemmer i denne sammenhæng er, at præcis det modsatte er mindst lige så almindeligt. Intet kan som musik vække vores følelser, minder, fordomme og associationer, og ofte kan tolerancen være på et meget lille sted, når vi bliver introduceret for noget, vi ikke kender. Undersøgelser påviser, at uvidenhed spiller en betydelig rolle i smagsdannelsen (ibid.:56), og når den musikalske identitet yderligere er en essentiel faktor, bliver det en overordentlig stor didaktisk opgave at udbyde musikundervisning, der appellerer bredt.

Den tilværelse, de unge med mellemstlig baggrund kender, er i de fleste tilfælde præget af en splittelse, der er kendetegnende for de fleste unge med flygtningebaggrund, og splittelsen kompliceres yderligere i puberteten, hvor identitetsopbygningen fylder meget. I subkulturens fællesskab opnår de en stabilitet og en identitet, der konstrueres i fællesskabet, og en almen viden om subkulturens værdier og betydning for denne gruppe marginaliserede unges identitet, vil efter min overbevisning være en betydelig hjælp for underviseren.

Dermed ikke sagt at løsningen ligger lige for; der er flere komplicerende faktorer. Hvad enten kernegruppeeleverne selv er bevidste om det eller ej, hindrer deres baggrund den umiddelbare tilgang. I deres religion og forældrenes kultur er en underliggende tone af misbilligelse konstant nærværende. Musik betragtes som forbrugsgenstand, og udøvelse har lav status, og i de mest ekstreme tilfælde forbydes det ligefrem de unge at spille deres tid på musik. Forældregenerationen vil uden tvivl de unge deres bedste, idet de har alle muligheder for en attraktiv fremtid. Karriere og fornuft er derfor ofte nøgleord, når diskussionen om valgfag og fritidstilbud skal tages i hjemmet. Ligeledes skal der en holdningsændring til, før denne gruppe unge fristes af tilbuddene. Deres syn på musikundervisningen er generelt nedgørende, og der skal gøres en effektiv indsats for at *brande* faget som værende andet eller mere end salmesang, nodelære og blokfløjtespil. Undervisernes præsentation af faget i såvel folke- som ungdomsskole skal afspejle alsidighed og plads til demokrati og kreativitet. Det er derfor essentielt at gøre op med elevernes forestillinger, som i mange tilfælde er baseret på den kendskab, de har til faget fra den obligatoriske undervisning i indskolingen.

At inddragelse af rap-musik kunne tiltrække flere kernegruppeelever, synes at stå ganske klart. Selvom rap-musikken i høj grad er knyttet til hip-hop-kulturen, er den samtidig en accepteret del af hele ungdomskulturen. Undersøgelser viser, at omkring 50 % af unge gymnasieelever synes om hip-hop (Fock 2000:25), og det må således betragtes som et mainstreamfænomen, man kan være fælles om på tværs af etniske forskelle. Genren synes at besidde en væsentlig fordel i sin popularitet, hvilket burde give berettigelse til en betydelig plads i musikundervisningen i folke- og ungdomsskole. Det interessante ligger således i, hvorvidt populariteten gør sig gældende i praksis, og hvorledes denne genre bidrager til en faglig og alment dannende udvikling.



15

¹⁵ Marwans cover (t.v.) og Marwan (t.h.) med rapkollektivet "Pimp-A-Lot-Crew" fra Århus Vest (midten)

4.2 Delafsnit 2: Den faglige og alment dannende udvikling

4.2.1 Elevernes intrapersonelle kompetence

Ser man på undervisningsministeriets formål og læreplan for valgfaget musik, skal udviklingen af elevernes almene dannelse indgå som en væsentlig del af undervisningen:

Formål for faget musik valgfag

... Stk. 2. Gennem aktiv og skabende beskæftigelse med musik skal undervisningen medvirke til elevernes følelsesmæssige og intellektuelle udvikling, udvikling af koncentration og motorik samt øge deres forståelse af sig selv som en del af et fællesskab.

(www.faellesmaal.uvm.dk/fag/Musik_valgfag)

Det samme gør sig gældende i ungdomsskolens formålsbeskrivelse (bilag 8), der dog gælder for al slags undervisning i ungdomsskolen. Det forudsættes dermed i begge undervisningstilbud, at musikalsk virksomhed implicerer både kognitiv og emotionel aktivitet, hvilket ligeledes gør sig gældende i den funktionelle dannelse (jf. afsnit 3.1.1). Den personlige eller *intrapersonelle* udvikling står med andre ord centralt i musikundervisningen, og en betydelig del af denne udvikling omhandler følelseslivet. I *Følelsernes intelligens* (1998) beskriver Daniel Goleman, hvordan emotionelt betingede oplevelser lagres i hukommelsessporene i det limbiske system, hvilket vil betyde at musikundervisning og -udøvelse, der indlæres eller udføres i en positiv følelsesmæssig sammenhæng, vil være af særdeles stor værdi for unge i resten af deres liv. At succesoplevelser, som eksempelvis elevernes optræden til musikfestivalen i Ålborg, er givtige for udvikling af følelseslivet, kan der ikke herske tvivl om. Vigtigheden af disse oplevelser bliver blot endnu mere udtalt, når det drejer sig om gruppen af unge med anden etnisk oprindelse, idet følelsen af at *kunne* noget giver dem selvindsigt, og får dem til at føle sig godt tilpas og accepterede.

Ifølge Gardners karakteristik af det intrapersonelle kompetenceområde (1983:237) er følelserne ligeledes i centrum og dette på mange måder. Selvværdet er blot et af Gardners mange nøgleord men et vigtigt område i forbindelse med forsøgsgruppen. Idet gruppen rapper om emner, der har stor betydning for dem (bilag 7:84 og bilag 9) og i høj grad engagerer sig personligt og følelsesmæssigt i det, de optræder med, er de i farezonen, når det gælder kritik. Gennem teksterne giver de udtryk for deres personlige holdninger, der måske kan virke stødende på tilhørere, og kritikken kan virke ekstra hård, når det er eget materiale, der fremføres. De har meget på spil, og det kan være derfor, at både undertegnede og underviseren til tider opfattede elevernes reaktioner som meget voldsomme, som det var eksempelvis var tilfældet til Skjoldhøj Fight Night, hvor RR måtte gå hjem, konkurrencen i Solbjerg, hvor de alle reagerede voldsomt (bilag 6:80) og flere gange i

undervisningstimerne (bilag 7:84) Selvom de havde svært ved at håndtere kritikken, må de alligevel siges at have troen på sig selv (jf. afsnit 3.2.4), idet de, trods den hårde tone overfor hinanden og den indbyrdes kritik, alle blev ved med at levere materiale til gruppen (bilag 7:84).

Graden af den individuelle, intrapersonelle udvikling i gruppen var naturligvis meget forskellig. De udviste alle stort engagement fra start til slut, men især en enkelt elev (MS) skilte sig ud i løbet af forløbet. Han opsøgte opgaverne i forbindelse med arrangementen af Skjoldhøj Fight Night i såvel planlægningsfasen som afholdelsen. Han tilegnede sig viden om og indsigt i musikanlægget, MC Fight Night konkurrencer, de deltagendes og dommernes kompetenceområder, de økonomiske forhold og meget mere, hvilket er indbegrebet af metodisk dannelse (jf. afsnit 3.1.1). De øvrige elever deltog også betydeligt, men var ikke i samme grad selvkørende og opsøgende. Læreprocessen foregik tydeligvis ved en kontinuerlig aktiv erfaringsproces, og MS følte sig utrolig godt tilpas ved at få så stor en del af ansvaret og formåede til fulde at leve op til det. Han beviste herved at besidde stort set alle de evner, som i følge Gardner er karakteriseret ved den intrapersonelle kompetence.

4.2.2 Elevernes interpersonelle kompetence

Som det fremgår af citatet i ovenstående afsnit, er evnen til at indgå i et fællesskab også et vigtigt kompetenceområde at udvikle i musikundervisningen. Jeg har tidligere været inde på positive udfald af undersøgelser om musikundervisningens og –udøvelsens indvirken på den sociale eller interpersonelle kompetence (afsnit 3.2.3), og allerede tidligt i forsøgsgruppens forløb konstaterede underviseren og jeg, at netop dette kompetenceområde, var det mindst udviklede hos eleverne. Deres indforståede men tydelige hierarki og hårde omgangstone var noget af det mest iøjnefaldende for underviseren (bilag 7:84), og selvom de fire elever var venner, gav de hinanden hård kritik, reagerede voldsomt og til tider aggressivt herpå og havde alle svært ved at søge det *fælles* bedste. På samme måde startede de ud med at vise tydelig skepsis og agtpågivenhed overfor underviseren (bilag 7:83) og undertegnede (afsnit 2.2), selvom vi varetog deres interesser. Deres hierarkiske struktur kan naturligvis tolkes som en form for indordnen, der er et centralt punkt i såvel Gardners interpersonelle kompetence som i den funktionelle dannelse. Jeg mener dog ikke, at det kan overføres som et positivt træk, idet den evne, Nielsen henviser til (1998:71), forudsætter, at magtforholdet veksler, hvilket ikke er tilfældet i den hierarkiske struktur.

Vi oplevede at fællesskabet for alvor trådte i karakter, når vi tog gruppen ud af deres sædvanlige kontekst. Både i Solbjerg og til musikfestivalen i Ålborg blev eleverne udfordret på nye

måder, og skulle dermed finde ud af at begå sig i situationer, der hovedsageligt foregik på andres præmisser. Den utryghed og usikkerhed de følte, fik dem til at fungere som ligebyrdig gruppe, hvor alle indbyrdes konflikter pludselig var irrelevante, og samtidig søgte de også tryghed hos os (bilag 6:81). Det var tydeligt for både underviseren og mig, at eleverne konstant var på vagt over for fordomme; højst sandsynlig for at beskytte sig selv. De demonstrerede derfor deres frembrusenhed og nærmest voldsomme attitude allerede i opløbet til en tilspidsende situation, som det var tilfældet med punker-gruppen i Ålborg (afsnit 2.4). Ligesom i dette tilfælde så vi flere eksempler på, hvor hurtigt de igen tilsidesatte deres agtpågivenhed, egne fordomme og deres behov for at fremstille dem selv som farlige, når de fik en succesfuld oplevelse. I disse situationer accepterede de stiltiende andre unge, andre subkulturer, andres meninger osv. Ligeledes var det tilfældet med underviseren og undertegnede, som de i starten ikke viste megen respekt for. Dette ændrede sig forholdsvis hurtigt i løbet af forløbsperioden, og alle forsøgsgruppens medlemmer lærte i større eller mindre grad at respektere og trække på de kompetencer, vi besad (bilag 6:82 og bilag 7:85).

4.2.3 Elevernes sproglige kompetence

Hvis vi igen tager fat i citatet fra afsnit 4.2.1, er det slående, at hele dette stykke omhandler udvikling, der sker på *baggrund* af det musikalske og ikke en udvikling af *selve* det musikalske. Punktet er naturligvis taget ud af en sammenhæng (www.faellesmaal.uvm.dk/fag/Musik_valgfag), hvor de øvrige to punkter mere konkret tager udgangspunkt i det musikalske, men det interessante ligger efter min mening i *vægtningen*. Hvor de øvrige to punkter er brede og nærmest abstrakte i deres formålsbeskrivelse, går dette punkt mere i dybden og desuden bliver transfereffekten set som en selvfølge. Ifølge Nielsen (1998:72) er det karakteristisk at fag, der befinder sig i en legitimeringskrise, ofte begrundes sig i en funktionel dannelsessteori eller i hvert fald i formaldannelse, og således gør det fagets interaktion med et højstatusfag som dansk meget aktuel. At der sker en interaktion mellem den musikalske kompetence og de øvrige kompetencer, synes at være ganske vidst. Ikke desto mindre træder transfereffekten endnu tydeligere frem, når det gælder interaktionen mellem den musikalske og den sproglige kompetence, idet nyere forskning har kunnet dokumentere en sammenhæng, hvilket er tilfældet i Vuusts Ph.d. afhandling (jf. afsnit 3.2.2):

... man bliver klogere af at spille musik fordi musik blandt andet udvikler de sproglige områder i hjernen (...) De, der udøver musik, klarer sig bedre intellektuelt end de andre. Børn der modtager musikundervisning, bliver også bedre til at opfange nuancer i sproget, der er afhængigt af tonefald. (Kvist 2006)

Når man synger en given sang, fanger man automatisk melodien i sproget og kan eksempelvis ikke springe forholdsord over, hvilket er en fordel for unge, der ikke er sprogligt stærke. Sang- og musikudøvelse burde derfor være et oplagt indlæringsredskab for eleverne i forsøgsgruppen, men sagen forholder sig mere kompliceret i praksis.

Idet de unge skrev teksterne selv, inkorporerede de deres omvendte ordstillinger og andre sproglige fejl (bilag 9). Tekstskrivningen blev yderligere kompliceret ved, at teksten foruden budskabet skulle indeholde rim og slangudtryk, hvilket ofte resulterede i helt uforståelige sætninger. Desuden satte eleverne en vis ære i deres fejl, fordi de således understregede deres identitet som ikke-danskere, og de ønskede på ingen måde at beskæftige sig med de sproglige rettelser.¹⁶ Selvom eleverne ikke kunne, og delvist ikke ville, drage nytte af de sproglige korrektheder, der kan være givet i sangudøvelse, var der andre parametre indenfor sproget, de arbejdede konstruktivt med. Prosodien i sproget er afgørende for en hver forståelse, og her er grammatikken ikke i centrum. Med de musikalske parametre, der indgår i prosodien (jf. afsnit 3.2.2), lærer eleverne at nuancere sproget og yderligere styrker arbejdet med disse den musikalske kompetence, hvilket jeg kommer nærmere ind på i afsnit 4.2.5

Et væsentligt ideal inden for rap-musikken er at have et stærkt udtryk og stærke holdninger, hvilket var tydeligt flere steder i fokusgruppeinterviewene (bilag 5:58+68). Selvom begreberne sprog og udtryk ikke kan bruges synonymt, er udtrykket et vigtigt kommunikationsmiddel for eleverne, og idet de ønskede at formidle en lang række budskaber og holdninger (bilag 7:84), arbejdede de således meget med at have et kraftfuldt udtryk. Jeg mener derfor, at udviklingen af og arbejdet med deres udtryk i denne sammenhæng skal opfattes som en metodisk dannelse (jf. afsnit 3.1.1), da de redskaber de her lærer at få deres budskab igennem med, på længere sigt også kan hjælpe dem med at formulere sig verbalt korrekt.

Eleverne i forsøgsgruppen morede sig tit med at freestyle i både undervisningen og fritiden. Her var det bemærkelsesværdigt, at de uden overvejelser kastede sig ud i den komplicerede kunst, det er at improvisere rim, rytmer og samtidig forholde sig ironisk til en modstander og dennes oplæg. Det var naturligvis ikke altid lige overbevisende, og ofte gik forståelsen også tabt, men deres forsøg var aldrig præget af hæmninger eller frygt for fejl. Efter min opfattelse tilsidesatte de hermed de grammatiske og formuleringsmæssige overvejelser, der normalt opstår, når de skal forklare sig,

¹⁶ Det er ret interessant i denne sammenhæng, at MS i fokusgruppeinterviewet netop påpeger den sproglige korrekthed som en væsentlig årsag til, at tosprogede unge ikke vælger musik (bilag 5:64).

idet rappens formsprog var målet frem for indholdet. Med udgangspunkt i denne rap-form fik de dermed ubevidst øvet deres danske sprog, på en måde der var sjov og dragende.

4.2.4 Elevernes arbejde med den reproduktive aktivitetsform

Selvom eleverne i forsøgsgruppen primært arbejdede med egne tekster, var de meget orienterede om, hvad der foregik på rap-scenen. I følge den subkulturelle kapital (jf. afsnit 1.3) giver det respekt at have subkulturspecifik viden, og hos denne gruppe elever var det især viden om de lokale rappers musik, der gav status. De fremførte ofte disse idolars nyeste numre og var yderligere flittige til at låne vendinger til deres egne tekster, hvilket underviseren også pointerer i interviewet (bilag 7:83).¹⁷ Som Nielsen fremhæver (1998:297), implicerer reproduktion ofte et vigtigt kreativt moment, idet de musikalske notationsformer kun delvist giver anvisning på den musikalske udførelse. Dette gør sig imidlertid ikke gældende i denne situation, idet overleveringen sker via et elektronisk medie, hvormed genopførelsen bliver identisk, og det kreative moment mindskes, hvis ikke det helt forsvinder. Den musikalske kompetence (jf. afsnit 3.2.1) er dog stadig i spil, da eksempelvis evnen til at opfatte og gengive rytmer, fraseringer, melodi og tonehøjder styrkes, ligesom gengivelsen også forudsætter en vis forståelse for form og stemning.

Selvom en egentlig genfortolkning oftest er måden at arbejde med reproduktion på, er en nøjagtig imitation nærmere målet for eleverne i forsøgsgruppen. De anvender dog stadig aktivitetsformen som en forudsætning for deres produktive arbejde, da en årelang inspiration og aflytning af deres idolars musik har været en nødvendighed for deres egen skaben. Med det elektroniske medie som overleveringsform, indtræder det kreative aspekt måske ikke i samme grad, men hos disse elever udebliver det ikke idet de gennem lytning og imitation finder inspiration til egen produktion. Et væsentligt element af den traditionelle musikalske læring udebliver dog ved denne form for reproduktion, idet nødvendigheden af nodelære bortfalder. Vægtningen af den auditive tilgang er i denne situation så høj, at nodelæring bliver uvæsentlig for eleverne, hvilket givetvis kan tolkes som en begrænsning for videre musikalsk udvikling. Jeg mener dog ikke at dette skal problematiseres. Som det implicit fremgår af Fælles Mål for valgfaget musik, er eleverne på dette alderstrin så bevidste om deres musikalske præferencer, at det vil være både svært og uhensigtsmæssigt at kræve andet end fordybelse og dygtiggørelse inden for selvvalgte områder. Ligeledes fremgår det tydeligt af fokusgruppeinterviewene, at kernegruppen kun i meget sjældne

¹⁷ Jeg mener dog ikke at det skal opfattes som at ”stjæle”, idet det er meget anvendt inden for rap-musikken at låne vendinger og sætninger. På denne måde viser de kunstneren respekt, idet de anerkender ham ved at anvende dele af hans materiale.

tilfælde vil beskæftige sig med musik, der forudsætter nodekundskaber og ligeledes ikke ytrer ønske om nogensinde at lære notationsformen (bilag 5:62). I denne sammenhæng finder jeg det desuden væsentligt at fremhæve freestyle-rappen, som udgjorde en stor del af elevernes musikalske virke. Ved denne form for improvisation falder reproduktionen helt bort, idet produktion og reproduktion bliver en og samme aktivitetsform. Samtidig bortfalder behovet for notation, da der således ikke er behov for et forbindende led mellem komponist og udøver (Nielsen 1998:301).

4.2.5 Elevernes arbejde med den produktive aktivitetsform

Mens der tidligere har været tradition for, at funktionsområdet reproduktion har spillet en dominerende rolle i musikundervisningen i såvel ungdoms- som folkeskole, har den produktive arbejdsform i de senere år vundet stadigt større indpas (Jespersen 2006). I Fælles Mål for valgfaget er der ligeledes lagt vægt på det skabende og kreative aspekt i såvel formål som læseplan (www.faellesmaal.uvm.dk/fag/Musik_valgfag). Nielsen skelner mellem tre former for produktion i musikfaget: komposition, arrangement og improvisation (1998:307).

At placere en produktionsform i Nielsens opstilling er i de fleste tilfælde en nem opgave at gå til, men i situationen med eleverne i forsøgsgruppen indgik der elementer fra alle tre former, og en klar adskillelse kan være vanskelig. Der indgik givetvis en form for komposition i deres produktive virke. Rap-musikken satte i sig selv grænser for deres produktive aktivitetsform, idet der i forsøgsgruppens tilfælde ikke indgik instrumenter og dermed akkordprogressioner¹⁸ i kompositionsdelen. Desuden var en del af det melodiske arbejde givet i størstedelen af deres numre, da rappens reciterende udtryk ikke nødvendigvis kræver melodisk forarbejde. Det kompositorisk produktive bestod derfor udelukkende i tekstskrivning, rytmisk notation og i nogen grad også komponering af mindre, melodiske stykker til eksempelvis omkvædene. Tekst og rytme er uadskillelige elementer i rap-musik, og mange af rytmerne gives i høj grad ved ordenes prosodi (jf. afsnit 4.2.3). Selvom teksten dermed sætter visse grænser for rytmeudfoldelsen, er det kreative og skabende aspekt samt den musikalske kompetence stadig i spil. Underviseren påpeger (bilag 7:83), at eleverne netop viste højt niveau ved deres forholdsvist komplicerede rytmevalg, ligesom *human beatbox*'eren¹⁹ havde god fornemmelse for valg af rytmer og fills, så de passede til de indspillede beats. Det særdeles interessante bestod i, at ingen af eleverne var bevidste om, hvad de gjorde (bilag 7:83), ligesom de aldrig diskuterede de forskellige rytmer. Deres umiddelbare forståelse for og

¹⁸ Der indgik akkordprogressioner i de beats, der dannede grundlag for deres rap, hvilket jeg kommer nærmere ind på senere i afsnittet.

¹⁹ Human beatboxer er en person, der laver beats-lyde med munden.

musikalske tilgang til det rytmiske var baseret på gehørstraditionen, der er grundlæggende for rap-musikken. For at kunne skelne og anvende rytmerne på dette niveau, havde de udviklet deres evne til at lytte, hvilket er musikkompetencens eget karakteristikum, og yderligere såvel udgangspunkt som mål for kompetencens udvikling (nærmere herom i næste afsnit) Det melodiske materiale, eleverne producerede, var forholdsvist simpelt og indgik kun som små dele i omkvædene. Til en enkelt sang havde de lavet en overstemme til et kort melodistykke, men dette var absolut en undtagelse, og de var på ingen måde interesserede i at lære om stemmeføring eller lignende.

Ved forløbets start havde jeg en forventning om, at eleverne senere i forløbet skulle lave deres egne beats. Med bekræftende udtalelser fra fokusgruppeinterviewene (bilag 5:65+75), er jeg stadig sikker på, at de kunne have haft interesse deri, men det viste sig desværre ikke at være muligt at skaffe det nødvendige udstyr. Desuden medførte deltagelsen i de tre arrangementer, at gruppen skulle oparbejde et vist repertoire, hvormed der ikke var megen tid til overs. Eleverne fandt derfor brugbare beats på internettet, som således udgjorde fundamentet for deres videre produktive aktiviteter. Deres primære produktionsform var dermed arrangement, idet der som udgangspunkt altid fandtes et forlæg (beatet). De brugte meget af deres fritid på at finde egnede beats, og som regel var disse komplette med varierende instrumentering, variationer hver ottende takt, fills og *break-downs*. Arrangementsarbejdet fik på baggrund af forlægget nogle rammer, som eleverne skulle holde sig inden for og samtidig forholde sig til: tekstens rytme skulle tilpasses beatets rytme, variationer og fills. Desuden skulle indhold og dynamik give mening i forhold til stykker med *break-down*, ligesom formen overordnet også skulle gå op. Idet eleverne alle havde en habil ballast i form af deres viden om rap-musik og var meget stilsikre, var deres tilgang til arrangementsarbejdet lige til. Dette kom især til udtryk ved den forholdsvist store mængde af produceret materiale²⁰, der blev til i løbet af forløbet (bilag 7:83).

Det er sjældent muligt at gennemføre fri improvisation i musikundervisningen i folke- og ungdomsskole. Selvom professionelle musikere ser improvisation som en mulighed for fri musikalsk udfoldelse, kan det være direkte hæmmende for elever på amatørniveau (Nielsen 1998:311). Improvisation var heller ikke direkte en del af undervisningen af forsøgsgruppen, men som tidligere nævnt, udnyttede de ofte pauserne til at freestyle-rappe, hvilket er en improvisationsform.

En grundlæggende erfaring med musikalsk skabende arbejde er, at bindinger er nødvendige, for at det kreative potentiale overhovedet kan komme til udtryk (Nielsen 1998:310)

²⁰ Forsøgsgruppen fik skrevet og opøvet et repertoire på omkring 10 sange i løbet af de første fire-fem måneder.

Der findes en form for binding ved næsten al improvisation, og det er sandsynligvis graden af denne binding, der gør det muligt for en flok elever med begrænset musikanalytisk indsigt at udfolde sig improvisatorisk. Dels sætter genrens karakteristika rammer såsom takttal i 4/4 og perioder over fire eller otte takter, dels kræves der ikke store musikalske håndværksmæssige færdigheder som eksempelvis spillemotorik, nodelæsning og analyse. Man kunne derfor hævde, at der er begrænset råderum for kreativitet og musikalitet, men dette er ikke min opfattelse. Freestyle-improvisationen forudsætter i høj grad en anvendelse af den musikalske kompetence, idet det musikalske fundament skal være veludviklet. Eleverne skal i denne produktionsform lytte, opfatte og reagere på det givne beat og efterfølgende udtrykke sig stilsikkert med kontrol over stemmen. Det er særdeles vigtigt for kvaliteten (bilag 6:79), at de viser overskud og forståelse for parametre som *flow*, perioder, timing og puls, og yderligere bedømmer de hinanden på rytmernes sværhedsgrad og det tekstmæssige indhold med de dertilhørende sproglige nuancer (jf. afsnit 4.2.3). For at kunne vise overskud og kreativitet mener jeg derfor, at det er afgørende, at eleverne besidder en grundlæggende musikalsk forståelse og en veludviklet musikalsk kompetence.

4.2.6 Elevernes arbejde med perception, interpretation og refleksion som aktivitetsformer

Mens reproduktion og produktion er ekspressive musikalske handlinger, repræsenterer perception, interpretation og refleksion den mere impressive side (Nielsen 1998:313). Jeg har valgt at behandle disse tre aktivitetsformer under samme punkt, da de ikke i lige så høj grad som de to øvrige er tilknyttet den musikalske kompetence, jævnfør Fredens' forståelse. Der indgår naturligvis stadig elementer fra den musikalske kompetence, men set ud fra den musikfaglige synsvinkel, jeg ønsker at vurdere, er ikke alle forhold aktuelle i denne kontekst. Yderligere er overgangene imellem de tre aktivitetsformer meget glidende, og en adskillelse er derfor ikke altid hensigtsmæssig.

Som tidligere nævnt er evnen til at lytte eller percipere grundstenen i al musikaktivitet, og som funktionsområde i musikundervisning og musikalsk uddannelse, kommer perception som nævnt til udtryk i henholdsvis systematisk høretræning og musik- eller værklytning. Hørelære har igennem tiden haft status som musikalsk elementarlære, og aktiviteten er især knyttet til undervisning på højere læreanstalter end folkeskolen. Sædvanligvis karakteriseres den klassiske hørelære som omsætning af noget visuelt (f.eks. noder) til noget hørt (f.eks. bladsang), noget hørt til noget visuelt (f.eks. melodidiktat) eller noget forestillet til noget visuelt eller hørt (Nielsen 1998:322). Idet nodelæsning og -læring ikke indgik i undervisningen af forsøgsgruppen, bortfaldt muligheden for mange af de ovennævnte aktivitetsformer. Der var dog stadig mulighed for

beskæftigelse med omsætning af noget forestillet til noget hørt, hvilket især kom til udtryk ved deres vokale improvisation (afsnit 4.2.5). Hvad enten improvisationen foregår ved freestyle-rap eller ved human beatbox'ing, forudsætter aktiviteten en indre forestilling, der efterfølgende omsættes til noget hørbart, og det er netop denne forestilling, der ifølge Nielsen medfører den generelle musikalisering, der er centrum i hørelæreundervisningen (1998:322).

I Fælles Mål indgår der ikke krav om hørelære, men det fremgår, at eleverne skal udvikle *deres evne til at opleve musik og til at udtrykke sig i og om musik*. Der stilles altså krav om en anden form for omsætning, nemlig omsætningen af noget hørt til noget verbalt, hvilket leder os videre til interpretationsbegrebet. Ifølge de fire typer af omsætning (jf. afsnit 3.3), der har betydning i musikpædagogisk sammenhæng, er kun to punkter relevante i undervisningen af forsøgsgruppen, nemlig omsætningen til noget verbalt og omsætningen til anden musik. Den verbalt-begrebslige er sædvanligvis den hyppigste og mest karakteristiske af omsætningstyperne, men hos forsøgsgruppen beskæftigede de sig kun ganske lidt med denne kategori. Dels forudsættes der sproglige færdigheder samt en vis kendskab til fagudtryk, hvilket ikke var elevernes spidskompetence. De havde i forvejen svært ved at udtrykke sig, og at bringe analyse og de dertilhørende fagudtryk ind i undervisningen ville formentlig blive mødt med stor protest, og resultatet ville højst sandsynlig blive en uklar analyse på meget lavt niveau. Dels mener jeg ikke, at en analyse og fortolkning af egen musik resulterer i den aktivitetsform, Nielsen beskriver, og en praktisering af dette ville sandsynligvis munde ud i en påståelighed, idet eleverne som ophavsmænd givetvis ville fastholde at have det korrekte svar. Der ville med andre ord ikke ske en analyse eller fortolkning af deres musik, men i stedet en redegørelse for musikken²¹.

Hvorvidt der sker en analyse eller fortolkning af den musik, der inspirerer eleverne og danner udgangspunkt for deres musik, er vanskeligt at vurdere. Som Nielsen pointerer (1998:328), implicerer produktion (jf. afsnit 4.2.5) altid en grad af fortolkning, hvilket således også gør sig gældende ved stilimitation. Jeg mener dog, at der i langt højere grad er tale om produktion end fortolkning i denne sammenhæng, da sidstnævnte ikke er en bevidst handling fra elevernes side. Eleverne forholder sig givetvis til den musik, de hører og bruger musikken som genstand for opmærksom og intens lytning og ikke udelukkende som forbrugsvare (Nielsen 1998:324).

Funktionsområdet refleksion adskiller sig som nævnt (afsnit 3.3) fra de øvrige fire områder, ved ikke at kræve direkte aktivitetsmæssig kontakt med musikken. Didaktisk set er refleksion derfor i højere grad en alment dannende aktivitetsform, idet formålet hermed er at udvikle det

²¹ Et eksempel på forsøgsgruppens redegørelse for egen musik kan ses i bilag 10

selvstændige og myndige menneske samt dets kritiske bevidsthed. Ligesom det var tilfældet ved det forrige funktionsområde, interpretation, forudsætter dette område en sproglig tilgang og velegnet terminologi, med de problemer der knytter sig her til for forsøgsgruppen. Reflekterende aktiviteter har ifølge formålsbeskrivelsen (www.faellesmaal.uvm.dk/fag/Musik_valgfag) en vis vægtning, hvilket ses i stk. 3, hvor *”undervisningen skal fremme elevernes forståelse af dansk og udenlandsk musiktradition som en del af kulturlivet, dels således som den indgår i det aktuelle samfundsliv, dels i dens historiske perspektiv”*. Ligeledes er der krav om *”refleksion over musikalsk samarbejde med andre”* i afsnittet om slutmål. Den viden, der forudsættes for at eleverne er i stand til perspektivering af denne art, er der oftest ikke tid og undervisningsmaterialer til at give dem. Som Nielsen pointerer, er den reflekterende virksomhed nedtonet i megen musikundervisning (1998:345), og det var ligeledes tilfældet hos forsøgsgruppen. De reflekterede i høj grad over det aktuelle samfundsliv, og ligeledes stillede mine fokusgruppeinterview krav om refleksion, men som funktionsområde i *undervisningen* var beskæftigelsen hermed meget nedtonet.

4.2.7 Delkonklusion

Med udgangspunkt i overbevisningen om, at et arbejde med og en styrkelse af alment og musikfagligt dannende områder medfører en udvikling og dygtiggørelse, mener jeg nu at have klarlagt, på hvilke områder eleverne i forsøgsgruppen har udviklet sig.

Udviklingen af deres almene dannelse var tilnærmelsesvis stillestående i begyndelsen af forløbet, men i løbet af forholdsvis kort tid konstaterede både underviseren og jeg selv en udvikling, der for alvor tog fart hen mod slutningen af forløbet. Mens eleverne i starten fremstod meget forbeholdne, lukkede og nærmest konfliktsøgende, varede det ikke længe, før de åbnede op for underviseren og mig. Deres til tider voldsomme adfærd og fremtoning var en del af deres stil, men når de blev mødt med tillid, åbenhed samt accept af såvel dem selv som af deres musik, blev deres egne fordomme og lukkethed afløst af imødekommenhed. Deres samarbejde og fællesskabsfølelse blev ligeledes bemærkelsesværdigt bedre, og jeg er overbevist om, at den succes de oplevede, samt den tillid de blev vist, i form af det ansvar de fik, var en afgørende faktor her for. Det var tydeligt, at deres negative samfundserfaringer udgjorde en barriere for deres indlæring og samarbejde med udenforstående, og jeg tvivler stærkt på, at der findes en let vej til at omgå denne barriere. En indsigt i og forståelse for deres forankring i subkulturen og dennes udtryksformer vil uden tvivl gøre de didaktiske overvejelser og et gensidigt samarbejde væsentligt nemmere. Generelt mener jeg, at der skete store fremskridt med elevernes personlige og sociale kompetencer, og dannelsesarbejdet

skete med elementer fra såvel den metodiske som den funktionelle dannelse. Som det fremgår af analysen, skyldtes dette mange forskellige faktorer, men især må den imødekommenhed, eleverne blev mødt med, samt succesoplevelserne fremhæves som væsentlige årsager her til. Den sproglige kompetence blev ligeledes styrket, dog på anden vis end forventet. Eleverne arbejdede meget med udtryk og nuancerne i sproget, og selvom det grammatiske ikke var i centrum, fik rap-musikken status som det kommunikationsmiddel, hvormed de kunne udtrykke sig og formidle deres budskab.

Med hensyn til styrkelsen af elevernes faglige udvikling forholdt det sig generelt sværere med de didaktiske overvejelser. Underviseren besad mere en rolle som konsulent og tovholder end egentlig underviser, idet gruppen var meget målrettede og selvkørende (bilag 7:85). At der fandt en faglig udvikling sted, mener jeg dog ikke, at der kan herske tvivl om. De reproduktive og produktive aktiviteter styrkede uden tvivl deres musikalske kompetence, og selvom der kun i begrænset omfang fandt analytisk og fortolkende virksomhed sted, opnåede eleverne på baggrund af den gehørsbaserede genre stadig en udvikling af den reflekterende lytteegenskab, der er fundamental for såvel disse aktivitetsformer som for al musiceren. Yderligere var deres arbejde koncentreret om netop de tre aktivitetsformer, der ifølge Fredens udgør fundamentet for hans forståelse af den musikalske kompetence (jf. afsnit 3.2.1).

Den musikfaglige udvikling synes at fremstå mindre synlig end den alment dannende udvikling hos forsøgsgruppen, hvilket forstærkes af underviserens rolle som konsulent frem for underviser i traditionel forstand. Her mener jeg, at det er vigtigt at pointere elevernes faglige udgangspunkt, idet de allerede fra forløbets begyndelse besad en veludviklet musikalsk kompetence samt en ganske stor viden om og forståelse for den genre, de arbejdede med. Den musikfaglige udvikling skal derfor ses i lyset af, at de i kraft af denne specifikke viden på nogle områder var på et højere niveau end underviseren. Denne indsigt i genren medførte yderligere, at de ubevidst havde arbejdet med nogle musikalske parametre, der ligger til grund for al musikproduktion, og dermed var det musikfaglige udgangspunkt generelt på et højt niveau; i hvert fald inden for netop denne genre.

4.3 Afsluttende overvejelser

Idet resultaterne af denne undersøgelse er baseret på dels en forholdsvis snæver kernegruppe og dels en lille forsøgsgruppe, medfører det en vanskelighed i forhold til at generalisere. Validiteten ville givetvis stige ved inddragelse af flere fokusgrupper samt flere forsøgsgrupper med større deltagelse, men med de problemer der blev omtalt i afsnit 2.2 i forhold til at få kernegruppen i tale, vurderer jeg dog, at udsnittet er som man kunne forvente samt repræsentativt i forhold til de statistiske tal. I forbindelse med de understøttende fokusgruppeinterview, stødte jeg på problemer ved transskriberingen og analysen heraf. De unge havde svært ved at formulere sig tydeligt, og det var i interviewsituationen svært at holde styr på alle trådene. Samtidig medførte elevernes sproglige vanskeligheder, at det til tider kan tolkes, som om jeg lagde ordene i munden på dem. Jeg forsøgte naturligvis at sikre mig, at jeg havde forstået dem korrekt, men det kan måske i en grad have præget deres udtalelser. De sproglige problemer viste sig tydeligt under transskriberingen, hvor det stod klart, at eleverne til tider modsagde sig selv, og flere steder ville et opfølgende spørgsmål kunne opklare misforståelser og have gjort deres budskab mere tydeligt. Dette var dog ikke muligt for mig i situationen, og set i retrospektiv var interviewgruppernes størrelse derfor passende, selvom jeg i første omgang havde ønsket mig fire deltagere i hver fokusgruppe.

Med hensyn til vurderingen af forsøgsgruppens udvikling kunne det have været interessant dels med et afsluttende interview med de deltagende elever. Jeg overvejede dette nøje, men nåede frem til at jeg ikke ønskede at risikere den gensidige tillid, vi havde opbygget. For at kunne bruge deres udsagn videnskabeligt, ville jeg se mig nødsaget til at forklare dem, at formålet hermed var en vurdering af deres udvikling gennem forløbet. Jeg frygtede derfor, at de ville misforstå mine hensigter og opfatte min vurdering som kritik, hvilket givetvis ville bryde den tillid, vi havde arbejdet hårdt på. Desuden forudså jeg, at det ville blive ganske vanskeligt at få brugbare informationer fra dem, idet et interview af denne art ville kræve en vis personlig distancering samt en musikpædagogisk og -didaktisk indsigt, hvilket ikke ville være at forvente fra unge i denne aldersgruppe.

Ved vurderingen af elevernes alment dannende og faglige udvikling, fandt jeg det nødvendigt at anvende nogle kategorier, der kunne udgøre en form for målestok. Nielsens formale dannelses teorier og aktivitetsformer samt Fredens' kompetenceteori er velegnede hertil, men som det altid vil være tilfældet, når man forsøger at kategorisere, fremstår det hele således meget sort/hvidt. Idet man søger at dække så bredt som muligt for at få "det hele" med, vil kategorierne

ofte overlappe hinanden, og dette oplevede jeg flere gange ved brugen af Nielsens begreber. Her er det således vigtigt at bemærke, at det ikke er kategoriseringen, der er central, men det samlede indhold.

I Fredens' kompetenceteori ligger desuden en risiko, der er værd at nævne, hvis teorien skal kunne bruges i praksis. Idet den musikalske kompetence interagerer med de øvrige kompetencer, kan det være vanskeligt at vurdere, hvorvidt det er den egentlige musikalske kompetence, eleven benytter, fordi der netop findes elementer fra den musikalske kompetence i de øvrige kompetencer. Dermed kan den musikfaglige og den alment dannende udvikling og ligeledes den funktionelle og metodiske dannelse blive svære at skelne imellem, og det er derfor væsentligt, at den pågældende underviser er opmærksom, hvis det er en bestemt kompetence, der ønskes stimuleret.



RR i freestyle-konkurrencen, Solbjerg



YS (t.v.) og RR (t.h.) til Skjoldhøj Fight Night



YS (t.v.), MS (midt) og ME (t.h.) i Ålborg

5. Konklusion

Igennem tiden har unge, som modtræk mod marginalisering og en fornemmelse af at være i en samfundsmæssigt sårbar position, reageret med at etablere en subkultur, hvis normer og værdier sædvanligvis ikke anerkendes inden for bl.a. skolesystemet. I flere institutioner tager man afstand fra de unges subkultur og forbyder visse elementer fra den subkulturelle kapital som, i hip-hop-kulturens tilfælde, eksempelvis streetwear, rap-musik samt brug af slangudtryk. Dette medfører en yderligere marginalisering og styrker oftest de unges tilhørsforhold til subkulturen.

På baggrund af det empiriske materiale, der har været fundamentet for dette speciale, mener jeg at kunne konstatere, at man med en anerkendende tilgang opnår langt mere positive resultater. Ved at tage afstand fra subkulturen og dens værdier, tager man samtidig afstand fra alt, hvad de unge står for og identificerer sig med. Hvis man i stedet skaber sig indsigt i den subkultur, som kernegruppen i denne undersøgelse tilhører, får man foruden en forståelse for de unges situation og forankring i subkulturen, indblik i de konstruktive og kreative aspekter, der *også* er en del af deres subkultur. Denne viden skal efter min overbevisning indgå i de didaktiske overvejelser, musikundervisere gør sig, når de tilrettelægger deres undervisning, således at de frivillige musiktilbud i folke- og ungdomsskolen tilpasses det flerkulturelle samfund, og dermed også bliver attraktive for de unge i kernegruppen. Jeg mener med dette speciale at have påvist, at denne teori ligeledes er holdbar i praksis, idet kernegruppeeleverne selv påpeger manglen af rap-musik i undervisningen som afgørende faktor for deres valg. Yderligere tog en repræsentativt udsnit af disse elever imod et frivilligt tilbud om musikundervisning, hvor rap-musik var i centrum.

Det er naturligvis ikke alle elever i kernegruppen, der vil kunne fristes af et tilbud med rap-musik, ligesom kernegruppens sammenligningsgrundlag, de etnisk danske elever, heller ikke alle går til musikundervisning. De unge i denne aldersgruppe tilbydes generelt et stort udbud af fritidsaktiviteter i såvel ungdomsskole, sportsklubber, væresteder og fritidsklubber, og kernegruppens fravær i de frivillige musiktilbud vil i mange tilfælde have grund heri. Jeg vil dog på baggrund af dette speciale konkludere, at en betydelig del af kernegruppeeleverne mangler et attraktivt musiktilbud, og at et sådant tilbud vil være givende for såvel eleverne som musikfaget selv, idet den meget svage tilslutning på sigt resulterer i stadig færre frivillige musiktilbud.

Jeg kan yderligere konkludere, at et attraktivt tilbud for netop denne kernegruppe i større eller mindre grad skal indeholde rap-musik. Når netop rap-musikken er populær blandt marginaliserede unge, kan det forklares med dens særlige bidrag til social kritik, og at genren samtidig udgør en fælles platform for deltagelse i en ungdomskultur, der, med subkulturel kapital som

omdrejningspunkt, giver kernegruppeeleverne status og identitet. Musikken udgør et medium for disse unge og tilbyder et repertoire af udtryk og symboler, som de elever, der sædvanligvis er sprogligt svage, kan bruge til at formulere sig med. Gennem musikken reflekterer de over og bearbejder deres livsvilkår, ligesom de får mulighed for succesoplevelser i stedet for nederlag. Med interesse og engagement får de yderligere struktureret deres hverdag og udfyldt fritiden med dannende aktiviteter.

Det vil givetvis være en didaktisk balancegang at finde frem til vægtningen af udøvelsen af rap-musik i forhold til de øvrige musikalske aktiviteter, men jeg tvivler ikke på, at rap-musikken vil appellere bredt, idet genren må betragtes som mainstream (jf. afsnit 4.1.6). Yderligere er musikken nem at gå til både i form af produktion og reproduktion og i modsætning til traditionelt sammenspil, bliver resultatet hurtigt klart til fremførelse. Den velproducerede og professionelle *sound* tiltaler uden tvivl mange i denne aldersgruppe, der i høj grad er påvirkede af den musik, de selv lytter til (Nielsen 1998:299).

De rap-musikalske præstationer er i høj grad gangbar subkulturel kapital, og samtidig medfører aktiviteterne en styrkelse af kompetencer, der sætter eleverne i stand til at klare sig bedre i det videre skoleforløb og det sociale liv. Kernegruppeeleverne arbejder gennem rap-musikken med såvel musikfaglige som alment dannende kompetencer, og med musikkens transferegenskaber medfører arbejdet med de forskellige kompetencer desuden en styrkelse af kompetencer, der er givende i det øvrige skolearbejde samt det sociale fællesskab.

I en tid hvor der er megen fokus på subkulturens negative aspekter, bliver de positive sider nemt overset. Vi lever i en tid hvor det er vigtigt at vi også i musikundervisningen forholder os til at vores historie, kultur og samfund er i hurtig forandring og evig udvikling, og for at kunne tilpasse undervisningen må vi derfor ned i øjenhøjde med de unge. Vi bør som musikundervisere fokusere på de positive og kreative inputs, der er en del af den subkultur, de unge lever og ånder for, således at vi med denne indsigt og viden kan stimulere elevernes interesse og videre musikalske, og ligeledes personlige, udvikling.

6. Perspektivering

Jeg har tidligere nævnt, at der i de musikvidenskabelige kredse ofte opstår diskussion om, hvorvidt transfereffekten skal være argument for musikundervisningens berettigelse i folkeskolen (Nielsen 1998:72). Som det fremgår af analysen, var forsøgsgruppeelevernes alment dannende udvikling mest iøjnefaldende, mens den faglige fremstod mere sekundær, og dette gjaldt ligeledes i underviseren og mine egne didaktiske overvejelser og vægtningen af disse. Jeg kan sagtens forstå bekymringen i at argumentere for fagets berettigelse ved fremhævelse af de alment dannende kompetencer, idet de fleste såkaldt kreative fag besidder samme egenskaber. Der skal naturligvis stadig være musikundervisning for musikfagets og musiklivets egen skyld! Samtidig mener jeg, at der i visse tilfælde bør tages udgangspunkt i netop transfereffektens muligheder og dermed den almene dannelse, som det er tilfældet med forsøgsgruppen, idet alternativet vil være, at der ikke er deltagelse fra kernegruppen, hvormed der slet ikke sker en dannelse. At det musikfaglige får status som en sidegevinst i denne situation, behøver ikke at udelukke muligheden for, at fagligheden for andre, mere velfungerende elever bliver det centrale.

Jeg mener at have påvist en række årsager til, at rap-musik bør indgå i musikunderviseres didaktiske overvejelser, i områder hvor der er høj koncentration af elever med mellemstlig baggrund, som ikke deltager i de frivillige musiktilbud. Der ligger dog et problem i kernegruppens forankring i denne musikgenre, idet en betydelig del givetvis *kun* vil beskæftige sig med rap-musik. Fælles Mål for valgfaget musik åbner op for muligheden for fordybelse i bestemte emner, og forløbet med forsøgsgruppen viste, at fordybelsen i et enkelt emne medførte mulighed for videre aktiv musikalsk udfoldelse i kultur- og samfundslivet, hvilket er en af undervisningens vigtigste mål (www.faellesmaal.uvm.dk/fag/Musik_valgfag). Der er dog visse problemer tilknyttet projektarbejde:

... pointen er, at lige så vigtigt projektarbejde er for kompetenceudvikling, lige så skadeligt kan det være for tilegnelsen af og respekten for systematisk sammenhængende faglig viden. Projektarbejde er derfor en yderst relevant undervisningsform, men står det alene eller bliver det altid projektet der begrunder et givet pensum, kan det resultere i en stykkevis og faglig usystematisk videnstilegnelse, der spærrer for indsigten i fagdomæners interne, sammenhængende struktur. (Qvortrup 2001:112)

Der er altså en fare ved kun at undervise i rap-musik, hvis ikke andre emner inddrages, og det vil uden tvivl blive en vanskelig didaktisk opgave for underviseren at fange kernegruppeelevernes interesse for andre emner. Ukendt materiale udmønter sig ofte i intolerance, ligesom uvidenhed spiller en central rolle i smagsdannelsen (jf. afsnit 4.1.6), mens kendt materiale vækker begejstring.

Et mål om at skabe åbenhed over for anden musik kan derfor være særdeles svært at indfri i en gruppe, som er så stilbevidste, som det er tilfældet hos kernegruppen. For at kunne indfri dette mål, er det afgørende med en tidlig indsats og gerne allerede i den obligatoriske musikundervisning i indskolingen præsentere børnene for musik af meget forskellig art samt forskellige aktivitetsformer med denne musik. Sociologen Thomas Ziehe pointerer ligeledes, at der sker en positiv effekt ved introduceringen af anderledes musik i folkeskolen. Han mener, at de unge for hurtigt lukker for deres identitetsdannelse og dermed bliver meget snæversynede i mange henseender. Med skolekoncerter præsenteres de unge for ”god anderledeshed”, hvilket han mener, kan ruske op og forstyrre og dermed være med til at videreudvikle identitetsprocessen (Nørgaard: 2000:191-199). Der har i de senere år været forskellige tiltag i denne retning såsom kulturmøder i folkeskolen med *World Music Center* i Århus (www.worldmusiccenter.dk), og *Verdensmusikskolen* i Brøndby (Hannibal 2005/2006:92) samt byggestensprojekter med *Levende Musik i Skolen* (Ubbesen & Petersen 2004).

7. Litteraturliste

Bjurström, Erling (1997):
Högt & Lågt: Smak och stil i ungdomskulturen
Umeå, Boréa Bokförlag

Bourdieu, Pierre (1995 [1979]):
Distinksjonen
Pax Forlag

Carrington, Ben og Wilson, (2004):
Dance Nations: Rethinking Youth Subcultural Theory
i: Bennett, Andy og Kahn-Harris, Keith (red.)
After Subculture – Critical Studies in Contemporary Youth Culture
New York, Palgrave Macmillan, s. 65-78

Eir, Hanne og Gregersen, Gitte (2002):
Musikken spiller en rolle
København, Folkeskolens Musiklærerforening

Fock, Eva (2003):
Musik omkring os
København, Wilhelm Hansen

Fock, Eva (2000):
Mon farven har en anden lyd?
København, Museum Tusculanums Forlag

Fock, Eva (1995/1996):
Den multikulturelle musikkultur
I: *Dansk Musik Tidsskrift*, nr. 2, 1995/1996 s. 54-58

Fock, Eva og Delfs, Karen (1985):
De unge - Ungdomskulturforskning og musikken
Projekt, AUC

Fog, Jette (2004):
Med samtalen som udgangspunkt
København, Akademisk Forlag

Fredens, Kirsten og Kjeld (1992):
Musikalsk Odyssé
København, Folkeskolens Musiklærerforening

Gardner, Howard (1983):
Frames of mind
London, Heinemann

Goleman, Daniel (1998):
Følelsernes intelligens
Valby, Borgen

- Hannibal, Sine Tofte (2005/2006):
Inde i en cello
I: *Dansk Musik Tidsskrift* nr. 3, 2005/2006, s. 92-97
- Held, Finn og Olsen, Flemming (red.) (2001):
Introduktion til pædagogik
København, Frydenlund
- Holst, Finn (2002):
Den store Bastian slår til i Berlin
I: *Dansk sang*, nr. 1/2002, s.30-31
- Jensen, Sune Qvotrup (2007):
Ph.d. Afhandling
Fremmed, farlig og fræk
Ålborg Universitet,
FREIA, Institut for Historie, Internationale Studier og Samfundsforhold
- Jespersen, Jesper Gilbert (2006):
Syng og spil i 5.-6.klasse
I: *Dansk Sang* nr. 4, 2006, årg. 57, s 46-54
- Jørgensen, Per Schultz (red.) (1997):
Kvalitative meninger
København, Hans Reitzels Forlag
- Klafki, Wolfgang (1983 [1959]):
Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik
København, Nyt Nordisk Forlag
- Kvale, Steinar (1997):
InterView: En introduktion til det kvalitative forskningsinterview
København, Hans Reitzels Forlag
- Kvist, Dorte (2006):
Musik gør os klogere
I: *Kristeligt Dagblad* 17.03.2006
- Marstal, Inge (2004):
Dit musikalske barn
Aschehoug Dansk Forlag
- Nielsen, Frede V. (1998):
Almen Musikdidaktik
København, Akademisk Forlag
- Nørgaard, Britta (2000):
Thomas Ziehe –aftraditionalisering og subjektivitet
I: Hermann, Næsby, Olesen m.fl.
Pædagogik i sociologisk perspektiv
Viborg, Forlaget PUC

Pedersen, Lars og Selmer, Bodil (1991):
Muslimsk indvandrerungdom
Århus, Aarhus University Press

Pedersen, Lars og Selmer, Bodil (1987):
Præsentation af projektet "Identitetsskabende processer blandt muslimske børn og unge i Danmark"
I: Olesen, Asta; Ferdinand, Klaus m.fl.:
Islam og undervisning i Danmark
Århus, Aarhus Universitetsforlag

Røgilds, Flemming (2002):
Bander i blokland
I: *Social Kritik* nr. 81, 2002, s.24-40

Sernhede, Ove (2002):
AlieNation is My Nation
Stockholm, Ordfront förlag

Sernhede, Ove (2001a):
Svart macho eller vit velour
I: Ekenstam, Claes m.fl. (red.)
Sprickor i fasaden
Gidlunds Förlag

Sernhede, Ove (2001b):
Los Angered og forstadens krigere
I: *Social Kritik* nr. 74, 2001, s. 39-50

Sernhede, Ove (1996):
Ungdomskulturan och de Andra
Göteborg, Bokförlaget Daidalos AB

Shiloah, Amnon (1995):
Music in the World of Islam
Guildford, Scolar Press

Stanek, Henrik (2004):
Eleverne finder rytmen
I: *Folkeskolen* nr. 9, 2004, s. 12-14

Søndergård, Mette (2007a):
Hiphoppen sprudler i Århus
I: *Århus Stiftstidende*, 21.04.2007

Søndergård, Mette (2007b):
Hiphop på fremmarch
I: *Århus Stiftstidende*, 21.04.2007

Søndergård, Mette (2007c):
Rappen spirer i ghettoen
I: *Århus Stiftstidende*, 21.04.2007

Søndergård, Mette (2007d):
8220 rapper om 8210 Århus V
I: *Århus Stiftstidende*, 21.04.2007

Søndergård, Mette (2007e):
8210 styrer dansk hiphop
I: *Århus Stiftstidende*, 21.04.2007

Thornton, Sarah (1995):
Club cultures
Cambridge, Polity Press

Tireli, Üzeyir (2006):
Pædagogik og etnicitet
København, Akademisk Forlag

Ubbesen, Inger og Petersen, Kirsten A. (2004):
De kom po no – om komposition med børn
Kolding, Folkeskolens Musiklærerforening

Qvortrup, Lars (2001):
Det lærende samfund
København, Nordisk Forlag

Elektroniske kilder:

www.faellesmaal.uvm.dk/fag/Musik_valgfag (hentet 01.04.08)

<http://us.uvm.dk/folkeskolen/ungdomsskoler/loveogreglerpaungdomsskoleområdet.htm?menuid=100855>
(hentet 01.05.2008)

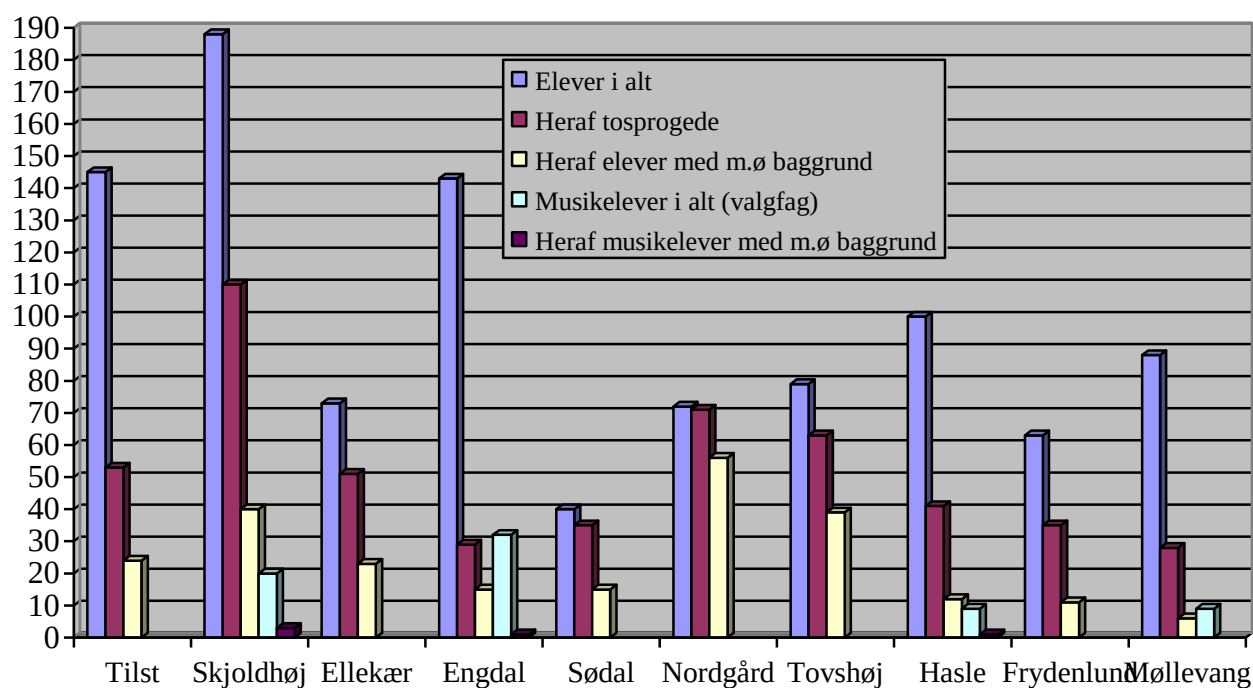
www.worldmusiccenter.dk (hentet 01.07.08)

Tagg, Philip:
Subjectivity, soundscape, motorbikes and music
fra: www.tagg.org/articles/virrat.html (hentet 25.05.2008)

8. Bilag

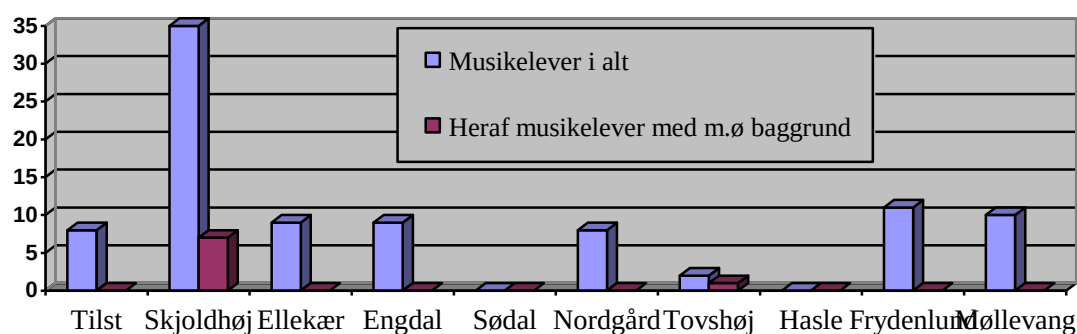
Bilag 1: Statistik

Demografisk fordeling i 8.-10. klasse samt musik-valgfag (skoleåret 06/07):



Demografisk fordeling i ungdomsskolens musikhold (skoleåret 06/07)²²

(for oversigt over de forskellige hold se næste side):



²² Af de syv elever med mellemøstlig baggrund på Skjoldhøjskolen, er de fire tilknyttet min forsøgsgruppe.

Bilag 2: Statistikoplysninger og holdbeskrivelser 06/07

Skole:	Folkeskole		Ungdomsskole		
	Tosprogede -/elever i alt	Heraf mellemøstlige	M.ø - /musikelever i alt	M.ø - /musikelever i alt	Type musikhold
Tilst	53/145	24/145	Ikke oprettet	0/8	Sammenspil
Skjoldhøj	110/188	40/188	3/20	4/4	Rap (forsøgshold)
Ellekær	51/73	23/73	Intet tilbud	1/7	Bas/trommer/guitar solo
				2/8	Begynder sammenspil
				0/9	Sang/klaver solo
				0/6	Letøvet sammenspil
Engdal	29/143	15/143	1/32	0/9	Sammenspil
				0/1	Instrument solo
				0/1	Sammenspil
Sødal	35/40	15/40	Intet tilbud	0/7	Sammenspil
				0/1	Guitar
				Intet musiktilbud	
Nordgård	71/72	56/72	Intet tilbud	0/8	Saz
Tovshøj	63/79	39/79	Ønsker ikke at medvirke	1/2	Sammenspil
Hasle	41/100	12/100	1/9	Intet musiktilbud	
Frydenlund	35/63	11/63	Intet tilbud	0/11	Saz
Møllevang	28/88	6/88	0/9	0/10	Hørelære

Bilag 3: Liste over mellemøstlige lande²³

Bahrain	Libanon
Forenede Arabiske Emirater	Oman
Irak	Saudi-Arabien
Iran	Syrien
Israel	Yemen
Palæstina	Qatar
Jordan	Ægypten



Pernille
Refstrup/BU/M1/AAK
10-07-2008 09:38

Til
cc
bcc
Emne mellemøstlige lande

Kære Pernille

Mellemøsten består af landene omkring den østlige del af Middelhavet og øst herfor samt landene ved den persiske bugt. Herunder en liste over de lande som normaltvis betegnes som mellemøstlige lande i socialrådgiverfaget.

Bahrain, Forenede Arabiske Emirater, Irak, Iran, Israel, Palæstina, Jordan, Libanon, Oman, Saudi-Arabien, Syrien, Yemen, Qatar, Ægypten.

Med venlig hilsen
Bassam El-Daoud
Klubleder, Klubben i Bispehaven
8615 6963/ 2920 9056
bed@fk.aarhus.dk

Hej Bassam

Tak for en konstruktiv samtale om de unge i din klub. Du nævnte, at I indenfor socialrådgivningen arbejdede med en definition på den mellemøstlige gruppe. Kan du sende mig en oversigt over de lande, som I opfatter som værende mellemøstlige - baseret på ligheder (sociologiske, kulturelle, religiøse osv.) ?

Med venlig hilsen
Pernille Refstrup Møller

²³ Baseret på samtale og medfølgende mailkorrespondance med klubleder og socialrådgiver Bassam El-Daoud

Bilag 4: Spørgsmålsguide til fokusgruppeinterview

Forhold til musik

Hører I meget musik i hverdagen / hvad betyder musik for Jer?

Hvilken slags musik hører I / er der noget musik der betyder særligt meget for Jer?

Hører I meget musik i hjemmet / hører I meget musik i Jeres familie?

Hvilken slags musik hører Jeres forældre?

Er der nogle i Jeres familie, der spiller musik selv (amatør/prof)?

Forhold til valgfag og de frivillige musiktilbud

Hvad har betydning for Jeres valg af valgfag og fritidstilbud generelt (venner, karriere, interesse...)?

Hvad er Jeres opfattelse af, hvad der sker i musiktimerne?

Hvad er opfattelsen baseret på? (Indskoling, venner, opførsler...)?

Hvad skulle til, for at I valgte musik som valgfag eller i fritiden?

Hvorfor er netop dét godt?

Der er ikke mange unge med mellemøstlig baggrund, der vælger musik. Hvorfor tror I ikke, de gør det?

Hvad tror I, der skulle til, for at tilbuddet tiltalte flest muligt?

Bilag 5: Fokusgruppeinterview

Fokusgruppe 1

Deltagere:

MI (16 år, Palæstina), Engdal. Har ikke valgt musik i folke- eller ungdomsskole

MS (17 år, Palæstina), Ellekær. Har ikke valgt musik i folkeskolen. Er deltager i forsøgsgruppen

NE (pige, 16 år, Tyrkiet/Palæstina), Skjoldhøj. Har valgt musik i folkeskolen, men ikke i ungdomsskolen.

Hvad betyder musik for jer i hverdagen?

[stillehed]

Er det noget i tænker over, lytter til?

NE: Jeg tror mit liv går op i musik, konstant, hver dag

Hvordan?

NE: Altså, der er musik over alt. Selv i skolerne, der har vi også musik og jeg har også valgt musik som valgfag, så det er hele tiden musik og musik så det spiller en stor rolle i mit liv. Altså fordi jeg selv er vild med musik og fordi de nogle sange de giver mening det er ikke bare sådan noget festmusik eller øh festgenre-ting

Så det betyder meget for dig?

NE: Ja det betyder meget for mig

[henvendt til MS] Og hvad med dig?

MS: Jeg rapper selv, så musik betyder meget for mig hver dag. Skriver tekster hele tiden, finder beats og så'en, så øh, og så hører man også rigtig meget når man selv synger, så skal man lige se hvad de andre har lavet så man ikke laver det samme hele tiden. Så det fylder rigtig meget i min hverdag.

MI: Ja ligesom NE siger. For eksempel når jeg er til træning så kan jeg godt lide at høre musik, så... får mig til at op at køre

Så du bruger det ligesom også til noget?

MI: Ja præcis. Jeg skal høre sådan nogle rap-sange, så med sådan nogle der rapper om deres erfaringer, så jeg hører, det er meget spændende. Om deres liv og så'en.

Så det er ikke kun rytmerne, det er også teksterne?

MI: Lige præcis

Så det lægger I også mærke til?

MS: Selvfølgelig

Er det noget I har hjemmefra det med at musikken fylder meget i hverdagen? Hører Jeres forældre også meget musik?

MS: Altså mine forældre hører ikke meget musik her for tiden for at være ærlig. Det er mere den nye generation hvis jeg kan kalde det det. De er vokset op fra det, hvis man kan sige det så'en. Min far er så'en lidt religiøs eller meget i hvert fald, Så han hører ikke så meget musik men selvfølgelig kommer der en gang i mellem hvor de hører musik, til bryllupper eller fester og så'en, så det...

Så det er mere til specielle anledninger?

MS: Ja det er ikke sådan at de har musik i ørerne hele tiden ligesom vi har, men altså ja...

Så I er ikke vant til at høre musik derhjemme fra?

MS: Jo altså jeg kan sagtens finde på at lægge musik på min computer, altså høj musik

Men da I voksede op, hørte I da musik sammen med Jeres forældre?

MS: Ikke øh, nej altså faktisk ikke hos min familie

MI: Hos vores familie der kan mine forældre godt li' at høre sådan nogle arabisk musik, så'en fra deres tid, men så'en noget musik som fra nutiden det interesserer dem slet ikke.

MS: De siger det er noget pjat

MI: Ja præcis

NE: Ej, det er noget helt andet hjemme hos os. Ja fordi min lillebror og mig vi hører altid musik om morgenen. Det er bare sådan at vi skruer helt op når de ikke er hjemme, altså forældre. Og når mine forældre får gæster på besøg så er det sådan noget arabisk eller tyrkisk musik i baggrunden og nogle gange kan min far også finde på at skrue op for "The Voice" i weekenden og sådan noget [M.S og MI griner] Det kan han godt! Han elsker musik, så det er noget helt andet.

[Henvendt til MI] Men er det også kun ved specielle anledninger hos Jer?

MI: Nej nej for eksempel når min mor laver mad for eksempel så kan hun godt lide at høre sådan noget musik.

Er det noget du også kan lide?

MI: Ja ja, nej altså

MS: Laver du mad MI? [griner]

MI: Altså nej hendes smag det kan jeg slet ikke fordrage. Altså sådan noget arabisk det... [griner]

Hvad er det for noget arabisk musik - er det noget moderne?

MI: Nej nej gamle numre, altså sådan noget... fra deres tid af

MS: Jazzmusik

MI: Ja lige præcis

MS: Nudagens jazz det er meget... Det er gamle arabiske.. Øh, sådan noget folkemusik.. Øh, sådan noget hvor en sang varer 15 minutter eller sådan noget . Samme toner hele tiden, pisse kedeligt, jeg forstår ikke hvorfor der er nogle der gider at høre på det [alle tre griner] Altså der er jo ikke gang i den, sådan en kort melodi og så sådan nogle høje toner, så lige pludselig er der ikke nogle der siger noget i 2-3 minutter hvor det kun er beatet der kører, det er da ikke musik det der... det er noget pis.

Det synes I ikke om?

MS: Nej! Det gør vi da ikke

Hvad med hos Jer, NE, hører dine forældre også traditionel arabisk/tyrkisk musik?

NE: Ikke sådan rigtigt. Altså, min far kan godt lide at høre sådan nogle gamle ældre mænd der synger og det giver jo ikke mening, altså det er bare sådan noget pjat eller sådan noget festmusik

men vi hører også sådan noget moderne musik, både tyrkisk og internationalt og engelsk. Mustafa Sandal eller sådan noget.

MS: Han er faktisk rigtig god.

Spændende. Er der så også nogle i Jeres familie der spiller selv?

MI: Nej

MS: Jeg gør

[henvendt til MS] Er der nogle udover dig selv?

MS: Nej, det tror jeg ikke

Nej? Ingen der for eksempel spiller et instrument?

MS: Jo jo, den arabiske øh... hvad fanden hedder den... øh, du ved den danske guitar

NE: Saz? På tyrkisk hedder den en saz

MS: Det ved jeg ikke

MI: Den der runde en

MS: Ja, den runde en. Det kan alle arabere spille. Det har de lært i skolen, så'en gammeldags.. Men altså, det er ikke sådan at vi har sådan en derhjemme men jeg tror nok at han kan spille på sådan en. Min mosters mand han spiller musik, han går til sådan noget, han underviser i det.

MI: Også for eksempel min mor til arabiske bryllupper og sådan noget, der kan hun godt spille trommer

MS: Ja trommer det er også ret normalt

Så altså trommer og et saz-lignende instrument - det er der flere der spiller?

MI: Ja det er typisk østisk eller ..mellemøstlig instrumenter

Nu har I jo alle tre sagt at musik betyder meget for Jer selv. Er der noget musik, som I føler, siger noget om, hvem I er? Er der en bestemt genre eller en bestemt sang eller kunstner, der siger Jer rigtig meget?

MS: For mit vedkommende er det selvfølgelig rap. Og sådan noget R'n'B rap

NE: Men der er jo også flere forskellige genrer i rap

MS: Ja men det er jo også det jeg siger: R'n'B rap

NE: Nå okay

MS: Sådan noget ghetto-musik

Ghettomusik?

MS: Ja det er lige mig. Det beskriver mig rigtig godt, vil jeg sige, tror jeg.

Kan du forklare hvad det er?

NE: Er det sådan noget hån og pral-musik eller..

MS: [afbryder] Nej! Det er i hvert fald ikke det. Fordi hvis du har hørt... [henvendt til NE] Har du hørt nogle af mine sange?

NE: Ikke sådan rigtigt.

MS: Hvis du hører dem så er det ikke sådan noget med at jeg praler over at jeg er perker eller...
[pause]

NE: Er det mere om at du er fra det hårde liv eller ghettoen?

MS: Ja altså det er mere, jeg fortæller folk hvordan det er udlænding i Danmark og hvordan jeg gerne vil have at danskere skal se på os udlændinge. Og hvordan de ser på os lige nu. Men det er

ikke sådan at jeg går hen og praler: [overdreven accent] Hallo jeg er perker, jeg er stærkere end dig og så'en. Det er slet ikke så'en. Altså jeg har mange modsætninger i mine sange.

Så dine sange er et sted hvor du siger dine meninger og kan udtrykke dig?

MS: Ja lige præcis. For det duer jo ikke noget at synge om hvor god du er til dit og dat og så i virkeligheden kan man ikke finde ud af det. For eksempel så er der nogle der synger om hvor gode de er i skolen og hvor mange 13-taller de får og når man så ser på deres eksamensbevis så har de kun fået 5'ere. Altså hvis man skal synge, så skal man også synge hvad der er virkeligt, man skal ikke bare overdrive.

Og det er det, du føler du kan gøre i din rap-musik? Altså beskrive din virkelighed og hvem du er?

MS Ja lige præcis.

Hvad med Jer [henvendt til NE og M.I.] hvad for noget musik er I mest til?

NE: Uh, det ved jeg ikke. Jeg ved ikke lige hvilken genre... Altså jeg kan godt lide at høre sådan noget musik der er lidt følelsesløs og sådan...

MS [afbryder] kærlighedsmusik. Typisk piger! Hop over, hop over, videre videre [griner alle tre]

NE: Ja måske kærlighedsmusik... jeg ved det ikke.

Men sådan noget hvor der er følelser på spil. Noget der har en følelsesladet stemning. Kan man sige det?

NE: Ja men det behøver ikke kun at være det. Det må også gerne være noget der betyder noget... giver mening. Hvordan det er at leve det hårde liv... så'en kommer fra ghettoen og så'en.

Så det er også meget teksterne der betyder noget for dit valg af musik?

NE: Ja det er det helt sikkert. Det spiller en stor rolle faktisk.

Hvad med dig, MI?

MI: For mig er det sådan noget gangsta-rap for eksempel Marwan for eksempel. Han er meget hård i sin udtale og for eksempel hvis der for eksempel er noget jeg er utilfreds med eller sådan eller mener det omvendte så kan jeg måske svare på en hård måde måske for at få min holdning og min mening eller så'en frembragt for eksempel. Sådan er jeg... jeg synes det passer rigtig godt til mig. Han er meget direkte i sin udtale, Marwan, der er ikke noget med...

MS: [afbryder] Marwan? Det er ham jeg mente med de 13-taller

MI: Ja ja præcis, han..

MS: [afbryder] altså han siger at han har fået så meget, så meget, men i virkeligheden der har han jo ikke fået en skid. Altså nogle tekster, der synes jeg faktisk at han er rigtig god i, men andre der synes jeg: hvad fanden synger du, vær nu real, mand.

[Afbryder] Det er jo en smagssag, ligesom med al musik.

MS: Ja det er rigtigt nok.

MI: Altså for ham er der ikke noget indirekte tale, det er bare direkte, han mener hvad han mener og sådan er det bare. Og det er også sådan for mig.

Du mener, at du også er meget direkte og har stærke meninger eller hvad?

MI: Ja lige præcis.

MS: [henvendt til MI] Har du allerede forrådt mig - gider du ikke at høre min musik?

[begge griner lidt]

Okay. Nu springer vi lige videre. I folkeskolen har I jo haft mulighed for at vælge forskellige valgfag, og hvad har så haft betydning for Jeres valg?

[stilhed]

Altså man kan jo vælge en masse forskellige fag, ikke? Har I valgt det I synes var spændende, eller hvad der kunne være fornuftigt i forhold til senere eller er det noget I har snakket om derhjemme med Jeres forældre?

MS: Selvfølgelig har man snakket derhjemme med sine forældre. Men jeg har valgt efter mine egne interesser altså hvad jeg gerne vil i fremtiden så det er ikke rigtig noget mine forældre de sådan rigtig bestemmer.

Så du har tænkt på karriere?

MS: Ja lige præcis

Hvad med Jer, er det det samme?

MI: ja jeg har også snakket med mine forældre og der er også sådan noget musik-agtigt noget men altså sådan noget det interesserer mig slet ikke. Det skal være sådan noget med film at gøre. Sådan noget interesserer mig meget. Så det er sådan noget i fremtiden for eksempel.

NE: Jeg har valgt musik fordi det interesserer mig og fordi jeg kan lide det og jeg kan også godt lide at synge og bruge min stemme.

MS: Har du en god stemme?

NE: Det synes jeg selv [griner]

MS: Må vi høre?

NE: [griner] nej! Men det synes jeg selv så derfor

Så du har simpelthen valgt efter din egen interesse?

NE: Hvad jeg havde lyst til og hvad jeg vil bruge det til. Også fordi når jeg synger så føler jeg mig lettet, nærmest som jeg flyver.

MS: Det kan være jeg kan bruge dig i en af mine sange... hvis du er god nok

NE: Øh jeg skal lige tænke om jeg har tid.. [griner]

NE, nu har du jo valgt musik som valgfag, men hvad med Jer to andre - I siger begge at musik har en stor betydning for Jer, men også at I slet ikke ville overveje at vælge musik som valgfag. Hvordan kan det være?

MS: Øh, altså jeg kan ikke lide at spille på trommer, jeg kan ikke lide at spille på guitar, og heller ikke på bas. Jeg kan bare godt lide at synge. Hvis jeg skulle vælge musik så skulle jeg prøve det hele men det vil jeg ikke.

NE: Men det er jo heller ikke det vi laver. Det er jo ens egen... Altså det er frivilligt om man gerne vil prøve det eller ej.

MI: Men for eksempel det der med noder og sådan noget, det kan jeg slet ikke finde ud af!

MS: Det kan du jo lære [griner]

MI: Ja men det interesserer mig ikke en brik.

Så Jeres opfattelse af, hvad der foregår i musiktimerne er noget med noder og at spille på instrumenter?

MI: Ja lige præcis.

MS: Ja. Bare giv mig en tekst, så skal jeg nok synge. Så ville jeg gerne vælge musik

Hvor stammer Jeres opfattelse fra? [stilhed] Altså hvordan ved I hvad der sker i timerne?

MS: Jeg har hørt det fra nogle af mine venner, hvad de laver. De sidder bare og øver vokaler: Aaaah [synger en tone - griner] Ellers tak!

NE: Nej, det har vi altså ikke gjort endnu.

[Henvendt til MI] Er det også din opfattelse af, hvad der sker i timerne?

MI: Ja lige præcis.

Så de laver ikke andet end...

MS: [afbryder] De prøver at synge opera, men kan ikke [griner]

NE: Nej, det gør vi altså ikke.

MI: De udfordrer sin stemme og sådan noget. For eksempel sådan noget popmusik, altså jeg kan godt lide det, men for eksempel sådan noget Celine Dion, hvor hun bare råber og skriger det kan jeg ikke. Bare sådan noget snakke-musik, sådan stille og roligt, sådan noget kan jeg godt lide.

Snakke-musik? Kan du forklare hvad det er - altså snakke om musik eller?

MI: Nej altså, ligesom 2Pac for eksempel. Det er ikke noget med at han har en speciel stemme, men altså... Alle kan rappe...

Så du mener at det rammer bredere fordi alle kan være med? Der stilles ikke de samme krav?

MI: Ja altså...

MS: [afbryder] Altså i rap der behøver man ikke en speciel stemme. Man skal bare have en mening og et godt flow. Så er man sådan set godt på vej.

Har I et bud på hvad der skulle til, for at musiktilbuddet tiltalte nogle flere?

MS: Mere rap!

MI: Ja præcis.

NE: Det er jo bare fordi du selv kan lide det.

MS: Jeg kan ikke lide andet end rap.

NE: Jamen det er jo det. Du skal tænke mere generelt.

Ja. Altså hvis I nu fik til opgave at lave en musiktime, der skulle gøre så mange som mulige glade. Hvad skulle den så indeholde?

MS: Ingen vokaløvelser i hvert fald.

NE: Jeg tror det skulle være sådan lidt af hvert, altså sådan blandet. Det skulle også være noget nyt for eksempel sådan noget stomp eller sådan noget. Det skal være sådan noget nyt som de ikke har prøvet før. For alle har nok sunget i deres liv og alle har nok ... men det skal være noget der tiltrækker unge på en lidt anden bestemt måde, men det... ved at blande det hele sammen, tror jeg.

Er I enige i det?

MS: Ja det kan godt få mig til at skifte, måske.

NE: Vi har for eksempel sådan noget om hvor musik stammer fra og det tror jeg for eksempel ikke der er så mange unge der er interesserede i. Det er mere sådan nu.

Altså det skal være nutidens musik?

Og så er det måske ikke så vigtigt om det er den ene eller den anden slags musik, eller hvad?

NE: Nej det tror jeg ikke at det er.

Er I enige i det?

MS: Ja

MI: Jepper

Så bare det er nyt og moderne, så ville I vælge det eller hvad?

[alle tre]: Ja

Uanset genre?

MS: Ja... alt undtagen rock, det...

MI: Og techno, oh my God

MS: Ja, techno er i orden.

Så der er lige nogle undtagelser?

MS: Ja der er altid nogle undtagelser, det kan man ikke komme uden om.

Tror I at der er en speciel grund til at mange tosprogede vælger noget andet end musik?

MS: Ja de kan ikke finde ud af at synge.

NE: Årh ja, det passer ikke. Og så rapper du selv!

MS: Nej altså, der er mange som øh... altså når jeg snakker om musik så snakker jeg altid om rap. Jeg kan ikke komme udenom det. Men altså, når man rapper så skal man også have grammatik og de ting på plads. Det er der mange to-sprogede der ikke har styr på.

Men du siger jo at der ikke er rap i musikundervisningen, så det kan vel ikke være derfor at de ikke vælger det?

MS: Nej nej, men måske også fordi de ikke kan udtale de danske ord, måske, på en rigtig måde... jeg ved det ikke.

NE: i vores musiktimer tager vi fat i det på en helt anden måde. Altså det er sådan noget med gamle danske folkemusik og sådan noget

[MS og MI griner] MS: Arg! For satan da hvad er det for noget musik! [griner]

NE: Jamen jeg synes også at det er lidt kedeligt når det er det, men altså vi synger i sidste ende og det kan jeg jo godt lide. Og så tænker jeg ikke så meget over det.

MS: Har I sunget den danske nationalsang?

NE [griner]: Nej

MS: Den er god. Det er den eneste jeg kan lide.

Nå men hvis vi skal vende tilbage til spørgsmålet, hvorfor tror I så at tosprogede ikke vælger musik?

MS: Altså drenge, det vil jeg sige, de er mere til fodbold end til musik, så hvis det er mellem idræt og musik så er jeg næsten 100 procent på at alle drenge de ville vælge fodbold.

Men I mener jo at musik har stor betydning for mange tosprogede?

MS: Ja det har det. Men fodbold betyder mere.

NE: Der er også nogle der ikke kan stå inde for det, altså musik det er noget for mig. Altså at de mener det er for fløde...

MS: [afbryder] det er pinligt

NE: Altså at det er for fløde at kunne... altså at man elsker musik.

MS: Det er for tuset.

MI: Altså musik det fylder meget for alle mennesker, men jeg tror ikke lige at det undervisningsmæssigt vil... ja..

NE [afbryder]: Så er de ikke seje

MI: Ja lige præcis.

Så det har meget at gøre med identitet - hvem man gerne vil være, og hvilken type?

[alle tre]: Ja præcis.

Så hvis det var noget musik der tiltalte deres type, deres identitet, som vi snakkede om før, så ville det måske tiltrække flere tosprogede?

NE: Det tror jeg

MI og MS: Ja

MI: Jeg kender for eksempel en dreng, en af mine venner, han hører sådan noget kærligheds noget og folk de driller ham og kalder ham bøsse fordi han kan lide sådan noget. Men han siger at det er dejligt, at det lyder godt, er afslappende og..

MS: [afbryder] Nik og Jay?

MI: Ikke Nik og Jay, det er mere sådan noget for eksempel Titanic-noget [filmmusikken til filmen Titanic] og sådan noget

MS: Så er han da bøsse.

[MS og MI griner]

NE: Nej det er han da ikke, det skal du ikke sige

MI: Jeg ved det ikke, men folk har sin egen identitet og det er jeg fuldstændig okay med. Der er mange andre der synes at det er for piget, for feminint..

NE [afbryder]: Det er bare fordi der er nogle der ikke kan finde ud af at respektere det. De kan ikke finde ud af at sige: Jamen okay, det er hans interesse, det må vi så bare respektere... og måske støtte ham i det.

Men I er altså enige om, at hvis musikken i timerne passer til Jer unges identitet, så ville mange flere vælge det. Tror I så at der kan findes et fælles identitetspunkt - altså en musik de unge kan være fælles om at identificere sig med?

MS: Ja, rap!

MI: Ja det tror jeg også. Så ville jeg være med

NE: Ja jeg kan også godt lide det. Jeg kan lide alt musik [griner]

Så hvis I skulle lave et musiktilbud der tiltrak flere unge, tosprogede så ville det i hvert fald indeholde rap-musik. Er der andet det kunne indeholde?

MS: hmm... måske. Altså hvis man fik lov i musiktimerne at indspille nogle sange som man selv har lov til at lave og sådan noget med at lave nogle beats for eksempel. Det ville interessere mig rigtig meget. Så ville jeg hurtigt vælge musik. Altså det er jo ikke sjovt bare synge, synge, synge. Jeg kan ikke lide at spille på trommer, jeg kan ikke lide at spille på instrumenter, men at lave beats det er noget helt andet. Det er på computer, så er det mere elektronisk, hvis man kan sige det sådan.

NE: Technology

MS: Ja teknologi. Jeg tror der er mange der ville falde for det. Og sådan noget med at lave nogle beats, lave nogle... ja, lære hvordan man skal indspille en sang, det tror jeg der er mange der ville tage positivt.

MI: Også på den måde at hvis man spørger en dreng om han elsker musik, så siger han ja, men hvis du spørger om han elsker al musik, så siger han nej. Der er altid en begrænsning. Der er nogle ting han elsker og der er nogle ting han ikke elsker. For eksempel der var en dag på min skole hvor vi

skulle opleve de forskellige valgfag, og så i musik der skulle vi synge den der "Fra østen stiger solen op" eller hvad den nu hedder. Det var jeg slet ikke interesseret i så jeg sang slet ikke med, jeg var ikke aktiv.

MS: [begynder at synge sangen, - på forkert melodi] nej fandeme nej

Så sådan en præsentation af faget ville ikke vække Jeres interesse for at vælge det?

MS: Nej det ville det sgu ikke.

MI: Slet ikke. Rap ville

I sagde tidligere at man skal kunne bruge valgfaget til noget. Men ville man kunne bruge musikundervisningen til noget, hvis den indeholdt rap - bliver man dygtig til musik af at kunne rappe?

MI: Det er bare en fritid, en hobby, som måske udvikler sig til en øh... en...

MS: [afbryder] Altså hvis du kender Akon; han er en kendt engelsk rapper, eller amerikansk rapper. Han startede med at synge kun, og lige pludselig er han blevet en af verdens førende producere. Både beats og indspilning. Han har sin helt egen firma som er nået helt hen til Danmark, og som folk bruger herude. Altså det er en udvikling vil jeg sige. Han startede med at synge som teenager og lige pludselig er han verdensberømt som både sanger, producer og øh... studiemand eller hvad det nu hedder. Det er da en udvikling.

Tror I at det kunne fungere i praksis at rap var en del af musikundervisningen?

NE: Ja det tror jeg sagtens.

MI: Ja. Altså alle mennesker har forskellige smag, så det skal være blanding eller sådan noget.

NE: Ja lidt af det hele. Det ville være godt, tror jeg.

MS: Ja præcis. Noget for alle smagssanser.

[Der rundes af, takkes og siges farvel. Efter at MS og MI er gået kommer NE tilbage]

NE: Jeg tænkte bare lige på, altså det der med tosprogede der ikke vælger musik, det kunne blandt andet være fordi at tosprogede piger ikke er så meget frie som drenge. Altså det er jo lidt forskelligt hvor man kommer fra, men de fleste tosprogede piger får ikke lov til at gå ud om aftenen og bruge musik til noget eller også senere hen... Jeg tror ikke at de får støtte nok fra forældrene og hvor de måske bare siger: Jamen du kan jo ikke bruge det til noget, musik det er jo ikke noget, der er ikke fremtid i det. Jeg tror mere at det er sådan at de ser på det, forældrene.

Og det mener du er en stor forskel i forhold til de danske piger?

NE: Ja det tror jeg helt sikkert. For vi hører jo rundt omkring fra vennerne og veninder at de kommer hjem klokken lort om natten og laver dit og dat og laver fest og musik og alle mulige ting, men det er der altså ikke ret mange tosprogede piger der får lov til det. Og det tror jeg rigtig meget godt kunne være derfor at de ikke vælger musik.

Fokusgruppe 2

Deltagere:

ME (17 år, Palæstina/Libanon), Skjoldhøj. Har ikke valgt musik i folkeskolen. Er deltager i forsøgsgruppen

RE (16 år, Palæstina), Ellekær. Har ikke valgt musik i folke- eller ungdomsskole

KM (16 år, Irak), Frydenlund. Har ikke valgt musik i folke- eller ungdomsskole

Hvad betyder musik for Jer i hverdagen?

RE: For mig betyder det afslapning. Peace og sådan noget [griner], falde til ro med god musik, især kærlighedsmusik.

KM: Musik det er sådan øh... man udtrykker sine følelser igennem musik øh.. Ja det var det [griner]

Og hvad med dig, ME?

ME: Øh... det samme som de to [griner]

I skal altså ikke være bange for at sige noget. Der er ingen forkerte svar, jeg er bare nysgerrig.

ME: Okay, altså det er mine følelser jeg kan lide når jeg hører musik.

RE: Man bliver glad af at høre sådan noget... Altså der er forskellig musik, der er sådan noget fucked up, lorte-Metallica noget som man kan få hovedpine af og så er der sådan noget R'n'B noget som jeg bruger til at slappe af på det.

Så du bruger forskellig musik alt efter situationen?

RE: Ja nemlig, hvad for noget humør man er i.

ME: Ja hvis man lige slår op med sin kæreste så er det kærlighedssange og sådan noget

RE: Og hvis man skal smadre en anden så er det Metallica [griner]

Fylder musikken meget i Jeres hverdag?

RE og ME: Ja det gør det

KM: For eksempel når vi går rundt så har vi musik på vores telefoner som vi hører

RE: Og i frikvartererne så går vi tit rundt og synger og freestyles og sådan noget.

ME: Ja vi rapper

Så musikken er hele tiden omkring Jer?

(Alle tre): Ja

RE: Og så i timerne. Hvis man ikke gider følge med så hører man bare musik, mp3 med headet [griner alle tre]

Er det noget I har med hjemmefra det med at høre meget musik? Hører Jeres forældre meget musik derhjemme?

RE: Altså man hører jo musik fra kulturen, altså baggrunden og sådan noget. Mine forældre de hører meget arabisk musik, men øh... det er ikke lige mig.

Er det sådan noget traditionel arabisk musik?

RE: Ja det er sådan noget... gammelt lort.

ME: For mig er det sådan rigtig godt, sådan noget arabisk musik.

KM: Jeg kan også godt lide sådan noget pakistansk musik.

Så Jeres forældre hører en del musik derhjemme?

(alle tre): Ja det gør de.

Spiller I også live-musik derhjemme eller er der nogle i Jeres familie der spiller?

RE: Nej vi spiller ikke selv. Det er bare sådan noget båndoptager og sådan. Og musikvideoer på TV. Du ved, udenlandske kanaler og sådan noget.

Så det er ikke sådan at I sidder samlet ved klaveret eller guitaren?

[alle tre griner højtlydt]: Nej nej nej, slet ikke!

RE: Nej man hører det for sig selv.

I hører ikke musik sammen?

RE: Nej nej, kun for sig selv.

KM: Ja og så er det hvem der skruer højest op for højtaleren.

Er der noget musik som især appellerer til Jer. Måske ligefrem beskriver hvem I er?

ME: helt klart rap, dansk rap

RE: Ja

KM: Nej også amerikansk rap

RE: ja totalt

Hvorfor præcis rap?

KM: Amerikansk rap, når de rapper så fortæller de meget om vores egen baggrund. For vi har også oplevet mange forskellige ting i verden, så når vi hører det der, så hopper vi med ind i musikken og begynder at rappe med, ik. Det har jeg det godt med.

RE: Ja... øh jeg ved ikke mere... Altså amerikansk musik, det er også fordi det er engelsk, de har nogle fede udtryk. På dansk der kan man ikke rigtig sige: hold det ægte, for eksempel, det lyder ikke så godt.

Men er det kun den amerikanske rap-musik I mener, eller er det også andet?

RE: Ja og så også R'n'B en gang i mellem... og funk

KM: og rock en gang i mellem også.

ME: Nej! Ikke rock. Det kommer overhovedet ikke

RE: Jo jo, når man skal slås [griner]

Hvad med dig, ME, - Er det kun dansk rap der tiltaler dig?

ME: Ja...

RE: Ghetto-musik?

ME: Ja, arabere der rapper på dansk. Dem med meninger, for eksempel Marwan.

Hvorfor netop ham og ikke amerikansk rap?

ME: Fordi han har samme baggrund som mig. Vi har for eksempel krigen i Palæstina og sådan noget. Så når han rapper om det, så kan jeg godt lide det.

Så det er især teksten der gør forskellen?

ME: Ja præcis. [de to andre er enige]

RE: Det er kun teksten, næsten. Altså man kan godt lave en sang, en fed sang uden beat, så ja, det er teksten der siger det meste, eller det hele.

[Henvendt til RE] Men gælder det så også den anden musik, du hører. Altså at det kun er teksten?

RE: Nej for jeg kan ikke høre hvad de siger. De skriger bare, men det lyder godt.

ME: Ligesom U\$O. Jeg forstår ikke en skid af hvad han siger.

RE: Ja, U\$O han synger bare herre-højt, man kan slet ikke følge med. Måske siger han lige fuck og så nåh, ja - han sagde fuck [griner]

Hvorfor er det så stadig fed musik, hvis I ikke kan høre hvad han synger?

ME: Fordi det er en vi kender.

RE: Ja men også fordi det er rytmen. Det er et hurtigt tempo.

ME: Flow'et... [de to andre er enige]

Så det er ikke altid kun teksten det kommer an på?

RE: Nej det er også beatet. Det er forskelligt fra kunstner til kunstner.

KM: Beatet skal høre med til sangen, der skal være en rytme. Så de kan følge med hinanden og sådan noget.

RE: Det skal være harmonisk.

Godt. Lad os gå videre til næste spørgsmål. Hvad havde betydninger for Jeres valg af valgfag?

ME: Hvad der kunne være sjovt.

RE: Ja ikke noget med karriere. Men ikke musik... Men det er også fordi at på vores skole, der er musikholdet sådan nogle hippier. Du ved, totalt, sådan nogle med langt hår og flippede bukser og ikke nogen mening med livet og sådan noget.

ME: Så de skal bare gå ind på Getalife.dk [griner]

Hvad er Jeres opfattelse af, hvad der sker i musiktimerne?

RE: Altså da vi havde musik... [obligatorisk, indskolingen] Jeg havde to timers musik om måneden eller sådan noget. Så sang vi danske salmer og sådan noget. Det er nok også derfor at jeg ikke har valgt det, det er så lamt.

ME: Sådan noget: Det er et yndigt land, og sådan noget.

Er du enig i den opfattelse, KM?

KM: 100 procent.

RE: Hvis musiktimerne gik ud på sådan noget med rap, så havde jeg helt sikkert også valgt det.

ME: Det havde jeg også [KM nikker]

RE: Men det gør det slet ikke.

Hvad baserer I det på? Hører I fra Jeres venner, hvad de laver eller...?

RE: Det er når de gør det foran eleverne på skolen, så kan vi se det.

KM: Ja og vi har jo også prøvet dengang, ligesom det RE sagde.

RE: Så er der en lærer der sidder ved klaveret og så skulle man stå rundt om og sige la la la. Det gad jeg ikke.

Hvad skulle musiktimerne så gå ud på, for at det tiltalte Jer?

ME: Der skulle være rap i.

RE og KM: Ja!

RE: Ikke kun rap, bare andet end de der salmer og sådan.

KM: Ja.

Hvorfor rap?

KM: Det er vores stil. Det er det vi hører. Det er fordi... jeg kan ikke lige sige det.

Så det er noget i identificerer Jer med?

KM: Ja præcis.

RE: Prøv at se min tøjstil. Det siger jo meget rap og sådan. Man kan jo ikke høre rap og så gå i sådan noget rigtig stramt noget. Det gør jo noget personelt, eller personlighed.

Så musikken i timerne skal sige noget om hvem I er og hvad I hører?

RE: Ja man skal kunne stå inde for det. Det behøver ikke kun at være rap. Det skal bare ikke være de der salmer. Det er meget ensporet det der musik de hører og laver. Sådan noget kedeligt noget.

ME: Jeg synes at hvis man skulle vælge musik så skulle der være forskellige emner man kunne vælge. For eksempel man kan være en der spiller på instrumenter, man er en der kan lide at synge. Forskellige emner så folk får mere lysten til det.

RE: Man kunne også blande genrene. Altså lave en rap-sang til klaver... på en gammel salme-verse. Det ville også virke. Men det gør man jo ikke.

Hvorfor tror du ikke at man gør det?

RE: Sådan gør dansk kultur ikke.

KM: Det tror jeg faktisk også.

ME: Typisk danskere.

Men det kunne være et spændende projekt at blande de forskellige genrer?

RE: Ja rigtig godt. Det kunne jeg godt tænke mig.

ME: Ja... For eksempel idræt ik', der er første to måneder fodbold, næste to håndbold, næste to hockey. Hvis musiktimerne blev sådan, første to måneder klassisk, rock og øh... selvfølgelig rap, så kunne det være fedt.

RE: Ja men det er bare musiklærerne der ikke har lært andet end at spille klaver, og...

KM: Man kan jo for eksempel variere tid i musik. Og så kan man jo gøre... have et kvarter her, et kvarter her, et kvarter der så man får lidt mere ud af det og sådan noget.

Så I ville godt synge salmer hvis der bare også er noget andet, f.eks. rap. Er det rigtigt forstået?

Alle tre: Ja helt klart.

Okay. Jeg har indsamlet nogle tal der viser at især tosprogede ikke vælger musik. Hvad tror I årsagen til det kunne være?

RE: Fordi der ikke er rap.

KM og ME: Ja

ME: Næsten 99.9 procent af tosprogede det er rap, tror jeg.

RE: Det er måske også dem der bor i ghettoen, eller ghetto - altså Brabrand...

ME: Gellerup

RE: Ja, og der er det altså bare rap. Det kan da godt være at andre steder så hører tosprogede pop og sådan noget.

Hvorfor tror I at netop rap tiltaler så mange tosprogede?

ME: Det er bare det bedste!

RE: Det er meget bredt. Der er mange emner, det siger meget om mange ting. Du kan lave en rapsang om kærlighed, det kan man sagtens, man kan lave en rapsang om hvor fucked up det hele er og sådan. Stadig med samme rytme, det er bare teksten.

Så du mener at der er noget for en hver smag i rap-musik?

RE: Ja nemlig.

Kunne man forestille sig at kombinere rap-musik i timerne med det at spille instrumenter? Så der er noget for dem der også gerne vil spille, eller hænger det ikke sammen?

ME: Hmm... det kunne man faktisk godt.

RE og KM: Ja

Fokusgruppe 3

Deltagere:

RR (16 år, Palæstina), Tovshøj. Har valgt musik i folkeskolen. Er deltager i forsøgsgruppen

YS (17 år, Palæstina), Skjoldhøj. Har ikke valgt musik i folkeskolen. Er deltager i forsøgsgruppen

AK (17 år, Irak), Engdal. Har ikke valgt musik i folke- eller ungdomsskole

Hvad betyder musik for jer i hverdagen?

RR: Altså, musik det fylder en stor del af min hverdag. Det er noget jeg gør til daglig. Mange timer om dagen, bruger jeg på det.

YS: Det er næsten det samme for mig. Altså... musik er næsten alt for mig (...) Det betyder alt, altså... det bruger jeg alt min dagligdag.

AK: Musik det siger mange ting, så øh... Det fylder også rigtig meget i min hverdag. Jeg kan godt lide at sidde og skrive tekster og sådan noget.

Når I siger at det fylder meget i jeres hverdag er det så fordi at I lytter meget til det eller...

RR [afbryder]: Ja det gør jeg også, lytter.

I andre to nikker?

AK: Ja, en dag går ikke uden musik. Så er det en god dag.

Er det noget I har hjemmefra, det med at høre meget musik?

RR: Altså min far, da han var på min alder og ældre, så spiller han også selv musik. Men det er bare ikke rap ligesom mig. Det var mere sådan noget arabisk guitar og så spiller han også lidt klaver. Men ellers så ligger det også der fra min fars side.

Lytter han så også meget til musik?

RR: Arh, måske ikke lige engelsk eller dansk musik men han hører sådan arabisk musik. Det kan han godt lide.

YS: Min far kan kun lide arabisk musik. Han hader alt andet. Han kan slet ikke lide det.

Hvordan har I det så med arabisk musik. Er det også noget I hører?

RR: Ja noget af det, det er fed nok. Min far kan ikke lide det moderne arabisk, det er sådan noget gammeldags. Det der 70'er musik, 80'er musik.

AK: Ja nemlig også min far

RR: Det er også noget at det fedeste arabisk. Det andet bliver mere europæisk. Det første er arabisk.

Så det kan I godt finde på at lytte til?

YS: Ja nogen gange. Når man har nedtur på. Så kan man lige høre lidt

Er det meget noget med en stemning, den musik sætter?

RR: Ja, men i arabisk musik der er også en anden slags musik. Dansk eller rap det er meget sådan noget piger og sådan noget... og fester og måske noget om krig og sådan noget. Men i hvert fald arabisk musik det er kun kærlighed. Kærlighed skal være med i hver sang. Det er bare det.

Så det er kun noget I hører når I er i stemning til kærlighedsmusik?

AK: Jeg hører kun arabisk musik hvis jeg bliver tvunget til det.

RR, du sagde at din far spiller arabisk guitar og klaver, er...

RR: [afbryder]: Ja ja, det var noget han gjorde hver dag og det gør han faktisk stadig nogle gange. Når han keder sig så tager han lige fat i klaveret øh... undskyld, i guitaren, sådan en mærkelig en, sådan en rund en...

AK: [afbryder]: Det ligner en stor banjo.

RR: Ja, jeg ved ikke hvad det hedder på dansk.

Hvad hedder den på arabisk?

RR: [henvendt til de to andre]: Hmm, øh, hvad hedder den nu, den der store runde en?

[stilhed], [griner]

RR: Vi ved det ikke.

Okay. Er der nogle der spiller i Jeres familie, YS og AK?

YS: Øh, nej. Slet ikke.

AK: Heller ikke i min.

I siger alle tre at musik betyder meget for Jer. Hvad er det så for noget musik der betyder så meget; er det en bestemt genre, bestemt kunstner, fra et bestemt land eller hvordan?

RR: Hip-hop-musik, og måske R'n'B nogen gange, måske...Altså ikke så'en.

YS: Rap-musik. Det er næsten det samme som hip-hop.

Hvad er forskellen?

RR: Det er egentlig ikke den store forskel.

AK: Jeg tror at hip-hop er mere old school. Er det ikke det?

RR: Det kan godt være.

AK: Og så rap-musik det er sådan noget moderne noget.

Hvorfor siger det musik noget om Jer?

RR: Altså min bror han rapper selv. Og så når han begynder at høre de store stjerner som 2Pac og sådan noget, så begyndte jeg også selv at leve mig ind i det. Man ser jo op til sine storebrødre og sådan noget. (...) Jeg synes også at rap og hip-hop har de bedste øh, takter og sådan noget. Det andet er bare sådan noget la la la [synger] det går bare ud i et.

Så der er mere alsidighed i rap eller hip-hop, altså forskellighed?

RR: Ja

Hvad med dig YS, hvorfor siger rap-musik dig noget og hvorfor siger musikken noget om dig?

YS: Det ved jeg sgu ikke. Det er fordi at altså, jeg hører ret meget rap-musik så'en til dagligdagen og så var der mange af mine venner der var i gang med noget musik og så tænkte jeg: jeg skal sgu da også med.

Så det var vennerne der fik dig med på den?

YS: Ja, vennerne.

Hvad med dig, AK. Hvad betyder noget for dig og hvorfor?

AK: Ja altså mine venner de rapper også og ja øh... rap det siger en masse øh... [stilhed]

Er det rigtigt forstået at det også betyder meget for Jer socialt, musikken? Altså det er noget I er sammen med vennerne om?

AK: Ja

[de andre to nikker]

Okay. Vi springer videre. I har jo mulighed for at vælge valgfag i 8. og 9.klasse. Hvad har haft betydning for Jeres valg?

[stilhed]

RR: Altså på min skole der var det ikke så mange fag at vælge imellem til valgfag. Der var musik, så var der hjemkundskab og så var der billedkunst. Der var ikke sådan rigtig noget.

AK: Nej, det var det.

[YS nikker]

Det er også Jeres oplevelse? Altså at der ikke var så mange tilbud?

[begge nikker]

Hvad havde betydning for Jeres valg. Hvad valgte I og hvorfor?

RR: Vi valgte bare det vennerne valgte. Eller det gjorde jeg. Mine venner havde valgt musik. Den anden havde valgt hjemkundskab og så sprang jeg over til musik. [griner]

Hvad med Jer to?

YS: Det kan jeg sgu ikke huske. Jeg tror det var fodbold. Altså idræt

AK: Jeg valgte mediefag. Det er fordi at musik på min skole det var sådan noget flipper noget. Bongotrommer og alt muligt. Det er ikke sådan noget jeg gider.

Var det noget I diskuterede med Jeres forældre eller bare med vennerne?

RR: Nej, altså min far han syntes at det var vigtigt at vælge noget der har betydning for min fremtid. Så sagde jeg til ham: jeg skal i hvert fald ikke være kok, sagde jeg til ham og vi havde ikke idrætsfag der hvor jeg gik. Så jeg valgte bare musik fordi jeg godt kunne lide det. Og så var der ikke meget mere end det.

YS: Jeg diskuterede det faktisk lidt med min far. Eller nej, jeg havde faktisk valgt det før jeg diskuterede det med min far. Så kom jeg hjem og så sagde han: hvad har du valgt til valgfag, og så sagde jeg fodbold. Og så begyndte han med de der: Fodbold hvad sker der for dig, mand! Du skal

vælge et eller andet der får dig op eller noget... Så begyndte jeg sådan at lyve lidt og sige: det er bare sådan for sjov og sådan noget. Det troede min far ikke på, men det gik alligevel.

Okay. Hvad med dig AK?

AK: Ja jeg valgte ikke musik for det var sådan flippet. Det er sådan noget guitar og øh... klaver og sådan.

Altså hvor man skal spille instrumenter?

AK: Ja sådan noget. Det gør man ikke i rap-musik. Der er det et elektronisk beat, lavet på computer. Det andet passer ikke ind i min musikstil.

Hvordan kan det være at du ikke valgte musik, YS?

YS: Altså for det første så var der ikke rigtig nogle af mine venner der havde valgt det. Der var ikke så mange der rappede dengang. Det var bare sådan nogle nørder der var med. Jeg gider sgu da ikke sådan at blive ven med dem.

Så det var meget afgørende hvad dine venner valgte?

YS: Ja, præcis.

Hvad er jeres opfattelse af, hvad der foregik i musiktimerne? Hvad foregik der for eksempel i Jeres timer, RR?

RR: Altså... Alt! Det var fra at synge dansk, børnesange til at spille på klaver, lave lille musical... alt! Så vi fik også lov til at rappe en gang i mellem, vise hvad vi kunne. Vi kunne ikke så meget dengang [griner]

YS: Altså jeg tænkte bare at det var det der rockmusik og sådan nogle hippier. Altså sådan nogle man ikke gider høre på. Så jeg tænkte bare: jeg gider sgu da ikke blive til grin og være sammen med dem, så det... det valgte jeg så ikke.

AK: Ja det er lidt det samme igen. For der indgår ikke rap. Det er bare sådan noget gammelt noget, som vi har også sunget i 3. klasse. Det gider man ikke når man går i 9. Så det blev ikke musik for mig. (...) Det er alt for kedeligt. Jeg tror også at musik det burde gå ud på at lære at lave et beat på computer. Det er også meget rytmisk. Og så også lære at indspille på skolen... og professionelt.

RR: [afbryder]: Det tror jeg også at det bliver i fremtiden.

AK: Det kunne være ret godt. Så tror jeg også at der var mange flere der ville vælge det.

Det tror I? Hvad skulle musiktimerne ellers indeholde for at det tiltalte flere?

RR: Altså den gang jeg havde valgfag, så brugte vi ikke så meget computer. Sidste år, da jeg gik i 9. klasse så var det meget sådan: Nu har vi edb-lokale, så skal vi alle sammen der ned. Jeg ved at i fremtiden så bliver det mere... så bliver alt i teknologi. Det kan godt være at så får de en bærbar hver. Og så med sådan et program, så man kan prøve at mixe lidt med det. Så kan de for eksempel optræde med det eller ikke optræde med det bare stille det frem for klassen.

YS: Det tror jeg også

Og det mener I vil være mere spændende for dem der skal vælge?

YS: Ja

RR: Det behøver ikke kun være rap-musik, det kan også være R'n'B eller pop. Det behøver ikke kun være rap. Det er i hvert fald ikke et snævert emne så.

Okay, så det skal være mere elektronisk, mener I. Tror I også at det vil tiltrække flere tosprogede? Det er nemlig sådan at der ikke er ret mange tosprogede der vælger musik i folkeskolen og ungdomsskolen. Har I et bud på hvorfor?

RR: Jeg tror grunden til det er at mange udlændinge, eller tosprogede i den alder, de interesserer sig lidt mere for sport, det tror jeg. Altså jeg kan huske at vi altid klagede over hvorfor har vi ikke idrætslinie, det gjorde vi altid. Det gjorde vi alle sammen, både udlændinge og danskere.

Men hvordan skulle musiktilbuddet se ud for at det tiltrak flere tosprogede?

YS: Altså for de unge så er det sådan... altså jeg har spurgt mange ikke også: hvorfor laver du ikke noget musik og så: jeg gider sgu da ikke blive til grin. Det er jo ikke til grin at lave sange.

RR: Det er som om at de ikke tør.

YS: Ja de ikke tør. Altså ... de tænker at der vil begynde at blive snak over det hele og han skulle slet ikke være i nærheden af musik og det dropper han bare.

RR: Sådan musik det kræver også ens personlighed. Nogle de er lidt genert for at stå på scenen og vise sig foran 150-200 mennesker for eksempel, måske mere eller mindre. De bliver generte og tænker de vil grine af ham men nej, prøv at tage chancen og så se hvad der sker. Hvis du er god nok så vil jeg vædde med at der ikke er så mange der griner. Så er det kun fordi de ikke kan tåle.

YS: Også i gamle dage, arabiske musikere, han havde et eller andet tøj på og så skulle han over at optræde for milliarder altså millioner af mennesker og efter at han var færdig med sangen så begyndte folk at... hvad hedder det... smide ting efter ham og tomater og flasker og mobil og det hele på ham. Så gik der et par år så blev han mere kendt og så kom han igen. Samme scene, samme antal tilskuere, med samme sang og samme tøj og så skulle du se hvor godt de synes det var. Det handler bare om lidt erfaring.

AK: Det handler også om at øve sig. Det kunne man også gøre med musik i folkeskoler. Så kunne man øve sig og så fremføre det.

RR: Det er meget med selvtillid.

Så det handler meget om at komme til at fremføre det for nogle?

AK: Ja ja

YS: Man skal også tænke på at der også er 'haters' i landet. Altså nogle synes godt om en, nogle synes ikke. Du kan jo ikke tvinge folk til at synes om dig.

RR: Man er ikke 'hater' hvis man ikke kan lide en. Så det er ikke helt 'hater'.

YS: Nej men stadig... der er altid nogle der undervurderer folk.

Men I synes at det handler meget om at turde vise sin personlighed frem, når man skal fremføre musik?

[alle tre nikker]

Men for at vende tilbage til det oprindelige spørgsmål: Hvad skulle der til for at I ville vælge musik?

RR: Selvtillid for mig.

Okay. Men hvordan skulle selve musiktilbuddet se ud for at I ville vælge det?

[griner alle tre fordi RR misforstod spørgsmålet]

YS: Det ved jeg ikke

AK: Hvis jeg skulle vælge musik så skulle det være sådan at man skulle lære at lave et beat og så til eksamen så trækker du et emne og så kunne du få et emne der hed R'n'B eller gammelt 80'er eller sådan noget og så skulle du lave et beat. På computer eller med instrumenter og så få karakter ud fra

det. I stedet for sådan noget: hvem kan synge den højeste tone eller jeg ved ikke hvordan musikeksamener foregår. Så tror jeg helt klart at jeg havde valgt det.

Hvad med dig YS? Hvad skulle der til for at du valgte musik?

YS: Det ved jeg sgu ikke. Sådan hvor man selv vælger. Ligesom han siger: få lavet et beat og optræde med det måske.

RR [afbryder]: Ikke optræde, synes jeg. Det er alt for langt. Vise ... hvor man har 30 sekunder til at vise: hvad kan du med det her instrument, hvad med de her instrumenter og så... det tror jeg vil være fed. Men det er jo heller ikke alle der har sådan en høj, skrigende stemmetone som andre. Det er det jeg synes er dårligt. Man skal ikke kunne komme op i sådan en til eksamen. For eksempel hvis jeg skulle vælge musik, jeg kan godt lide musik, hvorfor skal jeg op i hvor godt pop jeg synger. Det er ikke... Man skulle selv vælge og sådan. Så synes jeg det er fed.

Så man skal selv kunne vælge genre? Og hvilken genre ville I så vælge?

[YS og RR griner]

RR: Der er ikke særlig meget tvivl: Rap!

[De andre nikker]

Gælder det hele vejen rundt?

AK: Jeg tror måske også jeg kunne finde på at vælge noget andet end rap. Jeg kan ikke andet end rap-musik. Så måske prøve noget nyt også. Jeg ved ikke helt hvad det skulle være.

Men du ville være åben for at prøve noget nyt?

AK: Ja præcis.

YS: Jeg vil ikke (...) Jeg ville ikke vælge andet musik end rap. Så får jeg den følelse der: nu bliver jeg til grin. (...) Altså nu her, og hvor vi er henne, der handler det mest om rap. Det er ikke så sjældent at folk de begynder at lave det der pop og jo der er måske nogle men det er ikke så meget som mig.

Men tror I at I ville vælge musik, hvis man kombinerede rap med noget at det mere traditionelle som RR fortalte om?

RR: Ja, jeg synes godt at man kunne gøre det, men jeg synes altså, ikke for noget, men jeg synes at danske folkeskoler de er lidt bagud.

Hvordan det?

RR: Nu er det ikke kun i musik for eksempel, men det er mange forskellige ting. Sådan noget for eksempel som de kan ikke lide at vise andre traditioner i musik. Det har jeg aldrig... jo engang så sang vi afrikansk musik, det kan jeg godt huske. Men vi har aldrig været i nærheden af for eksempel øh... engelsk musik. Altså de tænker måske ikke over at det måske er en god fordel for engelsk timerne også. Vi brugte over halvdelen af vores engelsktimer i 8. og 9.klasse på at høre musik og oversætte tekster, men det kunne man ligeså godt gøre i musiktimerne. Du bliver jo ikke bedre til at synge, hvis du ikke har stemmen til det. Det passer jo ikke sammen.

Så du vil gerne have nogle forskellige kulturer ind over musiktimerne?

RR: Det synes jeg ja (...) og det vil også give en større viden til selve eleverne. I USA der synger de engelsk... ja, okay det er måske ligeså... Men i Afrika der synger de på en anden måde, bruger forskellige instrumenter. Måske er det dyrt at købe nye instrumenter men måske kunne man leje nogle.

Er I enige i det? [henvendt til de to andre]

YS: Ja

AK: Ja, øh... meget det samme. Blande kulturene, blande noget musik og lære noget ud fra det.

Så man også lærer noget om de andre kulturer, ikke kun musikken?

RR: Ja, så lærer man det hele på en gang. Fed.

AK: Så får man mere ud af det.

Bilag 6: Uddybende forløbsbeskrivelse med The Hu\$tlerZ

Forløbet strækker sig over en periode på seks måneder med én ugentlig undervisningsgang á to timer. Jeg har kontakt med en eller flere af de unge ugentligt og samtale med underviseren umiddelbart efter hver undervisning. Præsentation af holdet samt forløbsbeskrivelse er skrevet i tæt samarbejde med underviseren, SL.

Kort præsentation af holdet

KE (15 år) Palæstina: Stopper efter seks undervisningsgange

AE (16 år) Libanon: Stopper efter to undervisningsgange.

MS aka Lil' Mo (17 år) Palæstina: Ikke så erfaren en rapper som de øvrige, men har høje ambitioner for gruppen. Han har gåpåmod i forhold til at sætte store arrangementer op og er meget bærende for holdet og deres udvikling, selvom han en gang i mellem "slipper" tøjlerne. Kan lide at engagere sig i mange ting, også ud over rappen, men følger sjældent tingene til dørs. Bor som den eneste ikke i Gellerup, hvilket han forsøger at skjule. Han er fra en ret velfungerende familie og desuden nem at komme i kontakt med og samarbejde med.

ME aka MoE (17 år) Palæstina/Libanon: *Human Beatbox'er*. Ikke en bærende kraft på samme måde som de andre i forhold til sin rolle som beatboxer. Meget sympatisk og afslappet til hverdag, men svær at styre, når først temperamentet løber løbsk. Deltager sjældent i skriveprocessen og forholder sig generelt en smule passivt i timerne. Han bliver ofte sat lidt udenfor af de andre i de faglige diskussioner.

RR aka Junior (16 år) Palæstina: Dygtig rapper og freestyler og meget engageret i hele processen. Han dropper ud af to skoler undervejs i forløbet og har meget kort lunte overfor autoriteter, venner, samfundet og meget andet. Følelserne sidder mildt sagt uden på tøjet. Han reagerer meget voldsomt i diskussioner og truer flere gange de øvrige på holdet. Han er dermed den største udfordring for SL, idet han har ansvaret for de øvrige elever, og for hvordan RR opfører sig, når de er ude af øvelokalet. Han er svær at arbejde sammen med, fordi han har en sort/hvid

opfattelse af mange ting og har svært ved kritik fra både SL og andre. De andre har stor respekt for ham.

YS aka Jaiiz (17 år) Palæstina: Teknisk god rapper. Deltager ikke så meget i skriveprocessen. I modsætning til de andre er han god til at erkende, at han har problemer med at styre sit temperament. Han er meget opfarende men hurtig til at falde ned igen og efterfølgende erkende, at han nok var lidt for hidsig. Han er nem at snakke med og den eneste der tør lægge sig mellem RR og vedkommende som RR har set sig sur på. Han har et mere nuanceret syn på det hele.

Derudover følger der altid en eller flere bekendte med til timerne, som skal se hvad gruppen laver. ”Slænget” på sidelinjen hepper og ”kaster håndtegn”. De forholder sig passivt det meste af tiden, men opstår der konflikter træder flere af dem til og tager oftest RR’s parti.

Undervisningsforløb

Oktober:

De første par undervisningsgange går med at lære gruppen at kende og opnå gensidig respekt. Der snakkes om (faglige) mål i form af deltagelse i arrangementer samt gensidige forventninger til undervisningsforløbet. Gruppen og SL når frem til, at tekstskrivning ikke skal foregå i undervisningstimerne, men i de unges fritid. Det kan både ske individuelt og i fællesskab. De unge får yderligere til opgave at finde egnede beats med henblik på selv at lave beats senere i forløbet. Timerne er generelt præget af megen uro i form af snak og heftige diskussioner. Det er svært at skære igennem, og selvom det er en fast aftale at al samtale skal foregå på dansk, slår de unge over til arabisk, når diskussionerne spidser til. Det stiller SL i en vanskelig situation, da det kan være svært at stoppe et skænderi, man ikke kender grunden til. YS, ME, RR og MS er meget styrende overfor KE og AE, og holder oftest sammen mod de to sidstnævnte. Der er et tydeligt hierarki med MS og RR i toppen og KE og AE som de lavest rangerede. SL forsøger at glatte ud, men kan se at KE og AE mister interessen og ikke vil finde sig i den konstante kritik. Efter kort tid stopper de med at komme til timerne, og når SL spørger til dem, får han afvigende svar.

November:

Der arbejdes med tekster og opbygning i timerne. SL vil gerne fordele numrene ligeligt mellem elevernes, men gruppen har deres egen opfattelse af, hvem der skal synge hvad. Da de alle synes at være tilfredse med den underforståede aftale, lader SL de unge styre fordelingen. Gruppen arbejder desuden med timing, hvor SL spiller trommer til ME’s beatbox. De unge har stor respekt for SL’s faglige kompetence og har svært ved at forstå, at han ikke skal være en *del* af gruppen. Gruppen

diskuterer stadig meget og deres kritik af hinanden er rigtig hård. Ofte udløser dette heftige skænderier med efterfølgende exit af en til to elever, men disse raseriudbrud varer for det meste ikke længe, hvorefter de udvandrede kommer tilbage. SL og PR²⁴ bruger megen tid på at overveje, hvornår de unge er klar til at deltage i arrangementer. Især er deres sociale opførsel et problem, og de frygter, at de i værste fald ikke vil kunne håndtere de unge fysisk. De finder et lille, og efter deres overbevisning, passende arrangement i Solbjerg, der skal afholdes i december. Forløbet af dette arrangement skal indgå i overvejelsen om, hvorvidt gruppen skal have lov til at deltage i Ungdomsringens store musikfestival i januar.

December:

Gruppen er meget produktive og kommer med en del tekster og beats til timerne. Diskussionerne og den hårde kritik fortsætter, men tonen er generelt mildere, og kritikken tages ikke nær så personligt. De unge snakker meget om det nærtstående arrangement og glæder sig tydeligvis. De er nået frem til, at kun RR skal deltage aktivt. Der hersker ikke skyggen af jantelov hos nogle af de unge: RR er den bedste freestyler i gruppen, og det ved både han og de andre. De øver alle freestyle i timerne og morer sig med det. Trods kravet om en vis danskkundskab, kaster de sig uanfægtede ud i små dyste, hvor det gælder om at rime, være humoristisk og reagere på den andens oplæg. Desuden bedømmer de hinanden på almindelige musikalske parametre som flow, timing, pulsforfølelse, dynamik og i særdeleshed rytmik. De har en helt naturlig forståelse for dette og en musikalsk tilgang til tingene uden at vide det.

Freestyle i Solbjerg:

Denne konkurrence var arrangeret af ungdomsskoleafdeling Solbjerg, der har tradition for at afholde koncerter og andre kulturelle arrangementer for ungdomsskoleelever. Konkurrencen gik i korte træk ud på, at en flok unge skulle dyste i improviseret rap, ved at hver deltager fik et emneord, som han/hun uforberedt skulle rappe om i ca. 30 sek. Det optimale for forsøgsgruppen ville have været et arrangement, hvor de kunne deltage som gruppe, men der har ikke været oplagte muligheder for dette. Formålet var derfor at give lead-rapperen, RR, sceneerfaring og vigtigst af alt, se hvordan de unge ville opføre sig udenfor hjemmebanen. Vi betragtede Solbjerg som et godt sted til dette, da stemningen til deres arrangementer sædvanligvis er rigtig god, de er velforberedte og der er desuden mange voksne til at holde ro og orden.

²⁴ PR: undertegnede

Gruppens medlemmer skilte sig en smule ud fra de øvrige deltagere og publikummer til arrangementet. De var de eneste med anden etnisk baggrund end dansk, og flere af de yngre deltagere var tydeligt nervøse over forsøgsgruppeelevernes fysiske fremtoning og højlydte væremåde. Aftenen forløb dog fint indtil RR kom i finalen. Hans venner heppede alt hvad de kunne, og stemningen var god over hele linien. RR var dygtig på scenen, men ifølge SL var han nervøs og ikke helt så skarp som sædvanligt. Dommernes afgjorde efter flere finalerunder, at RR's modstander blev aftenens vinder, og det faldt ikke i god jord hos gruppen. De glemte alle aftaler om god og præsentabel opførsel og kom med høje råb om snyd og racisme. SL forsøgte at dæmpe deres frustration, men især MS forsøgte at hidse de andre op. SL bestemte i samråd med arrangøren, at han skulle køre gruppen hjem, idet flere af de lokale unge og især de øvrige deltagere følte sig truede.

Januar:

Efter episoden i Solbjerg havde SL og PR en lang snak med gruppen om deres opførsel. De følte sig meget uretfærdigt behandlede, fordi RR ikke havde vundet. Vi snakkede situationen igennem, og selvom vi ikke nåede til enighed, kunne de godt se, at de havde reageret for voldsomt. Vi snakkede efterfølgende om deres og vores forventninger til musikfestivalen i Ålborg, for at sikre os, at der ikke ville opstå en lignende situation. SL og PR aftalte desuden, at de unge ikke skulle have mulighed for at overnatte på musikfestivalen, og at gruppen skulle have meget begrænset tid på stedet ud over deres egen spilletid.

Fagligt avancerer gruppen meget i løbet af december og januar. De er mere koncentrerede og målrettede i undervisningen og øver sig tydeligvis også i fritiden. Tekstindholdet er meget svingende af kvalitet²⁵, men indholdet er for det meste klart: De har mellemøstlig baggrund og er stolte af det, det er et hårdt liv i ghettoen, kærlighed (både til piger, Allah, Palæstina og deres familie/venner). SL arbejder meget med at få dem til at finpudse de sidste detaljer såsom grammatik og at afstemme længden af deres beats så de passer til sangene, men gruppen vil hellere producere mere materiale og hænger sig nødigt i detaljerne.

²⁵ Se eksempler bilag 9

Ungdomsringens Musikfestival i Ålborg

SL henter de unge i en bus og kører dem til Ålborg, hvor PR støder til. Inden da har PR modtaget flere opbringninger fra YS, som er blevet uvenner med de andre og ikke vil med alligevel. PR får ham overtalt til at tage med, og stemningen i bussen er anspændt. Da gruppen ankommer til Ålborg og ser de mange unge mennesker, er deres interne kontroverser glemt med det samme. Gruppen er meget overraskede over arrangementets størrelse og anslår hurtigt publikumstallet til ca. 25.000. ”Fuck mand, vi er jo de eneste perkere” siger ME forskrækket og fortsætter: ”Er I ude på at give os et kulturchok?” Vi går samlet ned for at se gruppens scene, og stik mod vores forventning, holder gruppen sig tæt på os hele tiden. Et kvarter før koncerten er der stadig tomt foran scenen, og nervøsiteten begynder for alvor at melde sig hos gruppen. De reagerer ved at gøre nar af en flok unge med punkerhår og læderjakker og gentager irriterede, at danskere har dårlig musiksmag, og at der med garanti ikke kommer en eneste for at høre dem. Kort efter første nummers start er der dog allerede halvfyldt foran scenen, hvilket får gruppen til at løsne meget op. I løbet af deres 25 minutter på scenen er rummet næsten fyldt op og da TV2-nord stiller et kamera op, får den hele armén med improviserede, musikalske indfald og stor hujen fra alle i gruppen. De leverer en rigtig god præstation og formår at charmere publikum. Efter koncerten modtager de masser af ros fra publikum, bl.a. fra flere af de unge med punkerhår og læderjakker. Selvom vi havde aftalt at køre kort tid efter koncerten, har de unge travlt med at udveksle telefonnumre, myspace-adresser og mailadresser med andre optrædende, og vi tager alle af sted i højt humør. På vej mod bussen kommer en mand med racistiske tilråb, hvilket får YS og ME til at reagere voldsomt. Heldigvis opdager gruppens øvrige to deltagere ikke optrinnet, og da både SL og PR lægger sig imellem, lykkes det at trække dem væk fra stedet. Trods den uheldige afslutning er humøret i top hele vejen tilbage, og de unge underholder hele vejen med arabiske festsange og freestyle-rap.

Februar:

Efter den vellykkede koncert opstår der igen flere indbyrdes konflikter, og da RR smides ud af skolen pga. dårlig opførsel og trusler synes motivationen at dale kraftigt. Der er ingen arrangementer på programmet, forløbet er snart slut og gruppen synes at nærme sig opløsning. PR foreslår, at forløbet afsluttes med en koncert for gruppens venner og familie, i håb om at et konkret mål forude vil hjælpe på koncentration og fokus. Gruppen virker interesseret, og vi aftaler, at planlægningen skal foregå i fællesskab. Ved første planlægningsmøde fremlægger de unge en idé om at kombinere koncerten med en freestyle-konkurrence i stil med Solbjerg arrangementet. PR glædes over engagementet og går med på idéen. I løbet af den næste måned vokser arrangementet

sig større og større. Især MS har forestillinger om, at det skal være Århus' udgave af MC Fight Night²⁶ og kontakter såvel borgmester Louise Gade, TV2 og andre medier samt inviterer unge i hele Århus via chatsiden Arto. PR og SL bliver efterhånden meget nervøse over arrangementets eksplosive omfang. PR søger økonomisk tilskud fra instanser i området og forsøger at holde omfanget på et styrbart niveau, men MS har store planer om arrangementets omfang. I de sidste par uger har MS og PR kontakt flere gange dagligt, og PR bruger ca. otte-ti timer hver dag på at samle de løse ender, MS efterlader. RR sidder i denne tid i husarrest, og hans forældre planlægger en "opdragelsestur" for ham til Egypten. Han formår at snyde sig væk fra hjemmet et par gange, men de sidste to uger inden arrangementet, bliver han holdt hjemme hele tiden.

Skjoldhøj Fight Night²⁷:

PR, SL og deres hjælpere har svært ved at vide, hvad der er i vente. PR har modtaget bekymrede opbringninger fra forældre så langt væk som i København, der vil vide, hvad de sender deres børn af sted til. PR har for en sikkerheds skyld sat det lokale Ungdomspoliti standby og inviteret opsøgende medarbejdere i tilfælde af, at der skulle opstå større konflikter. Da dørene endelig åbnes, til det der ifølge den oprindelig plan skulle være en stille familie/venne-koncert, står der 200 unge festklare unge. MS styrer konferencierrollen i fin stil og både konkurrencen og de mange indslag forløber over al forventning. Publikumsantallet stiger støt, og da vi pga. brandsikkerheden lukker dørene bag gæst nummer 300, står der stadig mange skuffede unge udenfor. Publikum opfører sig godt, og stemningen er helt i top. De otte dommere, MS har inviteret, er alle mere eller mindre kendte rappere fra lokalområdet, og de optræder på skift i løbet af aftenen. Da The Hu\$tlerZ optræder, forsvinder en del af publikum. Mange er kommet for at opleve dommerne og konkurrencen og kender ikke gruppen, og de benytter derfor forsøgsgruppens optræden som et pusterum i det fyldte program. Gruppen bliver frustrerede, og RR bliver meget oprevet. RR har ikke været udenfor hjemmet eller i kontakt med andre end sin familie i to uger og har mildest talt følelserne uden på tøjet. PR forsøger at berolige ham, men han reagerer voldsomt overfor både hende, SL og vennerne. PR foreslår at han forlader stedet, og det gør han kort efter. Aftenen slutter godt og både publikum, hjælpere, dommere og resten af forsøgsgruppen giver udtryk for deres begejstring over det veloverståede arrangement.

Da vi efterfølgende rydder op og snakker om aftenen, spørger PR de resterende tre fra gruppen, om der har været nogle fra deres familie for at se dem optræde. De griner alle tre og det

²⁶ MC Fight Night: Landets største freestyle-konkurrence, der afvikles hvert år og sendes på TV

²⁷ Arrangementets program, artikler om arrangementet samt billeder kan ses på bilag 12-15

viser sig at hverken ME eller YS' forældre ved, at de har optrådt. PR er uforstående, og da hun spørger ind til dette, kommer det lige så stille frem, at hverken ME, YS eller RR's forældre vil tillade, at de rapper. Igennem hele forløbet har de givet forældrene indtryk af, at de i stedet gik til fodbold, og ved de større arrangementer har forældrene troet, at de unge var til turnering.

Bilag 7: Interview/samtale med underviser

Kort profil af SL:

SL er bachelor i musikvidenskab og fra konservatoriet, hvor han trommer som hovedfag. Han går pt. på kandidaten på konservatoriet og underviser foruden dette hold i sammenspil, elbas, guitar, trommer og klaver. Han har undervist i musik- og ungdomsskole i seks år

Interview:

Kan du beskrive forsøgsgruppen som hold?

Jeg synes de var... de skulle i hvert fald lige se det hele an og se mig an. De var meget på en bestemt måde og der var meget som man kunne mærke, at de havde en forudindtaget mening om.

Kan du komme med et eksempel?

Altså jeg syntes at de var... mig og min autoritet. De skulle lige prøve mig af, og se hvad det var for et sted. De skulle lige finde ud af hvad det var for nogle folk de nu skulle beskæftige sig med og hvad for et sted, de nu befandt sig.

Du siger at de lige skulle se dig an. Var det svært at komme ind på livet af dem?

Egentlig ikke. For de viste sig jo at være ret åbne mennesker i hvert fald med at fortælle om sig selv og hvem de var. Jeg følte ikke at de havde hemmeligheder for mig. Men det tog noget tid, men så følte jeg også at jeg havde en rigtig god kommunikation med dem og jeg havde en god fornemmelse af hvem de var. Og de havde en fornemmelse af hvem jeg var. Og det kunne selvfølgelig kun opnås ved at vi alle var interesserede i at lære hinanden at kende. Der synes jeg der var en stor udvikling i vores forhold gennem forløbet.

Hvordan var gruppens musikalske udgangspunkt?

Normalt så skal jeg jo lære folk en hel masse, men det var ligesom ikke der de var. De havde lynhurtigt en del på repertoire, både beats og tekster. Og så var de på ret højt niveau med at rappe. Jeg ved eller... jeg vidste ikke så meget om rap men man kunne tydeligt mærke at de havde en god fornemmelse for puls og rytmik og sådan noget, hvordan man kunne bruge munden. Der var pissegod time f.eks. Det var ret sjovt for det var jo ikke noget de var bevidste om. Det er simpelthen bare ordets flow de bruger til at lave de der rytmer og så er det som om det giver sig selv... i hvert fald for dem. Men det var faktisk ret komplicerede ting, synes jeg. Jeg synes de var dygtige. Det var jo ting de kom med selv, selvom de selvfølgelig var inspirerede af deres storebrødre og bekendte. Nogle sætninger var godt nok stjålet og brugt i forskellige sammenhænge men generelt synes jeg at deres tekster var på et lavt niveau. Man kunne godt høre at de havde 100 procent styr på stilen.

Når du siger at teksterne var på lavt niveau, mener du så sprogligt eller indholdsmæssigt?

Ja, faktisk begge dele for der var nogle sproglige formuleringer der var helt gale. Men indholdet, det... det tør jeg altså ikke bedømme. Teksterne handlede jo om de ting de forholdt sig til og var i og så vil jeg ikke gøre mig til herre over om det var lavt niveau. Det handlede meget om Palæstina og unge og noget med stoffer og lidt om kærlighed også. Det tror jeg egentlig ikke var på særligt lavt niveau. Ikke i forhold til hvad man kan forvente af 16-årige drenge. Men de havde nogle formuleringsmæssige problemer, men det tror jeg til gengæld heller ikke var vigtigt for dem, for bare det der med at sige de der ord som var seje og lød godt, f.eks. sige ”mayn” efter hver sætning, det var dét de lagde noget værdi i og så var det helt lige meget om formuleringerne ikke var helt skarpe.

Men budskabet var rimelig klart?

Ja det må man sige. De havde forholdt sig til en masse ting og det synes jeg egentlig ikke var på et barnligt niveau. For man kan sige, f.eks. danske børn fra eksempelvis Solbjerg, de behøver altså ikke forholde sig ret meget til krig eller vold og stoffer i Gellerup, så på den måde var budskabet egentlig på et højt niveau

Så deres tekster handlede meget om dem selv og deres situation?

Ja fuldstændig. De handlede om dem og deres verden.

Var der situationer hvor du tænkte over de kulturforskelle?

Jeg tror bestemt at de selv oplevede kulturforskelle som f.eks. i Solbjerg da de så de andre unge til arrangementet. Hvordan de pæne forstads børn så ud og opførte sig i forhold til dem. Så det var især når man så dem i forhold til andre. Deres adfærd var generelt... Altså de første gange kunne jeg godt blive overrasket over at de var så voldsomme i deres udbrud. Altså hvis de blev sure over f.eks. at mikrofonen lød dårligt så blev de MEGET højlydte og arrige i forhold til hvor stort problemet var. Og de havde også nogle interne skænderier der resulterede i at folk råbte og skreg og ville slå og nogle forlod lokalet. Og ja, de vidste knap selv hvad de egentlig skændtes om. Men det ved jeg så ikke om det har noget at gøre med at de er unge og jeg er gammel eller om det har noget at gøre med at de er fra en anden kultur, men det har nok noget at gøre med begge dele. Men det er jo en del af deres stil at være højtråbende og frembrusende.

Så omgangstonen var ikke som du er vant til?

Nej. Altså de havde en rigtig hård tone overfor hinanden og de ting de kom med hver især. Så på den måde var det ret flot at de blev ved med at komme med materiale alle sammen for de fik hård kritik. De havde ikke nødvendigvis fornemmelse for hinandens stil. Men de troede alle sammen på at de selv var noget og altså ikke nødvendigvis på at de andre var så meget. Nogle af de danske børn de har altså også en rigtig hård tone overfor hinanden, men modsat dem, så lod de sig ikke tryne. Eller også kunne man bare ikke mærke at det gik dem på. De blev i hvert fald ved med at komme med noget.

Hvordan har det været at undervise et hold i rap i forhold til et almindeligt sammenspilshold?

Det har været rigtig sjovt. Og det var også et helt specielt hold i sig selv. Man kan godt sætte lidt spørgsmålstejn ved hvor meget jeg egentlig lærte dem. Altså ikke at undervisningen var useriøs, men de kom jo tit med nogle ting der var helt færdige, eller de havde i hvert fald arbejdet meget selvstændigt. Der var selvfølgelig stadig en masse ting der ikke var på plads men de kom med deres materiale og meget af de der gjorde at de overhovedet kom i starten var at de fik et sted at være. Et sted hvor der var mikrofoner og sanganlæg og hvor de kunne prøve deres ting af under ordentlige forhold og så var min rolle... altså jeg hjalp dem selvfølgelig med f.eks. former og opbygning af

omkvæd osv. Men de var i høj grad selvkørende, men lidt musikalske parametre fik vi da arbejdet med. Jeg var meget mere konsulent end jeg har været i alt anden undervisning jeg har beskæftiget mig med. Fagligheden var selvfølgelig i orden og der var ikke noget tvivl om at de fik noget ud af timerne. Men hvis de nu ikke var så selvkørende som de var, hvad skulle jeg så have lært dem? Jeg ved jo ikke særlig meget om rap så det havde været en hel anden udfordring.

Var det den største udfordring for dig, altså at komme med noget der var brugbart for dem?

Nåh egentlig ikke. For det er jo en ret nem rolle for mig, bare at følge op der hvor jeg kan. Jeg behøvede ikke at overveje om der var indhold i timerne for det var der masser af. Det havde de jo selv. Jeg skulle ikke retfærdiggøre at de fik noget ud af det, for det kunne jeg mærke. Så Jeg kunne faktisk forholde mig ret passivt, hvis det var det jeg havde lyst til, og stadig have god samvittighed for de får stadig meget ud af det og der er en mening med det vi laver.

Var det utilfredsstillende for dig som underviser, altså med alle dine kompetencer, mål osv.?

Nej det var jo faktisk en luksus. Og især fordi, ja det rækker ud over musikken, men jeg synes det var spændende at møde de mennesker, for det er ikke den type unge jeg plejer at beskæftige mig med. At få indblik i dem og deres verden men også i rap og hvordan man arbejder med det. Det er jo en helt anden måde at arbejde med musik på, for det med instrumenter det var ikke rigtig noget de brugte, det handler jo bare om beats og rap og det synes jeg var interessant at få indblik i. Som sagt synes jeg stadig at de fik en masse ud af det, og det er jo det væsentligste. Den største udfordring var nok nærmere at få dem til at ”købe” de ting, jeg sagde. Jeg kan komme med et eksempel om sanganlægget. Jeg tænkte at jeg en af de første gange ville give dem et lynkursus i brug af sanganlægget altså med at indstille det hele rigtigt så de fik en god lyd og sådan. Men da jeg så gik i gang så viste det sig at de overhovedet ikke havde interesse i hvad jeg sagde og de var ret svære at tale til. Og selvom jeg sagde: det her vil i gerne vide og det har i brug for”, det kunne de ikke rigtig forstå. Så det synes jeg var en udfordring, altså at få dem til at høre efter, og det ved jeg egentlig heller ikke om lykkedes. Det der i hvert fald lykkedes for mig var at de fik sådan en tiltro til mig som voksede og til sidste havde jeg mere en fornemmelse af at de havde en idé om at: ”det er rigtigt det SL siger”. Der var ikke et filter det skulle igennem for. Men det med sanganlægget det gik jo sådan at de fandt ud af at jeg kunne skrue på knapperne sådan at beatboxen lød rigtig fed og rappen lød helt klar og tydelig og så var de helt interesserede. Men det var noget der skulle komme fra dem selv, at de var interesserede. Det var ikke sådan at jeg kunne fortælle dem at der var noget de ville have godt af at vide. Det skulle tage udgangspunkt i et konkret problem før de ville høre på hvad jeg havde at tilbyde. De skulle nærmest selv bestemme hvornår de ville modtage min undervisning, altså i starten.

Når du siger ”i starten” betyder det så at det ændrede sig gennem forløbet?

Ja det synes jeg. Til sidst vidste de godt at jeg havde nogle kompetencer som de kunne bruge og de forstod at de kunne få noget ud af at høre på hvad jeg havde at sige. Det kunne man godt høre. Der var klart mere plads til at bryde ind.

Bilag 8: Bestemmelser for Århus Ungdomsskole²⁸

TÅRNHØJ INFO
- Århus Ungdomsskoles Personalehåndbog

2. ÅRHUS UNGDOMSSKOLE

2.1. Lovgrundlag

Århus Ungdomsskoles retsgrundlag følger gældende lov om ungdomsskoler. Heri står blandt andet:

"Ungdomsskolen skal give unge mulighed for at fæstne og uddybe deres kundskaber, give dem forståelse af og dygtiggøre dem til samfundslivet og bidrage til at give deres tilværelse forøget indhold samt udvikle deres interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund".

Læs den aktuelle "Bekendtgørelse af lov om ungdomsskoler" på Undervisningsministeriets website: www.undervisningsministeriet.dk

2.2. Mission

Århus Ungdomsskole vil medvirke til at reducere kløften mellem "mainstream unge" og mindre privilegerede unge, og give et kvalificeret og varieret tilbud på fritidsundervisning og samvær til unge i almindelighed.

Vi vil arbejde tværgående og opsøgende og udvikle tilbud, der i særlig grad retter sig mod og støtter udsatte unge.

Vi vil bidrage til udvikling af den unges muligheder og kompetencer i en balance mellem individualitet og solidaritet/fællesskab.

Vi har et medansvar for at præge den unge ud fra samfundsmæssige og demokratiske værdier, som er alment anerkendte.

Gennem læring vil vi motivere den unge til en adfærd, som:

- Giver grobund for oplevelse af livskvalitet
- Styrker den enkeltes selvværd
- Giver lyst og mod til at overskride grænser og indgå i åbne fællesskaber.

Vi vil støtte den enkelte unge i tilegnelsen af faglige, sociale og personlige kompetencer, som skal til for at fungere som aktiv medborger i et demokratisk samfund.

Vi vil arbejde på at skabe sammenhænge i det ungdomspolitiske arbejde.

2.3. Vision

Århus Ungdomsskole har tre væsentlige indgangsvinkler til sin indsats:

- En uddannelsesmæssig
- En kulturel
- En social.

Oftest vil der være tale om et samspil mellem de tre vinkler som udgangspunkt for arbejdet.

Visionen for Århus Ungdomsskole er:

- Vi skal være en kompetent og foretrukken samarbejdspartner på ungeområdet
- Vi skal fremstå som en troværdig og respekteret samarbejdspartner blandt ungeaktørerne i kommunen
- Vi skal opleves som en betydelig aktør i overgangen fra ungdomsliv til voksenliv for alle ungegrupperinger
- Vi skal udvikle alternativer til de traditionelle ungdomsuddannelser.

²⁸ Århus ungdomsskole blev pr. 1.aug 2007 opløst og erstattet af 13 fritidscentre.

2.4. Værdier

Århus Ungdomsskoles værdisætninger tager udgangspunkt i Århus Kommunes tre overordnede værdier: *Troværdighed, respekt og engagement*.

Troværdighed:

- Vi er til for ALLE unge i Århus Kommune
- Vi fokuserer på det gode ungdomsliv
- Vi sætter faglighed og kompetence i højsædet
- Vi holder det vi lover – overfor alle vi samarbejder med.

Respekt:

- Vi viser åbenhed og vil gerne i dialog
- Vi fokuserer på muligheder og kompetencer
- Vi betragter forskellighed som en styrke
- Vi viser ligeværd og tillid.

Engagement:

- Vi er nytænkende og nyskabende
- Vi søger indflydelse og resultater
- Vi er motiverede og motiverende
- Vi engagerer os fagligt og personligt – og vil gerne gøre en forskel.

2.5. Opgaver

Århus Ungdomsskole tilbyder en variation af aktiviteter indenfor:

- Den almene fritidsundervisning
- Prøveforberedende fag
- Specialundervisning
- Heltidsundervisning for skolepligtige unge
- Færdselsundervisning og knallertkørsel
- Heltidsundervisning
- Klub- og anden fritidsvirksomhed
- Endvidere aktiviteter, som, i overensstemmelse med Århus Ungdomsskoles formål, kan indgå i Århus Kommunes samlede ungdomspolitik.

Århus Ungdomsskole ønsker endvidere at styrke indsatsen for:

- Udsatte unge
- Vejledning
- Integration af unge tosprogede
- Sundhedsfremme.

2.6. Formål

Århus Ungdomsskole tilbyder fritids- og undervisningsaktiviteter til unge mellem 14 og 18 år i Århus Kommune. Ungdomsskolens aktiviteter har rødder i den danske folkeoplysning i lighed med aftenskoler og højskoler.

Formålet med aktiviteterne i Århus Ungdomsskole er at styrke og supplere de unges uddannelse samt at støtte dem i at udvikle en personlig- og social ansvarlighed.

Århus Ungdomsskole er en af de centrale ungeaktører i Århus Kommune og har væsentlige opgaver indenfor tre centrale områder:

- Opgaver indenfor ungdomsskolens traditionelle virke, herunder tilbud om indholdsfulde og berigende undervisningsaktiviteter
- Opgaver med udsatte og, i nogle sammenhænge, utilpassede unge
- Opgaver med gruppen af unge, der af forskellige årsager mister tilknytning til uddannelsessystemet eller arbejdsmarkedet.

Bilag 9: Eksempler på The Hu\$tlerZ' tekster

Ghettoliv

Det er en ghetto start det en ghetto liv det der.
Det er et ghetto stil det er det jeg spekulere.
Eww bich giv mig lov til at manipulere.
Før hør der er ik tid til at feste her..
Råber dagen lang håber, håber jeg flygter.
Hva ska jeg gøre det er kun Allah jeg frygter.
Tag mit crew med mig til det her land.
Verdens uro er kommet for forstand.
Jeg er træt a det her liv main oh mama.
Brabrand 8220 med lil samer.
Vi prøver at få byen til at registrere sammen.
Ilden i røven og med fucking Århus flammen.
Jeg inspirerer folk til deres drømmende fremtid.
Det der med at være pusher det nytter ik en skid.
Nogen kæmper for vilje mens andre kæmper for glæde.
Venter på den dag jeg kommer til det næste sted.

Omkvæd:

Stop det her shit og få dig en fremtid.
Stop det her shit og få dig et fremskridt.
Glem alle venner der får dig til knæk.
Der kommer en dag hvor alle for et chok.

Jeg har fået informationer og jeg svar dem igen.
Jeg er ik den person der gerne vil sendes hjem.
Jeg har lært du har lært vi har lært det alle sammen.
Jeg bliver, bliver ved med at tro på mig selv.
Jeg rapper ik denne her sang for at blive kendt.
Jeg gøre det her shit så andre folk ka nå det.
Hvorfor er der ingen folk der gider forstå det.
Tro mig gutter i kommer til at fortryde.
Jeg sige ik de her ord for at i skal adlyde.
Jeg tænker over det lidt og tænker over det igen.
Hvis vi bliver ved , bliver vi alle sendt hjem.
Vi er The Hustlerz som hjælper folk af sted.
Det kan gå nemmere hvis i hjælper til og med.
Jeg regner ik med du vender ryggen med et nej.
Jeg håber en dag hvor alle sammen fatter mig.

Omkvæd:

Stop det her shit og få dig en fremtid.
Stop det her shit og få dig et fremskridt.
Glem alle venner der for dig til at knæk.
Der kommer en dag hvor alle for et chok.

Runder det op lægger det ned klar på tag det med
Lægger det ned for mine drenge klar på ryg en fed
Ser det med din øjnør det når jeg snakker
Husker det efter dagen glemmer aldrig den iraker
Se hvordan det vil ende
hver gang jeg kigger på min onde fjende
Hvorfor vil du ha jeg skal tage denne chance
er det fordi du vil ha mig i en ambulance
Vil du se mig med respiratoren tændt
Er det det du håber at den dag skal end
Rundt om hjørnet kan du finde den barkardi
Rundt om hjørnet kan du se hvordan jeg har det
Hustler venner det din minder det alt hvad du gør
Ryger fed tæller penge som aldrig før
Venner er fjender venner er fjender
bed så hårdt sammen at jeg brækkede mine tænder

Omkvæd:

Stop det her shit og få dig en fremtid.
Stop det her shit og få dig et fremskridt.
Glem alle venner der for dig til at knæk.
Der kommer en dag hvor alle for et chok.

JaiiZ – Junior

Hvor folk de kigger hvad folk de tror
yaa bitch det er alle mine hårde år

Vender ryggen til og glemmer hårde tider
Lægger fortiden bag mig det nu jeg må komme videre

Alle som kommer og kommer, går igen
alle som tror de kan skide på mig og bli min ven

Hvor jeres hjerte hvor jeres kød og blod
Bispehaven det er det jeg har i mit hoved.

Dommedag

Folk de hustler, folk de fixer folk de mixer.
Er dommen færdig eller er der flere tester.
Tastaron hash koke og det hele.
Hey perker der fame ik tid til at del.
Kommer en og røver og bar lig i lom.
Fatter du ik noget ew væsen so take home.
Verdens ændring ændrer sig aldrig main.
3amo lad os kom til sagn.
Kommer ind og laver røveri midt i det hele.
Hvad er det du laver du ved du ender i en jail.
Tager stoffer som alle de der offer.
Som alle de der logger. Alle ved jeg fucker.

Når jeg kommer ind rapper på min egen måde
Advar dig selv det er mit eneste råd
Hvad er grunden til at folk er på stoffer
Når det ender med at det dem der bliver det største offer
Folk i suger mens andre dør
Når jeg bliver spurgt om koke bliver jeg skør
Når de ser mine tekster kan de følge mine reflekser
Bitch perker ik tænk på at lave federe tekster

Omkvæd:

Se hvor pengene fører os hen
Se hvad penge kan få tænd
Ved du hvornår dommedag vil end
Ved du hvilken vej man kommer hjem

Venter på den dag hvor der ik er mere koke
Venter på at høre I Don't want to smoke
Er man på stoffer falder man ned for mit syn
Stop eller det ender med et smadderet øjenbryn
Hiroshima det der skete i Japan
Det kan gentage sig igen og igen main
Det er mange hashomaner som er sigøjner
Tager du konsekvensen bliver du kaldt løgner
Man kan vække verden med et par millioner
Andre steder slår man for de 2 kroner

Bilag 10: The Hu\$tlerZ' profil på Mymusic.dk og bandbilleder

4 rappere fra 8220 Århus Vest.... Vi kalder os The-HU\$TLERZ... Vi fyre den af til alle slags fester bar ring. og vi koster ik så meget:D

Vi er 4 drenge som rapper om vores følelser. Vi rapper primaet om vores land PALÆSTINA og om de mange uretfærdigheder her i verden.. Vi er 3 som rapper og den sidste spiller beatbooks:D Vi kommer fra Århus Vest så vores musik er os meget prejet af vores hverdag i det dansker samfund.. Er der andet så bare spørg løs...



29



²⁹ Bandfotos af RR (t.v.), MS (midt) og YS (t.h.). ME var fraværende, da disse billeder blev taget.

Bilag 11: Program fra Ungdomsringens Musikfestival i Ålborg

12

FREDAG

RAP'N'ROLL SCENE

19.30	Rap Allstars Ungdomsskolen i Kolding	70131122	Rap musik
20.15	The Hu\$tlerz Århus Ungdomsskole – Skjoldhøj	51575717	Rap af egne tekster til beat
21.00	D'iordau Hedeboparkens FC	46314552	Knaldhård Hip Hop
21.45	Lav Profil Ungdomshuset Stationen		Hip Hop
22.30	Iqwas + Homies Svanereden	66121586	Rap
23.15	All Kind"z" Dalumklubben	66173289	
24.00	Euphobia Haunstrupgård FK/UK	35263462	Rock, metal
24.30	Scenen lukker		



www.ungdomsringen.dk | www.ungdomsringen.dk | www.ungdomsringen.dk | www.ungdomsringen.dk

Bilag 12: Tidsplan for Skjoldhøj Fight Night samt billeder³⁰

18.50:	Velkomst, præsentation af dommere og deltagere v/MS	
19.00:	Beatbox MoE, Thriann	
19.05:	Marwan og DeeB optræder	
19.15:	Younis, 1 nummer	
19.19:	Præsentation af første par på scenen	
19.20:	Kamp 1: Morten vs. Emil	C.A.K & Marwan & DeeB
19.24:	Kamp 2: Daniel vs. Orhan G	
19.28:	Eha-B, 2 numre	
19.40:	Kamp 3: Knudsen vs. Morten	Mo& MoJ & Cha-D
19.44:	Kamp 4: Emil vs. Daniel	
19.48:	Mark Merek optræder	
20.00:	Louise Gade holder tale (mad til dommerne)	
20.10:	Lav Profil optræder	
20.15:	The Hu\$tlerZ optræder	
20.30:	Kamp 5: Orhan G vs. Emil	Mo&MoJ & & Merek
20.34:	Kamp 6: Daniel vs. Knudsen	
20.38:	Lagix optræder	
20.50:	Kamp 7: Knudsen vs. Emil	Lagix & Cha-D & C.A.K
20.54:	Kamp 8: Morten vs. Orhan G	
21.00:	Lars Bro holder tale	
21.10:	Mo & MoJ optræder	
21.20:	Kamp 9: Morten vs. Daniel	C.A.K & Merek & Lagix
21.24:	Kamp 10: Orhan G vs. Knudsen	
21.28:	C.A.K optræder	

³⁰ Dommerne er markeret med rødt, mens optrædende grupper er markeret med grønt.

21.38: LKP optræder
21.48: Cha-D optræder
22.00: Kamp 11: Finale
22.05: Præmieoverraskelse + lodtrækning

ALLE



Freestyle-konkurrencen i gang



ME (t.h.) demonstrerer beat-boxing



Stemningen var høj blandt publikum



MS (t.v.) med tre af dommerne



MS som konferencier



Dommerne optrådte på skift

Bilag 13: Pressemeddelelse til Skjoldhøj Fight Night

Oftest går der ikke mange sekunder fra skoleklokken ringer, før eleverne er ude af syne og folkeskolen ligger øde hen. Kommer man forbi Skjoldhøjsskolen om aftenen torsdag d. 1.marts vil man dog blive mødt af et helt andet syn, da unge fra hele Århus samles om et arrangement i rappens tegn.

På initiativ af en lokal dreng fra 10.klasse vil ”Skjoldhøj Fight Night” for første gang løbe af staben, og med udgangspunkt i tv-programmet MC Fight Night er der lagt op til en aften, hvor lokale unge dystes på ord over forskellige temaer, der på forhånd er deltagerne ukendte. Ved aftenens slutning skal årets freestyle-champion kåres af dommerpanelet, der byder på flere kendte ansigter: Ali Kazim, Lagix og Marwan er blot få af de i alt otte dommere, der absolut har en baggrund og erfaring at trække på som grundlag for deres bedømmelse. I løbet af aftenen vil dommerne yderligere give en smagsprøve på deres egen musik, til glæde for alle publikummer.

Aftenen er tilrettelagt af 16-årige Mohammad Sabah Ahmed i samarbejde med den lokale ungdomsskoleafdeling, og som en stor hjælp har arrangementet fået økonomisk støtte fra Børnekulturhus Århus og SSP, hvilket har gjort det muligt at tilbyde arrangementet til en højst favorabel pris til de unge, rap-interesserede i hele Århus.

For yderligere information kontakt:

Århus Ungdomsskole,
Afd. Skjoldhøj
Pernille Refstrup
Tlf. 51 57 57 17
Mail: Pere@aaks.aarhus.dk



Bilag 14: Artikel om Skjoldhøj Fight Night (Århus Stiftstidende)

Udgivet 28. februar 2007 kl. 00:01, Århus Stiftstidende

Rim og rap til Skjoldhøj Fight Night

Unge dystet om at blive freestyle-champion i rap. 16-årig står bag arrangementet.

Af Mette Søndergård

meso@stiften.dk I morgen aften kulminerer måneders forberedelse for 16-årig Mohammad Sabah Ahmed. Her løber konkurrencen Skjoldhøj Fight Night nemlig af stablen på Skjoldhøj Skole. Dysten skal kåre årets rapper blandt Skjoldhøjs 14-18-årige. Mellem otte og ti unge går på scenen, hvor de skal battle mod hinanden i rap og rim.

Temaet er de unge rappere på forhånd ukendt. Først når de træder op på scenen, får de det stikord, som skal udløse et minuts rap.

Initiativtageren, 16-årige Mohammad Sabah Ahmed, holder selv meget af musikstilen og rapper i gruppen The Hustlerz, som også vil gå på scenen torsdag aften. Han lægger stor vægt på, at rap giver mening og ikke bare er musik.

- Gennem rap fortæller man, hvordan man har det, og hvad man går og laver. Derfor er rap meningsfyldt. Jeg bruger det også selv til at udtrykke mig, fortæller den unge arrangør, som ønsker mere fokus på musikken.

For fællesskabets skyld

- Jeg har arrangeret konkurrencen, fordi jeg gerne vil have flere unge til at interessere sig for rap, og så synes jeg også, det er godt at samle unge om noget sjovt. Det giver fællesskab, siger Mohammad Sabah Ahmed, som har fået inspiration til arrangementet fra tv-programmet MC Fight Night. Dommerpanelet i Skjoldhøj Fight Night vil bestå af både lokale og kendte rappere som for eksempel Ali Kazim. Når vinderen er fundet og pokalen overrakt, vil alle otte dommere give smagsprøver på deres musik, inden en lokal dj spiller op til dans og fest.

Arrangementet er lavet i samarbejde med Skjoldhøj Ungdomsskole og har fået økonomisk støtte fra Børnekulturhus Århus og SSP. Bliver rap-dysten en succes, pønser Mohammad Sabah Ahmed og Skjoldhøj Ungdomsskole på at videreudvikle konceptet og afholde et Århus-mesterskab i ungdomsrap.

Alle er velkomne til Skjoldhøj Fight Night, men der er kun et begrænset antal pladser, så ønsker man at reservere en billet, kan man ringe eller skrive en besked til Pernille Refstrup fra Skjoldhøj Ungdomsskole på telefonnummer 51 57 57 17.

Skjoldhøj Fight Night

Torsdag 1. marts klokken 18.30

Bilag 15: Artikel om Skjoldhøj Fight Night (Børnekulturhuset)

Håndtegn og hurtige rim til "Skjoldhøj Fight Night"

Det er ikke hver dag man oplever at skolen må låse dørene for at holde elever ude, men det var faktisk situationen torsdag d. 1. marts på Skjoldhøjskolen. Denne aften kulminerede mange ugers forberedelse nemlig for Mohammad Sabah, 16 år, og den lokale ungdomsskoleafdeling i form af "Skjoldhøj Fight Night". Idéen opstod efter DR-udsendelserne MC Fight Night, hvor rap-talenter dystede om at kunne 'disse' hinanden ved hjælp af hurtige rim. I Århus Ungdomsskole på afd. Skjoldhøj startede ungdomsskolens første rap-hold sidste efterår med bl.a. Mohammad som deltager og da snakken ofte faldt på tv-udsendelsen, begyndte en idé langsomt at tage form. I starten var både planer og forhåbninger beskedne, men efterhånden viste der sig interesse fra flere steder; både i form af fantastisk økonomisk støtte fra Børnekulturhuset og praktisk hjælp fra den lokale ungdomsklub, men også fra medier og interesserede publikummer samt deltagere. Dette betød, at da dørene endelig blev slået op, stod hele 200 unge mennesker fra hele Århusområdet klar til en aften i rappens tegn og yderligere ca. 100 unge kom til i løbet af aftenen.



Aftenens fire deltagere, hvoraf tre var fra Århus og en enkelt var fra Ålborg, skulle dyste mod hinanden i tre omgange. I de første to omgange fik de et stikord som skulle være udgangspunkt for 30 sekunders rap! Emnerne kunne eksempelvis være "skole", "kæreste" eller "fodbold" og uden nogen form for forberedelse, var det altafgørende at være klar i hovedet og finde på hurtige rim. I den sidste omgang var der fri rap, hvor rapperne oftest valgte at kaste dårligt lys over sin modstander – naturligvis med et stort glimt i øjet. Hele otte dommere sad på sidelinien og bedømte de fire rappers flow, kreativitet og hastighed. Alle dommere var lokale rappere, der i løbet af aftenen gav smagsprøver på deres egen musik til stor glæde for de mange publikummer. Ligeledes optrådte et par andre upcoming-rappere, deriblandt Mohammads eget band "The Hu\$tlerZ".

Konkurrencen var meget skarp og dommerne valgte efter længere votering at se Ålborgs kandidat, Orhan G på scenen mod Århus' Daniel fra HU. Selvom det var svært at skulle vælge imellem de to meget ligeværdige deltagere måtte Daniel desværre se sig slået, og årets Skjoldhøj Fight Night – champion blev Ålborgs Orhan G.

Hele aftenen forløb utrolig godt. Stemningen var helt i top og den store ros fra de to talere, Rådmand Louise Gade og Årets Østjyde, Lars Bro satte prikken over i'et for hele arrangementet. Selvom der kun meldte sig fire deltagere, er den lokale afdelingsleder, Pernille Refstrup ikke i tvivl om at mange flere har fået blod på tanden, så hvis muligheden igen melder sig vil der helt sikkert være flere deltagere, der tør stille op. Ligeledes håber hun, at mange unge har fået endnu større interesse for rap, og at de nu har fået øjnene op for, at der både er miljø og mulighed for undervisning og udfoldelse i denne disciplin.

Af Pernille Refstrup Møller, leder afdeling Skjoldhøj, Århus Ungdomsskole

Projektet blev støttet af Børnekulturpuljen.

Artikel fra Børnekulturhuset i Århus:

http://www.boernekulturaarhus.dk/maj_2007.asp

Abstract

Statistics show that young people with Middle Eastern background, aged 14 to 18 years, in the western part of Aarhus do not make use of the voluntary musical activity in their local area, even though they are musically active in other contexts. Taking as my starting point sociologist Ove Sernhede's research in Swedish suburbs, I examine whether the cause of this can be found in the young peoples' construction of identity, and whether the inclusion of rap music in the options will be able to change the trend. Believing that a greater attendance to the courses will be rewarding for the young people in the target group as well as for the future musical culture, I account for and analyze the target group's reasons in relation to their choices of musical activity. This work is based on three focus group interviews including 9 students from the target group.

When taking as one's starting point the constructive and creative aspects of the subcultures, it entails the recognition of the establishment, and the development of the young people. Thus, I offer a course in rap music, since I, as mentioned, assume that a musical option grounded in rap music will attract the young people with Middle Eastern background. Hence, I wish to investigate the potential level of attendance. Concurrently, I examine what kind of implications might be related to it. With this foundation, I will analyze and evaluate the development that the young people from the experimental group have undergone through a musicological and formative development point of view. The theoretical material, which forms the basis for the evaluation of the students' formative development, is based on musical pedagogue Frede V. Nielsen's book, *Almen Musikdidaktik* (1998). Based on Wolfgang Klafki, Nielsen describes his theories about formative development. I combine this theory with a synthesis of Howard Gardner's theory of intelligence in *Frames of Mind* and Kjeld Fredens' theory of competency in *Musikalsk Odyssé* (1991). These theorists also function as the basis for my evaluation of the students' professional development.

Based on my analysis of this paper's empirical material and the above-mentioned theorists I conclude that the young people of the target group are very rooted in their subculture. If the music teacher creates for himself an insight into this subculture and uses this understanding in his didactical considerations it is possible to create a voluntary musical activity, which will appeal to the target group. With rap music as an essential part of the curriculum these students are attracted. Also, through the work with and the performance of this music they obtain recognition and experience success. This especially develops the students on a personal and social level, but they also improve in a musicological context.