

Læreruddannelsen
7 april 2015
Vejledere :
Connie Kock Rasmussen
Carsten Michael Oxenvad

University College lillebæly

Hold MU-M3-1 14/15F
Modul 3
Bachelorprojekt

Arabisk musik i musikundervisningen

[Dokumentets undertitel]

Skrevet af: Maria Borger Tulinius studienr. 21111503

PROBLEMFORMULERING:

Kan inddragelsen af arabisk musik i musikundervisningen, udvide elevernes kulturforståelse og føre til musiske og interkulturelle kompetencer?

Denne opgave – eller dele heraf –
må kun offentliggøres med forfatterens tilladelse Jf. Bekendtgørelse af lov om ophavsret nr. 202 af 27.02.2010

Denne opgave omfatter
XXXXX
tegn inkl mellemrum

Indholdsfortegnelse

Problemstilling og formålsparagraf	3
Problemformulering og Fælles mål	4
Metode	6
Kultur som teoretisk begreb	6
<i>Kultur og det komplekse kulturbegreb</i>	6
<i>Kulturforståelse og interkulturel kompetence</i>	8
<i>Interkulturel kommunikation</i>	9
Arabisk musik	11
<i>Den traditionelle arabiske musiktilblivelse</i>	11
<i>Karakteristika ved traditionel arabisk musik</i>	13
<i>Arabisk musik i dag – Arab pops tilblivelse</i>	13
<i>Musik i mønstre – metode til at forstå arabisk musik</i>	14
Arabisk musik i undervisningen	17
<i>Rasmus Rask-skolen som empirisk felt</i>	17
<i>Undersøgelse af kulturel forforståelse hos eleverne fra 5. A og 5. B</i>	18
<i>Undervisningsforløb om arabisk musik og musikkultur</i>	20
Mål og stilladsering	20
Instrumentkendskab	22
Tegn og lyd	23
Oplæg om arabisk musikkultur	25
Ornamentik og notation	26
Bryllup og dans	28
<i>Evaluering og undersøgelse</i>	30
Konklusion	32
Referenceliste	34
Bilag	36
<i>Bilagsliste:</i>	36
<i>Bilag 1. Tabeller fra undersøgelse af elevernes kulturelle forforståelse:</i>	37
<i>Bilag 2: Billeder af video fra s kaldet instrumentkendskab</i>	37
<i>Bilag 4: Billeder tegnet fra undervisningsgangen ornamentik og notation</i>	39
<i>Bilag 5: Youtube-klip fra undervisningsforløbet underemnet Bryllup og dans</i>	40
<i>Bilag 6: Tabeller fra evalueringsundersøgelsen.</i>	41

Problemstilling og formålsparagraf

Samfundet og folkeskolen står i dag over for en kæmpe integrationsproblematik med mennesker fra de mellemøstlige lande såsom Libanon, Syrien og Irak. Den er ikke blevet mindre relevant med den store flygtningestrøm efter tilblivelsen af Islamisk Stat.

Det er igennem folkeskolen, at en lang række af disse flygtninge og deres børn kommer i kontakt med det danske samfund. Det er derfor en stor opgave for folkeskolen at skabe forståelse for de kulturelle sammenstød, der som oftest opstår, når to kulturer med så forskellige værdier mødes.

Der er desværre i dag en tendens til, at man kun hører om konflikter og andre problematikker i forbindelse med indvandringen. Eleverne kan derfor hurtigt danne sig et negativt billede af indvandrere generelt. En konsekvens af dette er, at visse medier og politikere til tider sætter et skræmmebillede op af personer fra Mellemøsten. Det er heller ikke blevet nemmere for indvandrere, efter at diverse terrorangreb har fundet sted i Vesten. Et aktuelt eksempel er angrebet i København på Krudttønden og senere i Krystalgade, hvor en mand med indvandrerbaggrund skød og dræbte to personer.

Angreb som disse bliver som oftest udført af fundamentalistiske organisationer eller enkeltpersoner, men har ikke rod i den mellemøstlige kultur som sådan. De har trods det den effekt, at det er nemmere for nogle medier og politikere at generalisere og få det til at lyde, som om alle indvandrere med mellemøstlig herkomst bifalder disse angreb, hvilket ikke nødvendigvis er rigtigt.

Dette er den vigtigste grund til, at man som lærer bør oplyse eleverne om fremmede kulturer, og de grunde der evt. findes til, at indvandrere til tider reagerer anderledes. Lærere bør åbne for samtale om kultur i klasselokalerne, men på en måde, så der ikke opstår misforståelser, som kan generere flere u hensigtsmæssige sammenstød. En holdning der er meget omdiskuteret, men jeg blandt andet deler med Özcan Ajrulovski, i sin artikel *Debat: Nej tak til integration* (2014)

Det er en svær opgave at tale om kultur i folkeskolen, da kulturbegrebet i sig selv er komplekst. Der er mange ord, som er blevet tabubelagt, og der er opstået nogle normer for, hvad man må sige eller ikke sige for ikke at blive beskyldt for eksempelvis at være racist eller udansk. Alene af den grund kan samtaler om kultur hurtigt komme til at være mere politiske end kulturelt betonedede, også selv om man som lærer ikke havde denne hensigt.

Det, jeg vil undersøge, er, om man med udgangspunkt i musik fra forskellige kulturer kan få samtalen til i højere grad at handle om kultur end om politik.

Folkeskolen skal danne sine elever til at være aktive medborgere i det danske samfund. En del af det at være en aktiv medborger er at være i stand til at forstå, hvor det danske samfund adskiller sig fra andre samfund, og hvordan man som menneske kan bidrage til, at vores samfund skal forblive frit og demokratisk.

Første stykke i folkeskolens formålsparagraf¹(Undervisningsministeriet, 2009: Formålsparagraf §1 stk. 2), har blandt andet fokus på at forstå sin egen og andres kulturer. Det ses i den del, jeg har understreget her.

§ 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer,[egen fremhævelse] bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.

Det at uddanne sine elever til at forstå forskelle og ligheder imellem kultur er en særdeles vigtig proces, som ikke kommer via et enkelt undervisningsforløb, men over tid. Men man kan i arbejdet med musik og kultur give eleverne det første spadestik af viden, som man senere, f.eks. i samfundsfagstimerne i de ældste klasser, kan bygge videre på.

Problemformulering og Fælles mål

Musikken åbner en dør til et kulturelt rum, som både danske elever og elever med mellemøstlige rødder kan udtrykke sig i. Musik er nemlig nonverbal, emotionel og universel og har stor betydning for alle mennesker over hele verden. Alle mennesker på kloden spiller musik, til trods for at den bruges på forskellige måder forskellige steder (Fock 2011: s.163).

Desuden er musik i sig selv ofte apolitisk, især når man taler om populærmusik i Mellemøsten. Dette kan igen åbne for samtaler om kultur og om, hvordan man lever sit liv. Her vil man typisk tale om, hvilke traditioner der er i den pågældende kultur, eksempelvis ved bryllupper.

¹Jeg har i denne opgave, kun forholdt mig til de aktuelle *Fælles mål* (2009). Dette gør jeg af den grund, at min empiri er indsamlet i skoleåret 2014/2015. I skoleåret 2015/2016 vil *Nye forenklede Fælles mål* træde i kraft.

Når man taler om musik, vil man også hurtigt opleve, at de fleste mennesker har en holdning til emnet og kan identificere sig med det. Det væsentligste her er, at man ved at tale om musik har en mulighed for at tale om kulturer, uden at det fra begyndelsen bliver holdningsbaseret, eller man skal gå på listetæer i forhold til ord eller fraser, der ville kunne blive misforstået. Dette og den ovennævnte problemstilling har ledt mig frem til denne problemformulering:

Kan inddragelsen af arabisk musik i musikundervisningen, udvide elevernes kulturforståelse og føre til musiske og interkulturelle kompetencer?

Denne problemformulering indeholder to dimensioner, et kulturelle aspekt, der kan begrundes af tidligere nævnte formålsparagraf, men også en musikfaglig dimension.

I Fælles mål vil man finde en opdeling af slutmålene for faget i disse tre kategorier: *Musikudøvelse, Musikalsk skaben og Musikforståelse.*

Jeg har inden for rammeforudsætningerne i Fælles mål valgt, at vi i denne opgave skal fokusere på Musikforståelse, da meget af den teori og empiri, jeg har brugt, lægger op til netop dette. Hermed ikke sagt, at man ikke sagtens ville kunne arbejde med de andre grene af faget i et sådan emne, eller at man i en anden opgave ville kunne vægte helt anderledes.

De konkrete læringsmål, der bliver brugt ned igennem opgaven, er: (Undervisningsministeriet, 2009: Faghæfte 7, slutmål for faget musik efter 6. Klassetrin, herefter kaldet Musik: SM6)

Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at:

- lytte åbent og opmærksomt til indspillet og levende fremført musik
- udtrykke deres oplevelse af musik i ord, billeder og bevægelse
- gøre rede for forskelligartede musikstykkers form- og udtryksforløb
- anvende notation som hjælp til at skabe sig overblik over sammenhæng og formforløb i et musikstykke
- genkende forskellige instrumenters klang, beskrive deres virkemåde og gøre rede for deres funktion i sammenspilsrelationer
- samtale om musikkens forskelligartede funktioner og virkninger i samfundslivet og i forhold til den enkelte.

Jeg vil vende tilbage til disse mål og uddybe dem ned igennem opgaven, for med dem som pejlemærke at skabe en opgave og et undervisningsforløb i mit empiriafsnit omhandlende arabisk musik.

Metode

Der findes efter min mening ikke en endegyldig virkelighed, men mange mere individuelle konstruktioner eller virkeligheder med fælles træk. Dette kommer til udtryk i et kognitivt læringssyn, hvilket vil kunne spores ned igennem opgaven, f.eks. i valg af teoretikere m.m. Det er min mening at forholde mig så nøgternt som muligt, men når vi har med et humanistisk emne at gøre, er det svært ikke at lade sig farve af forskellige retninger og strømninger inden for faget.

Af samme grund har jeg valgt at forholde mig til nogle få teoretikers definitioner og bud på, hvad henholdsvis kultur, kulturforståelse og interkulturelle kompetencer er.

Jeg har desuden valgt at fokusere på danske elevers møde med arabiske kulturer ud fra den grundtanke, at indvandrere med arabisk baggrund er en minoritet i det danske samfund, og at lærere generelt har flest kulturdanske elever.

Der findes tre store musikretninger inden for den islamiske orient. Når jeg nu og tidligere i opgaven taler om arabisk musik, omfatter dens udbredelse den arabiske halvø, Syrien, Egypten og Irak. Derudover omfatter den også dele af Nord- og Vestafrika. Jeg vil fremefter bruge forkortelsen MENA, der står for *Middle East North Africa*, som en samlet betegnelse for det område, jeg omtaler.

Jeg vil i min empiri redegøre for et undervisningsforløb udført på Rasmus Rask-Skolen, hvor jeg undersøgte og bearbejdede min problemformulering. I denne vil jeg også bruge elementer fra mine egne erfaringer fra rejser til Syrien, Libanon, Egypten og Pakistan.

Kultur som teoretisk begreb

I en opgave som denne er det essentielt at definere forskellige begreber såsom kultur, så der ikke opstår misforståelser i brugen af disse, da de vil blive brugt utallige gange. Derudover vil jeg introducere forskellige teoretikers begreber, som jeg vil bruge i empirien.

Kultur og det komplekse kulturbegreb

Ordet *kultur* kan forstås på et utal af måder og er blevet defineret mere end 200 gange i litteraturen (Herlitz 2008, s.9).

Jeg vil med udgangspunkt i Iben Jensen Bog *Grundbog i kulturforståelse* (2013) redgøre for begrebet kultur via hendes definition af begreberne *Det beskrivende-* og *Det komplekse kulturbegreb*.

Jeg vil derudover skelne imellem to definitioner af kultur, jævnfør Jensen (2013).

For det første kan kultur forstås som noget kreativt eller såkaldt finkulturelt. Det er noget, man kan læse om i kultursektionen i avisen, hvor musik, teater og andre kreative udfoldelser bliver inddraget.

For det andet kan ordet kultur også betyde *levet liv*. Dette skal forstås som en mere antropologisk indgangsvinkel omhandlende den måde, vi mennesker organiserer os i forskellige relationer og strukturer på. Alle med forskellige normer og levevis.

Denne forståelse af kultur dækker både store overordnede kulturer, såsom vestlig eller dansk kultur, men også små grupperinger i samfundet i form af subkulturer, f.eks. hiphop-kultur, goth-kultur m.m. Så længe man i fællesskaber skaber en fælles levevis, er der tale om kultur (Jensen 2013: s. 21-25).

.

Kultur er op igennem det nittende og tyvende århundrede primært blevet undersøgt af antropologer, der ofte havde et funktionalistisk syn på den. De mente, at hvad mennesker foretager sig, så godt som altid kommer af den funktion, de pågældende har i samfundet, og at man ved at observere disse funktioner kan fastslå rammen for disse menneskers kultur. Kultur er hermed en homogen eller uforanderlig størrelse. Det er noget, man besidder eller er født ind i, f.eks. er man født til at være dansk. Dette kaldes *Det beskrivende kulturbegreb* (Jensen 2013: s. 27-33).

Det komplekse kulturbegreb er pendant til det beskrivende kulturbegreb og opfatter kultur som en heterogen og dynamisk størrelse. Det komplekse kulturbegreb indeholder ifølge Jensen (2013) to retninger:

Den første retning ser kultur som en række systemer og mønstre, vi mennesker lever i, da de er med til at skabe mening og betydning for vores liv.

Det vil sige, at kultur er de ting, vi mennesker tillægger betydning i vores liv. (Jensen 2013 s. 35-43).

Den anden del er, ifølge Pierre Bourdieu, det vi gør i *praksis*.

Pierre Bourdieu var antropolog, sociolog og filosof og fremsatte teorier om mennesker i kulturelle og sociale sammenhænge.

Bourdieu mente, at mennesket i kulturelle sammenhænge higer efter *symbolsk kapital*, der lidt firkantet kan oversættes til *anerkendelse* inden for en given kultur. (Jerlang 2003, 255-263).

Har man denne anerkendelse (der skal ses som en dynamisk størrelse, man til tider har og til andre tider mister), besidder man *symbolsk kapital*. Dette er komplekst i sig selv, og hvad mennesket anerkendes for, er forskelligt i forskellige miljøer, samfund eller grupperinger. Bourdieu opdeler derfor yderligere symbolsk kapital i tre områder: *kulturel*, *økonomisk* og *social kapital*. Derudover bruger han begrebet *felt*. Dette omfatter forskellige grupperinger i samfundet, hvor man anerkendes i mere eller mindre grad for de forskellige kapitaler, f.eks. kunne skolevæsnet være feltet. Her ville det være meget anerkendt at være universitetsprofessor pga. dennes store kulturelle kapital.

Alle Bourdieus begreber er udtryk, der kan beskrive kulturer, og de bruges som en forklaring på, hvorfor folk har forskellig levevis i forskellige områder, da forskellige felter i samfundet har forskellig symbolsk kapital. (Jerlang 2003, 255- 263).

Kulturforståelse og interkulturel kompetence

Hvad er *kulturforståelse*? Der er ikke umiddelbart, som ordet lægger op til, én forståelse af, hvad ordet kultur i det hele taget betyder. Det handler snarere om at gøre sig bevidst om, hvordan mødet med andres kultur opleves, når kulturbegrebet er komplekst (Jensen 2013: s.12).

Er man som jeg tilhænger af det komplekse kulturbegreb, er det nødvendigt i denne sammenhæng at forstå, at alle kulturer som sagt ikke er konstante størrelser, og at jeg derfor ikke kan præsentere endegyldige forskelle og ligheder, eksempelvis imellem vestlig og arabisk kultur. Faktisk er kulturforståelse netop den viden og bevidsthed, man har tilegnet sig i arbejdet med komplekse kulturer.

Kulturforståelse hænger derfor uløseligt sammen med *interkulturel kompetence*, hvilket er de kundskaber og færdigheder, man har tilegnet sig i kraft af sin kulturforståelse og taget i brug i praksis. Jensen sammenfatter det således: (Jensen 2013: s. 13)

I lidt mere faglige termer kræver udviklingen af kompetencer engagement (man skal ville det), praksis (man skal kaste sig ud i det) og refleksion (man skal lære af, hvad der skete)

Sagt på en anden måde er kulturforståelse den viden, man har tilegnet sig om mødet med mennesker med anden kulturel baggrund, men det at bruge disse færdigheder og kundskaber er interkulturel kompetence.

Den vigtigste måde at tilegne sig kulturel forståelse og interkulturelle kompetencer på er at læse om og gå i dialog med mennesker med en anden kulturel baggrund.

Dette er en forholdsvist sensitiv proces og kan uden de rigtige værktøjer nemt ende i misforståelser, der som oftest munder ud i konklusioner om mennesker med anden kulturel baggrund, som ikke nødvendigvis er hensigtsmæssige.

Interkulturel kommunikation

Jeg vil her præsentere nogle af de praksisser og kommunikative udfordringer, der kan opstå, når mennesker med forskellige kulturelle normer og levevis møder hinanden.

Det er netop i selve mødet mellem mennesker og deres kulturer, man bliver bevidst om sin egen såkaldte bagage.

Kulturel forforståelse er den forenkede opfattelse eller såkaldte fordom, man har af personer fra en given kultur. (Jensen 2013: s. 98-99)

Kulturel forforståelse er her en vigtig faktor, som man er nødt til at gøre sig bevidst om og tage med i sit virke for netop at udvikle kulturel forståelse og interkulturel kompetence.

Ordet fordom bliver ofte brugt negativt, hvilket ikke er meningen her. Det er grunden til, at Jensen har valgt at bruge ordet forforståelse. Det at have en fordom eller forforståelse er nemlig ikke nødvendigvis negativt, men en uundgåelig realitet, der opstår, i kraft af at mennesker konstant prøver at skabe mening med deres tilværelse. Det omfatter, at man skaber så megen mening om de involverede mennesker, man kan, ud fra det man nu en gang kender til eller har hørt tidligere. Er det eneste, man har hørt om grønlænderne, at de drikker for meget, er det ens forforståelse af dem.

Har man en negativ forforståelse af forskellige mennesker, kan man netop tage det med sig ind i en samtale eller et møde, som så fodrer et negativt udfald, eksempelvis i form af en konflikt. (Jensen 2013: s. 98-99)

Gillis Herlitz beskriver i bogen *Kunsten at møde andre kulturer* (2008), hvordan forskellige normer og værdier ligger til grund for store forskelle mellem praksis og kapitaler i forskellige kulturer.

Herlitz (2008 s.14) skitserer et eksempel på et negativt møde opstået på grund af misforståelser. Herlitz beretter om en kvinde i en bus, der sidder som den eneste passager bagest i vognen. En mandlig passager med anden kulturel baggrund kommer ind. Han sætter sig ved siden af hende, da han mener, det ville være uhøfligt at sætte sig langt væk fra sin medpassager. Dette ville indikere, at han ikke ville snakke med hende. Den kvindelig passager opfatter imidlertid dette negativt. Herlitz skriver her (2008: s. 14):

Din medpassager [manden med anden kulturel baggrund] har brudt en kulturregel. I Danmark sætter man sig ikke gerne og uden videre ved siden af en anden person, hvis der er flere ledige pladser. Så er det lige meget, om det er på en parkbænk, i bussen, i toget eller i biografen. Et brud fremkalder gerne negative reaktioner.

Det er netop et eksempel på misforståelser og miskommunikation, der kan føre til uheldige konflikter. Det essentielle for at undgå dette er, at kommunikationen er i orden.

Igennem tiden og jævnfør de beskrevne kulturbegreber har man været af den opfattelse, at man har kunnet bruge den såkaldte kanyleteori (Herlitz 2008: s.76)

Denne gik ud på, at man havde en afsender, et budskab og en modtager, og at afsender kunne ”sprøjte” budskabet ind i modtageren. Det vil sige, at der kun var envejskommunikation.

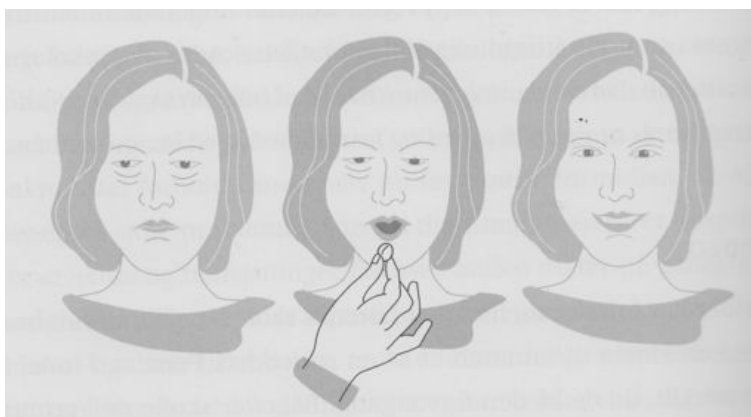
Denne opfattelse findes stadig, især i forretningsverdenen, hvor man gerne vil have et budskab frem til en modtager. Et eksempel på dette kunne være Figur 1.

(Herlitz 2008: s.76)

Figur 1 er et billede lavet af et medicinalfirma, der ønskede at sælge hovedpinepiller et sted i

Mellemøsten. Budskabet var ikke til at tage fejl af: Er du dårlig, så tag en pille, så får du det bedre.

Problemet med denne fremstilling var blot, at medicinalfirmaet havde glemt at tage højde for, at man i Mellemøsten har modsat læseretning. Kigger man på billedet igen, og læser det fra venstre mod højre, er budskabet et helt andet (Herlitz 2008 s. 76).



Figur 1: Billede fra medicinalfirma, der ønskede at sælge hovedpinepiller i Mellemøsten.

Dette er et konkret eksempel på, hvorfor kanyleteorien er problematisk, og kommunikation som oftest er mere kompleks. Kanyleteorien tager ikke højde for, at modtageren kan kommunikere tilbage. Er man tilhænger af det komplekse kulturbegreb, er essensen netop, at kommunikation altid er tovejs. Bliver kommunikationen envejs, vil der opstå misforståelser. Tilhængere af det komplekse kulturbegreb siger også, at det simpelthen ikke muligt at lade være med at kommunikere, da kommunikation også er nonverbal i form af kropssprog, påklædning, opførsel m.m. Her kan jeg igen fremhæve eksemplet fra bussen, hvor damen og manden, der satte sig ved siden af hende, alene kommunikerede via det, de gjorde, og tydeligvis misforstod hinanden. (Herlitz 2008 s. 95)

Noget af det, man skal gøre sig bevidst for at tilegne sig kulturel forståelse og interkulturel kompetence, er at se kommunikation og budskaber som tovejskommunikation. Det er utroligt vigtigt at få eleverne til at forstå, at alt, hvad man snakker om i forhold til kultur, afhænger af, hvem man kommunikerer med. Man skal lære at tale sammen, så der opstår dialog: en dialog, der inddrager den viden og den forståelse for andre, som de involverede har i forvejen på en måde, der tilgodeser begge parter i samtalen.

Arabisk musik

I dette afsnit vil jeg lave en kort præsentation af arabisk musiks tilblivelse. Denne viden vil jeg i min empiri bruge til at give eleverne en forståelse for en arabisk musiktradition, som har været med til at gøre musikken til det, den er i dag. Denne viden er med til hjælpe eleverne til at få kulturel forståelse og give dem færdigheder og kundskaber, der sætter dem i stand til at sætte sig selv og vores samfund i perspektiv i forhold til andre kulturer.

Den traditionelle arabiske musiktilblivelse

Jeg vil med udgangspunkt i bogen *The music of the Arabs* af Habib Hassan Touma (1999) skabe et historisk og musikalsk overblik over udviklingen af arabisk musik i et historisk perspektiv.

Der findes, som sagt i metodeafsnittet, tre store musikretninger i denne del af verden, den arabiske i MENA, den iranske (persiske) og den tyrkiske. Jeg vil kun beskæftige mig med den fra MENA, til trods for at en antagelse af, at der kun findes én samlet musiktradition fra dette område, må siges at være utænkelig på grund af de mange forskellige traditioner og kulturer i dette store geografiske område Touma (1999, s. 3-13).

De få skrifter, der omhandler MENAs musik og kultur fra før Islams udbredelse, stammer tilbage fra den præ-islamiske periode, der kaldes *Jahiliyya* og går frem til 632. Araberne var ifølge Touma (1999, s. 3-13) typisk i denne periode enten beduiner eller handlende købmænd i byerne, og disse to grupper havde to forskellige stilarter inden for musik.

Beduinernes musik beskriver han som naiv og simpel, og den blev for det meste brugt som underholdning og historiefortælling på de lange rejser igennem ørkenen. Deres kultur og musik er forblevet forholdsvist uændret op gennem tiden, men musikken eller kulturen omkring den er aldrig blevet nedfældet hverken på skrift eller via notationer eller noder. Det er derfor kun musikalske overleveringer, der holder musikken i live. (Touma 1999: s. 3-13)

Købmændenes musik beskriver Touma (1999: s. 3) som mere finkulturel, og den blev primært spillet i byerne.

Der blev på denne tid (ofte i forbindelse med afsluttede handler) holdt fester, hvor værten viste sin overdådige rigdom, magt og imødekommenhed.

Det var typisk ved disse lejligheder, at der blev spillet den såkaldt finkulturelle musik. Den musiske hovedperson var sangerinden kaldet *Gaynah* (Touma 1999, s. 1-4). Gaynah var en sangerinde og slavinde, hvis opgave var at generere skønhed, elegance og fascination. Meget godt visualiseret gennem det klassiske billede af mavedanserinden med slør for ansigtet, både erotisk og dragende. Principielt befandt Gaynah sig lavt i den sociale rangorden, da det ikke var helt unormalt for Gaynah at blive tvunget til at udøve seksuelle ydelser for vigtige personligheder, men Gaynah var trods det højt respekteret. Dette skyldtes den kulturelle fascination og nærmest guddommelige respekt for Gaynahs sangstemme og vigtige position som historiefortæller.

Evner inden for sang, digtning og historiefortælling var utroligt højt værdsat i samfundet på den tid og blev betragtet som nogle af de fineste kvaliteter, et menneske kunne besidde. (Touma 1999, s. 1-4).

Den arabiske musik deltes i en sekulariseret og en religiøst betonet del efter udbredelsen af islam. Den traditionelle arabiske musiks udbredelse gjorde, at musikken, der stadig ofte blev fremført af slaver eller tjenere, blev inspireret af mange forskellige folkeslag og traditioner, herunder persisk og tyrkisk.

Efter 661 kom et nyt syn på musik, og flere og flere mandlige sangere kom på banen. De var med til at danne den såkaldt *klassiske arabiske sang* (Early Arabian Classical School), der kom fra købmændenes lidt finkulturelle musiktraditionen i Damaskus og Medina. Med tiden

blev musikken også indført ved hoffene, eksempelvis hos kaliffen. De islamiske overhoveder havde tidligere fordømt musik, men nu blev den en integreret del af den verdslige og gejstlige overklasse i samfundet. (Touma 1999, s. 38-46)

Karakteristika ved traditionel arabisk musik

I hele MENA-området udvikledes med tiden forskellige genrer og stilarter inden for den traditionelle arabiske musik. Det, der i dag kendetegner disse, er deres såkaldte skalaer, der til forskel fra den vestlige musik nogle gange indeholder skæve intervaller med eksempelvis kvart-tonespring. Den traditionelle arabiske musik spilles ud fra nogle skalaer eller intervallsystemer, som kaldes *Maqam*-systemer (maqam betyder scene eller forhøjning, indforstået hvor musikken spilles). Disse indeholder forskellige melodiske eller rytmiske elementer, der repræsenterer den klassisk arabiske sang og det, vi i dag kalder traditionel arabisk musik.

(Touma 1999, s. 38-46)

Disse maqamer bruges mere eller mindre som de vestlige dur-mol skalaer. I arabisk musik findes bare mange flere forskellige slags, eksempelvis glade bryllupsskalaer og skalaer til sorg, når man mister, og skalaer til forelskelse m.m. (Touma 1999, s. 38-46)

Rytmegruppen er derudover ekstremt vigtig, og man følger i denne traditionelle arabiske musik nogle helt faste mønstre, der typisk består af to til flere forskellige rytmestykker man skifter imellem. Lytter man efter i musikken, vil man hurtigt kunne genkende disse mønstre, der går igen og igen i det meste af musikken.

Der er trods de fastlåste mønstre i maqamerne utrolig megen improvisation. Det kommer sig i høj grad af, at disse ikke er skrevet ned, og at det derfor ofte bliver op til den enkelte at udforme de forskellige melodiske eller rytmiske fraser, så det passer til de anvendte maqamer. Musikerne har derfor udviklet nogle metoder, der gør, at man mere eller mindre skiftes til at spille forskellige stykker inden for samme musiknummer. Det gør, at man i musikken typisk skiftes til at spille eller synge, eksempelvis synger sangeren en melodisk frase, som bliver ”besvaret” af violinerne. Dette er med til at gøre musikken meget brugbar til den undervisning, jeg vil præsentere i min empiri, hvilket jeg vil uddybe senere i opgaven.

Arabisk musik i dag – Arab pops tilblivelse

MENA dækker mange lande og mindst lige så mange forskellige folkeslag og musikgenrer, der hver især har deres egen unikke lyd og musikkultur. Det er derfor svært at skære alle genrer over én kam, men der er dog fællestræk, ikke mindst ved traditionerne omkring den.

Musikken er i dag en blanding mellem traditionel maqam og vestlig musik.

I 1960'erne begynde den arabiske filmkultur at spire frem med Egypten som udgangspunkt, og med den opstod en helt ny og mere lavkulturel indstilling til kunst, herunder musik.

Lige så stille voksede den popmusik, man i dag kender som *Arab pop*, frem. En af kendetegnene ved denne pop er, at den er næsten helt apolitisk og ofte handler om kærlighed og ægteskab (Hammond 2005, s. 3-5).

Et sted, hvor musikken i dag kan sammenlignes med den præ-islamiske musik, er de kvindelige popstjerner, der huserer i den arabiske musikverden. Her kan eksempelvis nævnes den libanesiske diva Fairuz, der igennem de seneste 50 år har præget den arabiske musikscene, og hvis musik trods det moderne islæt for mange arabere repræsenterer en traditionel og rigtig arabisk musik. En anden sangerinde er libanesiske Nancy Ajram, en kæmpe stjerne, der med sin meget moderne fusion mellem traditionel arabisk og vestlig musik og kultur er et perfekt eksempel på moderne arabisk Arab pop. (Hammond 2005, s. 5-8).

Jeg har netop brugt Nancy Ajram i min undervisning sammen med den egyptiske stjerne Amr Diab, der er den mandlige udgave af Arab poppens stjerner.

Begge stjerners musik er let tilgængelig for et vestligt øre og indeholder den vekslen mellem sang og instrumenter.

Musik i mønstre – metode til at forstå arabisk musik

Eva Fock præsenterer i sin bog *På tværs af musik* (2011) en musikanalytisk metode, der sammenligner billedkunstens og musikkens verden. Jeg vil kort gennemgå denne metode for så senere at anvende den i min empiri til gennemgang af musikken fra de to tidligere nævnte Arab popstjerner.

Eva Fock fremstiller metoden som et egnet redskab til gennemgang af musik fra fremmede kulturer. Metoden er ikke lavet til folkeskolen, men derimod højere læreanstalter såsom gymnasier eller lærerseminarier, hvilket gør, at jeg i min anvendelse af metoden har inddraget så store dele af metoden og dens sprogbrug som muligt på elevernes niveau.

Det gode ved denne metode er, at den hjælper eleverne til at konkretisere meget komplicerede musikstykker via det visuelle. Dette hjælper eleverne til at forstå musikstykkerne og giver dem en bedre mulighed for at skabe deres egen musiknotation og musiske formforståelse.

Det er primært den metode, jeg vil anvende for at udvide elevernes musiske kompetencer i form af de kundskaber og færdigheder, der fremhæves i Fælles mål.

Man skal ifølge metoden gennemgå musikken i denne rækkefølge (Fock 2011, s. 82-84):

1. Rummet og fysiske rammer
2. Orkestret og instrumenterne
3. Form
4. Modalitet
5. Motiv
6. Improvisation
7. Rytmik

Det første, hun arbejder med, er *rummet og de fysiske rammer*. I en gennemgang af musik fra andre kulturer er det vigtigt at starte helt ude og derefter zoome langsomt og observerende ind igen for at stille spørgsmålene: Hvad ser og hører man? Hvor er vi i verden? Hvad bliver musikken brugt til?

Dette er fastlægningen af, hvilken ramme musikken udspiller sig i. På samme måde som det havde været vigtigt i billedkunst, hvorvidt udsmykningen var i en kirke eller på et tog.

Det handler om, hvor musikken spilles. Her tænker hun både nationalt, men også mere lokalt. Er det i Afrika, England m.m. ? Og hvordan bliver musikken brugt? F.eks. ved hoffet eller blandt bønder m.m.? Man skal i denne sammenhæng sætte sig ind i musikkens kontekst.

Herunder er det en ide at præsentere kulturen og/eller historier, der forklarer, hvordan denne musik bliver eller er blevet brugt.

Det andet er *orkestret*. Dette handler om, hvilke instrumenter der spilles. Hvordan er instrumenterne lavet? Hvordan lyder de? Og hvilken stemning skaber de?

Her bruger hun den tyske musikforsker Curt Sachs klassifikationssystem med fire hovedkategorier (Fock 2011, s.18) 1. *Aerofoner*, lyden kommer af vibrerende luftsøjle. 2. *Chordofoner*, lyden stammer fra vibrerende strenge. 3. *Membranofoner*, lyden stammer fra udspændt membran. 4. *Idiofoner*, lyden stammer alene fra det materiale, man spiller på.

Dette er gode redskaber til at tale om, hvorfra lyden stammer, og hvorfor den evt. lyder anderledes end musik, man kender.

Det tredje er *formen*. Forestiller man sig, at man flyver ud i rummet og kigger ind på jordkloden, vil man kunne observere kloden på en ny måde. Nye perspektiver og fragmenter med

forskellige former, omrids og lyde vil springe frem. Dette nye perspektiv kan igen overføres til musik.

I Focks sammenligning mellem musik og billedkunst bruger hun primært udtrykket *ornamentik*. Ornamenter er oprindeligt et udtryk for et dekorativt mønster, der indgår i udsmykninger af bygninger eller i brugskunst, men ordet kan ifølge Fock også bruges i musik om udsmykning af mønstre eller klart definerede musiske ostinater.

Ornamentet er selve udsmykningen eller forsiringerne. *Suiten* er sammensætningen af ornamenterne. Sagt på en anden måde er det sammensætningen, der skaber det samlede værk. Denne del består af ornamenter og suite, der når det hele sættes sammen, viser musikkens form.

Fjerde afsnit handler om *modalitet*. Her taler hun om tonal og modal musik. Tonalitet handler om de harmonier og skalaer, man bruger i musikken: er det eksempelvis i samme toneart? Når hun taler om modal, eller modus som hun kalder det, handler det typisk om maqam-systemets såkaldt særlige toner eller karakteristika. Disse udtryk bruger hun så til at analysere og klarlægge de vokale maqamer eller improvisationer, der er i musikstykket.

Herefter kan man arbejde sig dybere og dybere ind i musikken. Det er nærliggende at tale om sang, og forskellen mellem den sangtradition, vi i Vesten kender, og den, man har i MENA. Fælles sang eller ikke fælles sang. Monofonisk (enstemmigt) eller polyfonisk (flerstemmigt). Til sidst bruger hun begrebet *textur* om sangstemmer: Er der f.eks. flerstemmighed eller kun enstemmig sang, og hvordan påvirker det lytteren?

Det femte punkt i hendes gennemgang er *motiv*. Hvad handler musikken egentlig om? Hvilket billede tegner lyden? De samme spørgsmål, man ville stille, hvis man snakkede om et motiv på et billede.

Det sjette er *improvisation* i stykket. Hvor meget improvisation findes i musikken? Og hvordan bruges det? Denne del er især vigtig i forhold til rytmikken og modaliteten. Der vil hurtigt komme en sammensmeltning imellem disse punkter, da det er her, improvisationen normalt opstår.

Den sidste del er *rytmik*. I denne del bruger Fock (2012 s. 56) primært begreberne *Tæthed* og *regelmæssighed*. Fock taler om at rytme handler om en tidslig fornemmelse, hvor i musikken udvikler sig, og bliver gentaget, som en ensartet sammenhængende form. Tænker man rytme

som ornament, bliver rytmens *tæthed*, eller pauserne vigtige. Dette handler så at sige, om udfyldning af mellemrum i tid. På hvilken måde udfyldes tiden rytmisk? og hvor *regelmæssigt* kommer disse udfyldninger? Fock analysere sig yderligere frem til, hvilke repetitioner man hører og hvor længe de gentages? Hvornår og hvordan opstår der variationer i rytmerne? Er der en særlig symmetri i rytmerne? Og er der helt særskilte stykker eller unikaer?

Ovenstående er et konkret redskab til at lave en undervisning med en god progression. Denne opbygning har jeg brugt som udgangspunkt for at lave et undervisningsforløb med to 5. klasser fra Rasmus Rask-skolen. Kulturmødet i musikundervisningen

Arabisk musik i undervisningen

Dette er mit empiri afsnit, hvor jeg vil præsentere og undersøge hvordan elever kan udvide deres kulturforståelse og musiske og interkulturelle kompetencer i undervisningen

Rasmus Rask-skolen som empirisk felt

Mit empiriske materiale er indsamlet på Rasmus Rask-skolen, der ligger i Odense-forstaden Bellinge. Materialet er indsamlet i skolens to 5. klasser, 5. A og 5. B.

Odense Kommune havde ifølge den nyeste undersøgelse lavet i 2013 kaldet *Odense i tal* (Odense kommune borgmesterforvaltning økonomi og Analyse) 193.370 indbyggere i alt, hvoraf 27.209 var indvandrere eller indvandrer efterkommere. Det vil sige at omkring 14% af alle indbyggere i Odense havde en anden kulturel oprindelse. Dette afspejlede sig ikke på Rasmus Rask-skolen. Eleverne her havde ikke umiddelbart kulturmøder i deres dagligdag, da de ikke som flere andre skoler havde en vis procentdel med anden kulturel baggrund end dansk i klasserne.

Elevsammensætningen på skolen så sådan ud, at den med sine 448 elever kun havde tre elever med anden kulturbaggrund end dansk, hvilket vil sige 0,7%, og ingen af disse elever gik i 5. klasse. Eleverne var med andre ord generelt var del af det samme kulturelle felt.

Den ulige fordeling af eleverne med anden kulturel baggrund gjorde, at elevernes kulturelle forforståelse byggede på andenhåndsberetninger såsom medier, forældre eller andre elever. Når man forhørte sig hos eleverne, mødte de nærmest heller ikke elever med arabisk baggrund andre steder end på skolen.

Undersøgelse af kulturel forforståelse hos eleverne fra 5. A og 5. B

Jeg ville undersøge, hvilken forforståelse eleverne fra de to 5. klasser havde af arabere og deres kultur, inden jeg begyndte mit undervisningsforløb. På den måde kunne jeg lave et undervisningsforløb, der tog højde for modtageren, så kommunikationen kunne blive tovejs. Dermed kunne jeg åbne for en dialog om kultur, som i sidste ende kunne være med til at udvikle elevernes kulturforståelse og interkulturelle kompetencer.

Jeg udarbejdede derfor nogle spørgsmål, med inspiration fra Iben Jensen, som jeg gav til 5. klasserne

Der var i alt 38 elever med i undersøgelsen, som jeg foretog før, undervisningsforløbet gik i gang.

Jeg forventede ikke, at eleverne vidste særligt meget om araberes kulturer, da eleverne befandt sig i samme kulturelle felt og ikke nødvendigvis havde været i dialog med folk fra MENA.

Resultatet afspejlede i høj grad det, jeg havde forestillet mig, men var dog mere radikalt end forventet.

Desværre kom det sig nok af, at der var en stor fejlkilde. Få dage inden jeg udleverede skemaerne, havde der været terrorangreb i København. Dette har højst sandsynligt påvirket eleverne i en negativ retning, hvilket afspejlede sig i elevernes svar og udbrud, da de hørte, vi skulle have om arabisk musik.

Da jeg udarbejdede spørgsmålene, var jeg bevidst om, at de ikke lagde op til en kvantitativ gennemgang og behandling. Planen var, at jeg ville bruge spørgsmålene mere kvalitativt og vælge en eller to af eleverne ud og interviewe dem nærmere.

Jeg valgte trods det at behandle spørgsmålene mere kvantitativt, da jeg i høj grad fik korte udsagn, og langt de fleste elever havde faktisk ingen viden om arabere på forhånd.

Dette fordrede dog, at jeg opsatte en eller flere rettesnore, der ville hjælpe mig til at behandle

Tabel 2: Cirkeldiagram, der viser den procentvise fordeling af svar i rigtigt, forkert eller ved ikke.

mine data så nøgternt som muligt. Jeg vil gennemgå mine kriterier og rettesnore for de enkelte spørgsmål ned igennem undersøgelsen.

Det første spørgsmål lød: *Hvor kommer arabere fra?* (Fordelingen af svarende er vist i Tabel 1, Bilag 1.)

Jeg opsatte min rettesnor efter, om eleverne havde et såkaldt korrekt svar. For et rigtigt svar skulle de enten svare et land, eksempelvis Irak, Syrien eller slet og ret Mellemøsten. Havde eleverne svaret noget af dette, talte svaret for rigtigt.

Dette var der kun to elever ud af 38, der var i stand til. Langt de fleste elever svarede Arabien, hvilket i sig selv ikke eksisterer. Der findes de såkaldte arabiske lande, hvor man typisk referer til den Arabiske Halvø, eller Saudi-Arabien, men ikke Arabien i sig selv.

De færdige procentvise tal har jeg vist i et cirkeldiagram i Tabel 2.

Jeg konkluderer ud fra dette spørgsmål, at 94,7% af eleverne enten ikke vidste, hvor en araber kommer fra, eller at *Arabien* ikke bare er ét land med én bestemt kultur, men omfatter flere lande med mange forskellige nationer og kulturer.

Dette var ikke, hvad jeg havde forventet. Det kom bag på mig, at eleverne svarede Arabien i så høj grad, som de gjorde, og at de ikke vidste, at Mellemøsten ikke var et land.

Andet spørgsmål lød: *Hvad ved du om de arabiske landes kultur?* Her var rettesnoren, efter at jeg havde læst svarene, ikke, om eleverne svarede rigtigt eller forkert, men i hvilken retning svarende gik. Der var tre svar, der skilte sig ud, og som jeg har valgt at citere. Resten lagde sig i høj grad op ad hinanden, hvilket jeg har valgt at vise her.

Langt de fleste elever svarede *ved ikke*. Det gjorde 30 elever (80%). 6 elever svarede, at de var muslimer eller troede på en anden Gud end vores (15%). De sidste 2 elever skrev således (5%):

De er stive, de er underlige, de er kebab (elev 1)

De er syge i hovedet (elev 2)

Det tredje spørgsmål lød: *Hvordan vil du beskrive en araber?*

Der var flere af eleverne, der havde svaret mere uddybende i dette spørgsmål, hvilket nok kom sig af, at det i mindre grad kunne besvares rigtigt eller forkert.

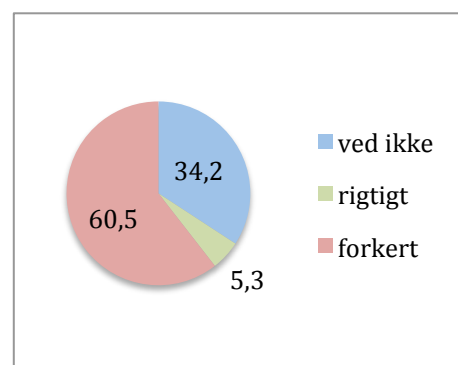
15 elever svarede *ved ikke* (39,4%). 16 elever (42,1%) svarede, at arabere var brune i huden eller/og at kvinderne gik med tørklæde. Dette vil jeg betragte som de mest korrekte svar, jeg fik. De resterende 7 elevers (18,5%) svar har jeg valgt at vise nedenfor:

En araber er typisk mørk i huden. Jeg tror, at der er gemt en form for voldelig person i dem (Elev A)

Nogle er syge i hovedet og bims, nogle er ok søde (Elev B)

De er syge i hoveder (Elev C)

De er brune som lort (Elev D)



Grim, taber, skægagtig, tror på mohamabibi (E + F)

Sindssyge (Elev G)

Min konklusion på disse spørgsmål var, at de fleste elever ikke vidste ret meget om arabisk kultur. Elevernes svar viste, hvor lidt kendskab de havde til mennesket bag betegnelsen araber, og i hvor høj grad eksempelvis medier havde påvirket dem i en negativ retning efter terrorangrebet.

Med den viden i baghånden oplevede jeg, at min undervisning blev endnu mere nødvendig og aktuel.

Det var efter min mening vigtigt, at den negative forforståelse blev forandret og bearbejdet ved hjælp af viden og dialog, der ville sætte eleverne i stand til at fundere over, hvad en araber i det hele taget var, og give eleverne en kulturel forståelse for arabere, der gav dem et billede, som ikke var blevet farvet af eksempelvis medier.

Undersøgelsen var efter min mening et udtryk for, at der igennem misforståelser var opstået flere negative kulturmøder, og at eleverne ikke havde en kulturel forståelse, der var i overensstemmelse med den viden, jeg gennem opgaveskrivningen havde tilegnet mig.

Undervisningsforløb om arabisk musik og musikkultur

Mål og stilladsering

Det har været min mening at skabe et empirisk materiale, der kan hjælpe musiklærere fra folkeskolen i gang med et forløb om arabisk musik, samt at undersøge, om dette kunne medføre en bredere kulturel forståelse hos eleverne, som eleverne kunne bruge som interkulturelle kompetencer i mødet med fremmede kulturer.

Undervisningsforløbet kaldte jeg slet og ret *Arabisk musik*. Undervisningen fordelte sig på 6 til 10 lektioner af 45 minutter, hvor lektionerne var dobbeltlektioner, så man pr. gang fik 90 minutter uden pauser.

Jeg har her valgt at indlede hvert af mine underemner med relaterede mål taget fra *Fælles mål*, der også er præsenteret i et tidligere afsnit, for at underbygge aktiviteternes relevans i musikfaget. Det gør jeg for at underbygge både kravmæssige færdigheder og kundskaber, der blev tilgodeset i forløbet, men samtidig påvise, at dette forløb udvidede eleverne musiske kompetencer.

Inden for den givne ramme på Ramus Rask-skolen ville jeg, med inspiration fra Focks tanke

om at fusionere elementer fra musikken og billedkunstens verden, prøve, om jeg kunne skabe et forløb, der ikke bare oplyste eleverne om de forskelle og ligheder, der er imellem vestlig og arabisk musik, men også skabte et positiv kulturmøde, der ville hjælpe eleverne til at få en anden og mere hensigtsmæssig forståelse af arabere og deres levevis.

Der blev netop derfor i undervisningen lagt stor vægt på, at øvelserne skulle være sjove og motiverende for eleverne, for at de ikke forlod forløbet mere negativt indstillede over for arabiske kulturer, end da vi begyndte.

Jeg opbyggede mere eller mindre mit undervisningsforløb op med inspiration fra Wood, Bruner og Ross' teori om stilladsering (Brodersen & Gissel, 2012: s, 160)

Denne teori bygger på en ide om, at undervisningen skal støtte eleverne til at opnå færdigheder eller kundskaber, de ikke umiddelbart har selv. Derfor bygger læreren et såkaldt stillads op omkring eleven, som, når forløbet er slut, kan pilles væk, så eleven selv kan håndtere opgaven. De arbejder med disse begreber: *Rekruttering*, der har til formål at fange elevernes interesse og motivere dem til det videre arbejde. *Reducering af frihedsgrader*: eleverne arbejder med netop det, de lige nu er i stand til at forholde sig til inden for emnet. *Retningsfastholdelse*: eleven kan holde fokus og arbejde videre i en proces, der fører til progression. *Markering af kritiske træk*: læreren hjælper eleven igennem det sværeste og vigtigste i emnet eller opgaven. Til sidst *frustrationskontrol*, hvor læreren fastholder de positive elementer i processen.

Jeg inddelte undervisningen i forskellige emner inden for rammen arabisk musik.

Vi skulle i løbet af forløbet arbejde med *Instrumentkendskab*, der i dette tilfælde fungerede som rekruttering af eleverne og motivation for videre arbejde.

Tegn og lyt, hvor emnet blev indsnævret og blev til en reducere af frihedsgrader.

Oplæg om arabisk musikkultur, der fungerede som retningsfastholdelse.

Ornamentik og notation. Dette var den mest udfordrende del af emnet og indeholdt derfor både retningsfastholdelse og markering af kritiske træk.

Og til sidst den store finale: arbejde med *Bryllupper og dans*, der blev frustrationskontrol.

Dette vil jeg beskrive nærmere, når jeg kommer til disse afsnit.

Jeg valgte netop disse emner for at følge Focks metode og rækkefølge. Dette er dog ikke sket helt til punkt og prikke. Jeg har eksempelvis valgt at arbejde med instrumenter, inden vi talte om rummet og de fysiske rammer. Dette gjorde jeg af den overbevisning, at arbejde med in-

strumenter var noget, eleverne ville finde sjovere og mere motiverende, hvilket var en vigtig del af stilladseringsprocessen.

Alt dette med mere vil jeg uddybe og forklare mere detaljeret nedenfor.

Instrumentkendskab

Målet med denne del af undervisningen var, at eleverne skulle kunne bruge Curt Sashes klassifikationssystem til at genkalde sig klangen fra forskellige musikinstrumenter, der bliver brugt i arabisk musik, og give dem et større kendskab til musikinstrumenter generelt.

Jeg brugte også denne del af undervisningen til, at give eleverne en grundlæggende forståelse for, hvordan lyd skabes. Dette gjorde jeg ud fra denne del af Fælles mål (Undervisningsministeriet 2009: Musik: SM6)

Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at:

- genkende forskellige instrumenters klang, beskrive deres virkemåde og gøre rede for deres funktion i sammenspilsrelationer

Den første time startede med, at jeg præsenterede de fire hovedgrupper af musikinstrumenter. Det første instrument var en blokfløjte (aerofoner), det andet en tromme (membranofoner), det tredje nogle claves (idiofoner) og til sidst et klaver som strenginstrumentet (chordofoner). Det havde muligvis været mere oplagt at vise eleverne en guitar, når vi talte om strenginstrumenter, men mange af eleverne vidste ikke, at et klaver var bygget op af strenge, og det blev derfor relevant at vise dem det.

Efter dette oplæg, der foregik i elevernes klasselokale, blev eleverne sendt ned i musiklokalet, hvor jeg havde sat adskillige forskellige materialer frem, såsom bambuspinde, papkasser, gaffatape, limpistoler, elastikker i mange størrelser m.m. Opgaven var nu, at de i grupper på fire skulle lave et instrument af hver type pr. gruppe, altså fire instrumenter pr. gruppe eller ét hver.

Resultatet blev efter min mening fremragende.

Eleverne gik energiske og glade til opgaven og arbejdede selvstændigt og engageret.

Eleverne fik i denne proces en stor forståelse for lyd. Mange af eleverne begyndte på egen hånd at eksperimentere med, hvordan kasser omkring eksempelvis strenge (for det meste elastikker) gav resonans og hermed mere lyd fra sig.

Jeg gik desværre ikke i dybden med arabiske instrumenter, da jeg blandt andet vurderede, at det, da vi skulle arbejde med Arab pop, som langt hen ad vejen bruger de samme instrumenter som i Vesten, ikke var nødvendigt. Dette har jeg senere fortrudt. Det havde været oplagt at vise eleverne klassiske arabiske instrumenter.

En anden grund til at jeg valgte det fra, var, at vi ikke havde nogle af instrumenterne rent fysisk, og at min første tanke var, at det var vigtigt, at de kunne høre de forskelle, der er i virkeligheden.

Ved senere refleksion blev det vigtigere, at de havde stiftet bekendtskab med disse instrumenter, eksempelvis ved at finde og vise Youtube-klip med de forskellige instrumenter, hvilket er en ting, jeg afgjort ville gøre en anden gang, til trods for at instrumenterne ikke er der i virkeligheden. Dette havde udvidet elevernes horisont og givet dem nogle bedre færdigheder til brug i de senere opgaver.

Denne proces var essentiel for det videre forløb og gav en fremragende mulighed for progression og stilladsering. Den fungerede trods mine fejl og mangler godt som rekruttering af eleverne. Denne del var så grundlæggende, at den efter min mening ikke kunne undværes.

Det var også lidt pudsigt, at mange af instrumenterne, især strenginstrumenterne, fik en lidt arabisk klingende lyd, hvilket eleverne selv opdagede og kommenterede.

Tegn og lyt

Anden undervisningsgang kaldte jeg *Tegn og lyt*. I Focks model arbejdede vi her med *motivet* og som en del af stilladseringen fungerede emnet som *Reducering af frihedsgrader*.

De Fælles mål (Undervisningsministeriet 2009: Musik: SM6), der passede på denne del af undervisningen, var:

Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at:

- lytte åbent og opmærksomt til indspillet og levende fremført musik
- udtrykke deres oplevelse af musik i ord, billeder og bevægelse



Figur 2: Eksempel på en hjemmelavet fløjte (aerofoner).

Det var i denne del af undervisningen, eleverne skulle præ-senteres for arabisk musik for første gang. For at eleverne ikke skulle holde sig for ørene og væmmes ved lyden og de skæve intervaller, besluttede jeg mig for at lægge blødt ud. Dette gjorde jeg ved at spille musikken selv, på klaveret. Jeg startede med at spille noget improvisation over en Dm-skala for derefter at spille nogle forskellige maqamer for dem.

Det vigtigste i denne undervisning var samtalen bagefter. Det var i den, vi kunne tale om kulturforskelle. Det var vigtigt, at vi fik sat nogle ord på musikken, hvad de følte, når man spillede henholdsvis den ene og den anden slags musik, hvilket blev mindre abstrakt for dem, når samtalen tog udgangspunkt i deres tegninger.

Opgaven var, at de skulle være helt stille og lytte til musikken og så tegne lige, hvad der faldt dem ind.

Derefter spillede jeg de arabiske maqamer, hvilket gav nogle helt andre tegninger. Jeg har valgt at vise et eksempel her i Figur 3, som er den første tegning, tegnet ud fra Dm-skalaen og Figur 4 tegnet ud fra maqamerne.

Tegningerne fra Dm-skalaen handlede i stor stil om vejret og om naturen. Eleverne fortalte i samtalen bagefter, at lyden fik dem til at tænke på regnvejr, blomster, tryghed, kærlighed og sorg, hvilket Figur 3 et fremragende billede på.

Tegningerne fra den arabiske musik var helt anderledes, og det viser

Figur 4. For det første var der ikke tegnet nær så meget som på det første billede. For det andet var der tegnet nogle langt mere konkrete ting, såsom en slange og en slangetæmmer.

Det, eleverne beskrev herefter, var Aladdin, bazaren i Tyrkiet, at rejse, uhygge. Eleverne havde nogle mere konkrete billeder i hovedet og havde i langt større grad svært ved at komme med tillægsord. Det, der mest blev sagt, var navneord som kamel, mavedanser og monstre.

Herefter fik vi en snak på klassen om, hvordan det kunne være. Det var mit indtryk, at eleverne, da de ikke kendte de arabiske skalaer, ikke? kunne relatere følelsesmæssigt til dem, men i langt højere grad begyndte at bruge deres forforståelse på at skabe mening med musikken og



Figur 3: Den første tegning. Tegnet ud fra musik spillet i en Dm. Den såkaldt vestlige musik



Figur 4: Den anden tegning. Tegnet ud fra den arabiske maqam.

inddrog?? tidligere oplevelser om arabere på bare at danne sig et indtryk af, hvad denne type musik i sig selv var for noget.

Det er interessant i forhold til kulturforståelsen. Det viser mig, at man skal have et vist kendskab til den musik, man hører, for at kunne relatere til den emotionelt. Det kan sammenlignes lidt med eksemplet i bussen, hvor den kvindelige passager oplevede mødet negativt, fordi hun ikke kendte personen med anden kulturel baggrunds hensigt med at sætte sig ved siden af hende. Det at kende noget, at have en basal viden om det, vil gøre os bedre i stand til emotionelt at forbinde os med det. Dette bekræfter igen nødvendigheden af forløb som dette.

Oplæg om arabisk musikkultur

Jeg valgte som power point-oplæg at lave en præsentation af arabisk musik i begyndelsen af den tredje time. Denne del af undervisningen var ifølge stilladseringen retningsfastholdelse og kunne berettiges via dette Fælles mål (Undervisningsministeriet 2009: Musik: SM6):

Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at:

- samtale om musikkens forskelligartede funktioner og virkninger i samfundslivet og i forhold til den enkelte.

I denne power point præsenterede jeg mere eller mindre de ting, jeg har med i mit afsnit om arabisk musik. Jeg forklarede, at kultur kunne betyde levet liv, hvor arabere kom fra, at der var forskellige kulturer, alt efter hvor i MENA man kom fra, at et kulturmøde kunne ende både negativt og positivt, og at det typisk kom an på, om man misforstod hinanden eller ej. Derefter begyndte jeg at fortælle om Gaynah, mavedans og om Gaynahs rolle som historiefortæller. Til dette brugte jeg begyndelsen på 1001 nats eventyr, hvor den smukke Scheherezade gifter sig med den onde fyrste Shah Riar, der havde for vane at dræbe sine hustruer efter bryllupsnatten. Dette sker ikke for hende, da Scheherezade fortæller en historie, men stopper lige inden slutningen, så Shah Riar må vente i spænding til dagen efter. Det reder Scheherezade fra døden nat efter nat.

Dette var en god illustration af, hvor vigtig positionen som historiefortæller var dengang. Til sidst brugte jeg det billede, jeg netop havde vist eleverne af Gaynah, og overførte det til den moderne Arab pop-diva Nancy Ajram. Vi sluttede af med at høre et nummer af hende.

Denne del af undervisningen var særdeles vigtig. Den var muligvis ikke den sjoveste, men eleverne var meget interesserede i at spørge ind til arabere og deres kultur. Vi talte om tørklæder, om beduiner og handelsmænd, og eleverne fik deres første møde med den moderne arabiske musik i form af nummeret med sangerinden Nancy Ajram. Netop denne del af undervisningen var meget orienteret imod, at eleverne skulle opnå større kulturforståelse og få et bredere kendskab til MENA.

Ornamentik og notation

4. og 5. undervisningsgang brugte vi på at tegne mønstre ud fra forskellige musiknumre fra genren Arab pop. Denne del af undervisningen var inspireret af de dele, Fock kalder for *form og modalitet*. Her skulle eleverne bruge musikken til at lave deres egen musiknotation i form af forskellige tegnede former, såsom trekanter, firkanter cirkler, stjerner m.m.

Fælles mål (Undervisningsministeriet 2009: Musik: SM6) for denne del af undervisningen var:

Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at:

- gøre rede for forskelligartede musikstykkers form- og udtryksforløb
- anvende notation som hjælp til at skabe sig overblik over sammenhæng og formforløb i et musikstykke

I første omgang gjorde vi det i fælleskab i klassen. Dette gjorde jeg med inspiration fra et redskab, der bruges i forbindelse med genrepædagogik inden for danskfaget kaldet *Teaching-learning circle*, (Mailand 2007, s. 40-49)

Denne arbejder med forskellige faser inden for konstruktioner af egne tekster. 1. *Building the field of knowledge*. 2. *Text deconstruction*. 3. *Joint construction and text*. 4. *Independent construction and text*.

Første fase hedder *Building the field of knowledge*. I denne fase opbygger man i fælleskab en viden, som man kan bruge til at skabe sit værk. I vores tilfælde blev det at finde frem til, hvilke instrumenter der blev spillet i musikkens forgrund. Samt at give disse instrumenter forskellige former, eksempelvis cirkler var sang, trekanter kor, stjerner var trommer m.m.

Anden fase hedder *Text deconstruction*. Den gik ud på, man viste en tekst, eller i vores tilfælde et mønster, som var et rigtigt og godt eksempel på, hvad eleverne skulle lave. I vores tilfælde startede jeg en sang og viste eleverne, hvad de skulle gøre. Dette fangede eleverne for-

holdsvist hurtigt. De skulle lave en linje, hvorpå de lavede den form, som det instrument, der spillede i forgrunden, var blevet tildelt. Så man til sidst havde en lang linje med former, der viste den samlede suite.

Tredje fase var *Joint construction and text*. Her skulle eleverne i fællesskab lave en formsuite, altså vi tegnede vores sang i former. Vi brugte en hel sang, hvor eleverne kunne råbe, så snart de syntes, de vidste hvilket instrument der spillede. Dette var de meget hurtigt rigtigt gode til.

Til sidst nåede vi den sidste fase, *Independent construction and text*. Her skulle eleverne klare sig selv i grupper, gå ud med hver deres Arab pop-nummer og lave en linje med forskellige former.

Hele forløbet gik godt, lige indtil eleverne skulle ud selv. Det viste sig at være en meget svær og kedelig opgave for dem. De syntes, det var svært at finde ud af, hvilket instrument der spillede, hvilket muligvis skyldtes min lidt lette gennemgang af arabiske musikinstrumenter. De fleste syntes, det var kedeligt, og hver gang jeg vendte ryggen til, begyndte de at lave noget andet. En anden grund til elevernes modvilje var, vurderede jeg, at vi, da de selv skulle arbejde med det, allerede havde lyttet intenst til 4-5 arabiske musiknumre i gennemgangsfasen. Nu havde de simpelthen fået nok.

Det kan være svært at lytte til så anderledes musik, særligt lang tid ad gangen, så til en anden gang ville jeg ikke sende eleverne ud og lave deres egne musiknotationer lige efter et arabisk nummer. Et alternativ kunne være at sende dem ud og tegne mønstre, de kunne finde rundt om på skolen. Som de næste gang kunne bruge som inspiration til at lave mønstre til en sang.

Det var meningen, at vi skulle arbejde med modalitet ved at bruge de former, vi havde lavet i denne fase. Formerne skulle, i stedet for at sidde på en lang linje, være farvelagt og snoet ind i hinanden m.m. efter de forskellige forsiringer i musikkens sang og modalitet. Denne del valgte jeg at droppe, da delen med at lave deres egne former var delvist mislykket. Jeg viste dem ideen på tavlen som afrunding for at se, om det vakte nogen interesse. Det gjorde det desværre ikke. Da jeg som sagt vægtede højt, at timerne skulle være sjove og positive, valgte jeg det simpelthen det fra. Det havde jeg nok ikke gjort, hvis formålet med undervisningen havde været en anden.

Bryllup og dans

Den sidste del af emnet Arabisk musik skulle også være den store finale, der gerne skulle efterlade eleverne med et positivt kulturmøde. Og efter den hårde undervisning med ornamentik og notation trængte eleverne til noget, der var sjovt, eller hvis man bruger stilladseringsbegrebets eget ord: frustrationskontrol.

Det er min oplevelse, at traditionen med at danse er langt mere udbredt eksempelvis i Egypten end i Vesten. Mange danser eller synger mere eller mindre hele tiden, i bilen, i bussen, på vej til skole, imens man ekspederer kunder i sin butik m.m. Når jeg personligt har rejst, har der været dage, hvor jeg har følt, at der har været en lille fest, lige meget hvor jeg var. Alle restauranter havde tv med musikkanaler kørende, i taxaerne var der høj musik, ja selv i lufthavnen blev man mødt med denne karakteristiske arabiske musik, hvor alle sang, klappede eller dansede med. Dette er et element ved de arabiske lande, jeg i allerhøjeste grad elsker, og som jeg gerne ville prøve at give videre til eleverne.

Ifølge Focks model omhandlede denne del *improvisation* og *rytmik*. Dette kom til udtryk i den rytmiske dans og den del, hvor eleverne fik improviseret og skabt en dans til den arabiske musik, hvilket jeg vil uddybe herefter.

Fælles mål (Undervisningsministeriet 2009: Musik: SM6), der kunne berettiggte denne del af undervisningen var:

Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at:

- udtrykke deres oplevelse af musik i ord, billeder og bevægelse

Tanken var, at eleverne skulle have forholdsvist frie rammer, og at jeg som lærer skulle styre dem så lidt som muligt, så det skabende element blev så uforstyrret som muligt og så lidt influeret af min oplevelse af arabisk dans og musik som muligt.

Derudover var tanken, at denne del af undervisningen skulle være kønsopdelt. Det gjorde jeg af flere årsager. Den første var, at arabisk dans traditionelt set er meget opdelt.

Jeg startede timen med et oplæg, hvor jeg viste dem fire Youtube-klip til inspiration (se Bilag 2). Jeg startede med at vise starten af en video fra et libanesisk bryllup. Efter at vi havde set den, talte vi om, hvilke ting der mindede om et dansk bryllup, og hvilke ting der var anderledes. Desuden snakkede vi om en mand, der i starten af videoen spiller på tromme, og den ten-

dens, jeg ofte har set i de pågældende lande, til, at manden lægger sig ned på knæ, når han spiller musik.

Derefter så vi en video fra en beduinfest fra Palmyra i Syrien, hvor mændene danser på række og laver nogle meget karakteristiske spring i dansen.

Ud fra disse to videoer skulle drengene lave deres egen dans og vise den for pigerne til sidst i timen.

For pigerne viste jeg en video, hvor bruden stod sammen med alle de andre kvinder fra brylluppet, og vejledte dem i, hvordan de skulle danse.

Derudover viste jeg dem en video af en traditionel mavedans med en meget dygtig mavedanserinde.

Herefter sendte jeg pigerne tilbage til deres klasselokale, og så skulle de ellers lave en dans og vise den for drengene til sidst i timen.

Efter eleverne var blevet sendt ud i grupper, blev der arbejdet intensivt. Der var optræk til flere kriser og konflikter undervejs, især hos pigegrupperne, og jeg var nødt til at dele pigerne op i mindre grupper for at undgå konflikter. Disse konflikter opstod, fordi opgaven krævede et godt samarbejde, og at alle lyttede til hinanden, hvis de skulle lave noget, hvor alle følte sig hørt. Desuden opstod konflikterne, fordi eleverne levede sig så meget ind i opgaven, at de ville "vinde" over det andet køn.

Til sidst viste eleverne deres danse. Stemningen var høj, og der var en jubel og energi i rummet, som jeg sjældent har oplevet. Eleverne havde lavet nogle sjove og relevante danse, der passede til mit oplæg.

Figur 5 viser, hvordan pigerne ligger på knæ og danser for fuld kraft.

Det er bestemt denne del af min undervisning, jeg betragter som den største succes. Eleverne var vilde med at danse, og jeg oplevede, at de fik et lille stykke af den arabiske verden med sig i deres videre færd.



Figur 5: Fem dansende piger, der viser deres version af en arabisk bryllupsdans.

Men én ting var min oplevelse af, om de havde lært noget. Noget andet var det at undersøge, om det så også forholdt sig sådan, hvilket jeg brugte den sidste undervisningsgang på.

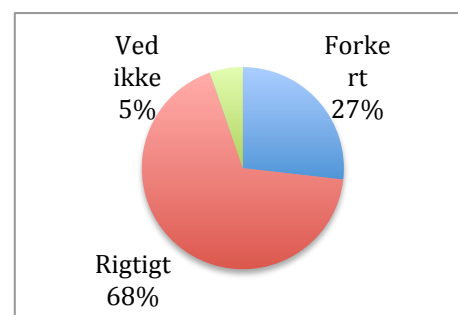
Evaluering og undersøgelse

Det var min oplevelse, at eleverne havde rykket sig rigtig meget under forløbet og ikke bare havde fået ændret deres forståelse for arabere og arabisk kultur, men havde udviklet større kulturforståelse. Men som sagt var det noget, jeg var nødt til at undersøge, så det ikke bare beroede på min mavefølelse.

Derfor lavede jeg en evalueringsundersøgelse, der byggede på mange af de samme spørgsmål, som undersøgelsen af elevernes kulturelle forforståelse.

Jeg havde dog omformuleret spørgsmålene, så de var lettere at bearbejde kvantitativt. Jeg kom med nogle påstande, som eleverne så kunne svare *meget uenig*, *uenig*, *enig* eller *helt sikker* og *Ved ikke* til.

Tabel 4: Cirkeldiagram, der viser den procentvise fordeling af rigtige og forkerte svar på, hvor arabere kommer fra.



Første spørgsmål lød: *Arabere kommer fra?*

Jeg behandlede nu denne del af evalueringen ud fra min tidligere opsatte rettesnor med rigtigt og forkert. Et rigtigt svar ville eksempelvis være Irak eller Mellemøsten og et forkert Arabien. (Hvordan eleverne svarede ses i et søjlediagram i Bilag 3) Jeg behandlede data i et cirkeldiagram som vist i Tabel 4.

Tidligere konstaterede jeg, at 94,7% af elever ikke vidste eller svarede forkert på, hvor arabere kom fra. Nu var havde dette tal ændret sig til 32%. Dette er en forskel på hele 62,7%. Alene denne faktor viser, at eleverne havde rykket sig.

Jeg undersøgte, hvilke ting i undervisningen eleverne havde forstået eller ikke forstået, hvilket viste mig, om eleverne havde opnået større kulturforståelse, og om eleverne havde fået større interkulturelle kompetencer.

Tabel 5: Tabel over evalueringen af elevernes kulturforståelse

Hvad ved du om den måde, arabere lever på? var spørgsmålet til denne del af evalueringen. Søjlediagrammet i Tabel 5 viser i sin enkelthed, om eleverne var enige eller uenige i mere eller mindre grad med de påstande, der står nederst i det.

Dette viste mig, at langt de fleste elever havde taget stilling og havde fået viden, der gjorde, at de fleste elever svarede efter, hvad jeg havde fortalt dem. Mange havde fået nye perspektiver på, hvad en araber og arabisk kultur er.

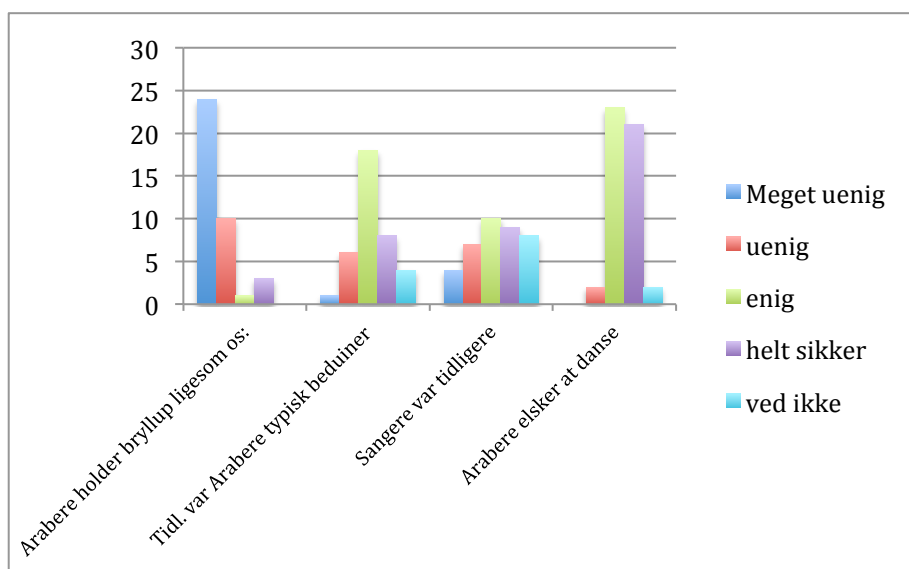
Dette siger jo ikke nødvendigvis noget om elevernes udvikling af kompetencer, men interkulturel kompetence bliver i dette tilfælde svær at måle uden en form for møde med en anden kultur. Det er dog min oplevelse, at eleverne havde ændret deres kulturforståelse, og at deres forståelse for dialog som tovejskommunikation havde givet dem større interkulturelle kompetencer.

I undersøgelsen var det yderligere vigtigt for mig ikke blot at dokumentere, at elevernes færdigheder og viden havde rykket sig, men også, at de havde syntes det var sjovt, og at forløbet havde efterladt dem med en positiv indstilling til arabisk musik og arabiske kulturer.

Dette undersøgte jeg i tre spørgsmål til sidst i undersøgelsen, hvor eleverne skulle svare på, hvad de syntes havde været sjovest, hvad der kunne gøres bedre og til sidst, hvad de syntes, de havde lært mest af. (Se søjlediagrammet i bilag, [Tabel 6](#))

Deres svar passede nogenlunde til det, jeg havde forestillet mig. Dans og instrumenter toppede klart på, hvad eleverne havde syntes var sjovt. Og da jeg snakkede med eleverne efter undersøgelsen, fandt jeg ud af, at der var to grunde til dette.

Den første var, at de havde fået lov til at få rimeligt frie rammer. Den anden var, at de skulle bevæge sig. Alt i alt syntes jeg, mine mål var nået i forhold til dem, jeg satte mig for undervisningen i starten af afsnittet.



Konklusion

Arbejdet med arabisk musik og kultur har ført mig vidt omkring. Og emnet har vist sig at være mere komplekst og ufremkommeligt, end jeg havde forventet. Ikke mindst, fordi begrebet kultur var sværere at definere og bruge i praksis end forventet.

Trods dette vil jeg svare så meget, som det er muligt på min problemformulering, ud fra de empiriske opdagelser og den viden, jeg har fremskaffet i løbet af opgaven.

Problemformuleringen lød således:

Kan inddragelsen af arabisk musik i musikundervisningen udvide elevernes kulturforståelse og føre til musiske og interkulturelle kompetencer?

I de indledende afsnit var det en nødvendighed at redegøre for begrebet kultur, der viste sig at have flere forskellige definitioner. Herfra og frem brugte jeg det komplekse kulturbegreb.

Denne indgangsvinkel åbnede også for, hvorfor kulturforståelse og interkulturelle kompetencer var vigtige evner og egenskaber at uddanne eleverne i til et møde med fremmede kulturer. Min undersøgelse af de to 5. klasser viste, at eleverne ikke havde nogen viden om arabisk kultur på forhånd. Eleverne var meget negativt stemt over for arabere og deres musik og havde i første omgang ingen særlig lyst til at arbejde med emnet. Dette gjorde det, om ikke andet, mere samfundsmæssigt aktuelt at arbejde med emnet.

Som undervisningen skred frem, viste emnet sig også hen ad vejen at få elevernes opmærksomhed. Eleverne besvarede efterfølgende spørgeskemaer, der viste mig, at de ikke bare havde fået noget ud af dette forløb i form af kundskaber og færdigheder, men også havde syntes det var sjovt.

Læring, motivation og et positivt kulturmøde kommer selvfølgelig ikke alene i kraft af, om undervisningen er sjov, men det hjælper.

Musikfagligt fik eleverne meget udbytte af de forskellige øvelser, vi lavede.

Dog mislykkedes den øvelse, som burde have været mest lærerig for dem i nogen grad – nemlig ornamentik.

Jeg er dog slet ikke i tvivl om, at det med en mere grundig forberedelse og lidt mere tid kunne være blevet bedre.

Arbejdet og mødet med arabisk musik fik præcis den apolitiske og uformelle tone, jeg havde håbet på, og jeg er slet ikke i tvivl om, at eleverne fra 5. A og 5. B på Rasmus Rask-skolen fik udvidet deres kulturforståelse og udbygget deres musiske og interkulturelle kompetencer.

Referenceliste

- Ajrulovski, Özcan (2014, 2. November.) *Debat: Nej tak til integration*. Politikken lokaliseret den 30 marts 2015
<http://infomedia.skoda.emu.dk/ms3/ShowArticle.aspx?outputFormat=Full&Duid=e4a7029e>.
- Brodersen, Peter, Gissel, Stig Toke (2012): Elevers forudsætninger og lærerens differentiering af undervisningen. I: Brodersen, Peter et al. *Effektiv Undervisning: Didaktisk nærbillede fra klasserummet* (2. udg.) (s.149-168). København: Gyldendal A/S.
- Fock, Eva (2011). *På tværs af musik*. København: Edition Wilhelm Hansen AS.
- Hammond, Andrew (2005) *Music and Arab-pop: From "Pop culture arab world! Media, arts and lifestyle"*. lokaliseret den 7 januar 2015 på netbasen credo:
http://portal.fynbib.dk:2181/content/entry/abcarabpe/music_and_arabpop/0?searchId=9fc8d0f9-9652-11e4-8e72-0aea1e24c1ac&result=0.
- Herlitz, Gillis (2008): *Kunsten at møde andre kulturer*. København. Munksgaard Danmark.
- Jerlang, Espen (2003). Socialisation: og en præsentation af Bourdies teori om symbolsk kapital og habitus: Lars Kettel (red). *Skolen i samfundet: analyser og perspektiver*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Jensen, Iben (2013). *Grundbog i kulturforståelse*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Mailand, Mette Kirk (2007) Hvordan undervise i genreskrivning. I: *Genreskrivning i skolen* (s. 40-49). København. Gyldendal.
- Odense kommune, bogmesterforvaltningen Økonomi og Analyse (2013). *Odense i tal* lokaliseret den 30 marts 2015:
<http://www.odense.dk/om%20kommunen/okonomi%20og%20statistik/statistik/odense%20i%20tal/odense-i-tal-2013>.
- Touma, Habib Hassan (1999): *The music of the arabs*. Portland U.S.A.. Amadeus press.

Undervisningsministeriet (2009): Fælles mål, Formålsparagraf lokaliseret d. 29 marts 2015

<http://uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Faelles-Maal/Folkeskolens-formaalsparagraf>.

Undervisningsministeriet (2009): Fælles mål, Faghæfte, som lokaliseret d. 29 marts 2015

<http://uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Musik>.

Anvendt referencestandard: APA.

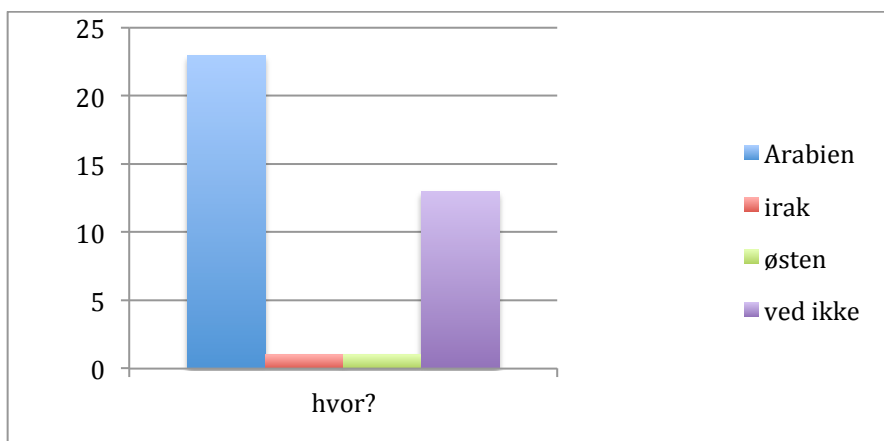
Bilag

Bilagsliste:

Bilag 1. Tabeller fra undersøgelse af elevernes kulturelle forforståelse:	38
Bilag 2: Billeder fra undervisningsgang kaldet <i>instrumentkendskab</i>	38
Bilag 4: Billeder tegnet fra undervisningsgangen <i>ornamentik og notation</i>	40
Bilag 5: Youtube-klip fra undervisningsforløbet underemnet <i>Bryllup og dans</i>	42
Bilag 6: Tabeller fra evalueringsundersøgelsen.	42

Bilag 1. Tabeller fra undersøgelse af elevernes kulturelle forforståelse:

Tabel 1: Tabel over hvordan eleverne svarede på, hvor arabere kommer fra



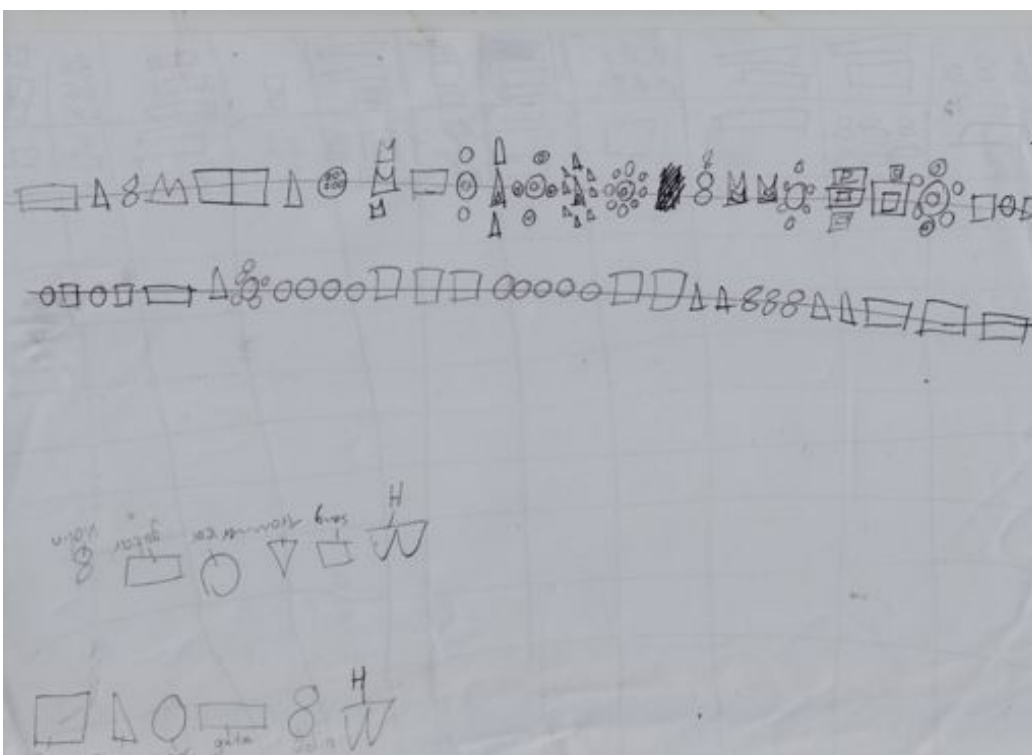
Bilag 2: Billeder af video fra s kaldet *instrumentkendskab*

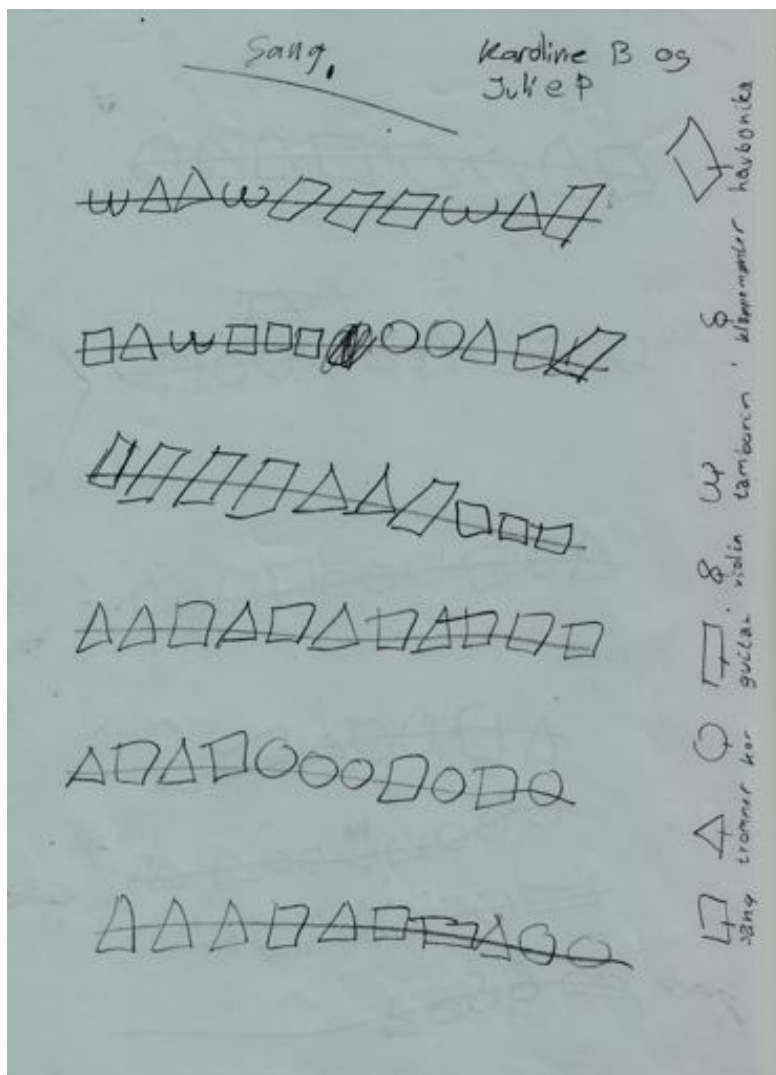






Bilag 4: Billeder tegnet fra undervisningsgangen *ornamentik og notation*



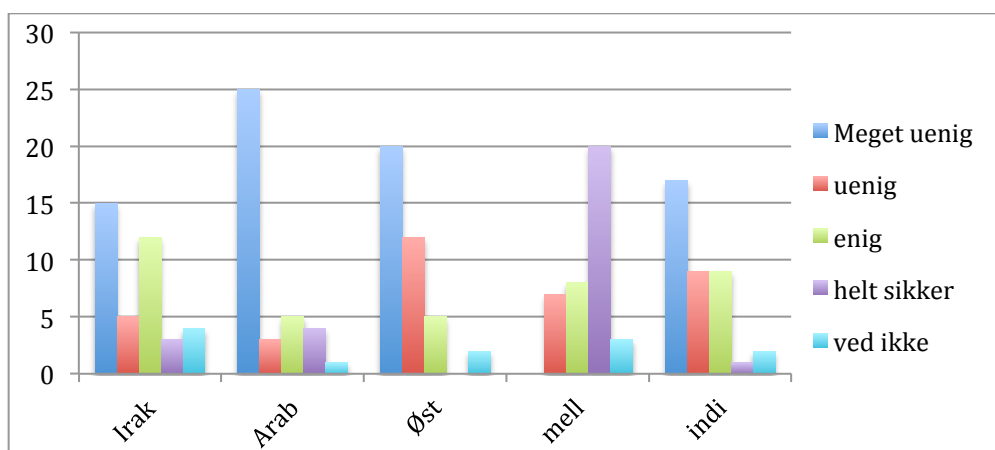


Bilag 5: Youtube-klip fra undervisningsforløbet underemnet *Bryllup og dans*

- Libanesisk bryllup – trommerne og mændene
<https://www.youtube.com/watch?v=nFYmqLIGHYs>
- Beduin dans – mænd fra Palmyra
<https://www.youtube.com/watch?v=pldqkuliO8A>
- kvindernes dans ved et bryllup
<https://www.youtube.com/watch?v=6CzqPZFIVxY>
- Traditionel mavedans
https://www.youtube.com/watch?v=3Gx2Sr_ZOrk

Bilag 6: Tabeller fra evalueringsundersøgelsen.

Tabel 5: Evalueringsundersøgelse af, hvor arabere kommer fra



Tabel 2: Evalueringsundersøgelse af, hvilke dele af forløbet eleverne havde syntes godt om

