



LUNDS UNIVERSITET  
Musikhögskolan i Malmö

EXAMENSARBETE 15hp

Vårterminen 2018

Läroarbilden i musik

Linus Eckerbom

### **Med andra ord**

*Om liknelser, metaforer och beskrivande ord i Gehörs- och musikleära*

Handledare: Lia Lonnert



# Sammanfattning

Titel: Med andra ord – Om liknelser, metaforer och beskrivande ord i Gehörs- och musikleära.

Författare: Linus Eckerbom

Denna studie syftar till att undersöka hur olika typer av omskrivningar; metaforer och liknelser används av elever och lärare i ämnet Gehörs- och musikleära. Mer specifikt undersöks hur elever väljer att beskriva tre typer av färgade ackord, hur de upplever användandet av dessa beskrivningar som hjälp för att identifiera ackorden samt hur en lärare i ämnet Gehörs- och musikleära använder sig av metaforer, beskrivande ord och associationer i sin undervisning. För att ta reda på vilka beskrivningar eleverna använde, genomfördes två testlektioner där uppgiften var att lyssna och bestämma vilka typ av adjektiv som passade in på de olika ackorden. Utöver det är studien gjord genom kvalitativ fokusgruppsintervju samt kvalitativ intervju. Resultatet visar att elever använder sig av olika associationer för att beskriva de tre ackorden. Ackorden beskrivs med hjälp av färger, känslor samt ord som beskriver ackordets tänkta utseende. Eleverna menar också att beskrivningarna som de fått göra hjälpte dem för att vid ett senare tillfälle identifiera de tre färgade ackorden. Resultatet visar också att läraren upplever att användandet av metaforer och omskrivningar kan ha både för- och nackdelar i undervisningen.

Nyckelord: ackord, associationer, gehör, metafor, språkbruk.

# Abstract

Title: In other words - About similarities, metaphors and descriptive words in music theory and ear training.

Author: Linus Eckerbom

This study aims to investigate how different types of rewriting; metaphors and similarities are used by students and teachers in music theory and ear training. More specifically, how students choose to describe three types of colored chords, how they perceive the use of these descriptions to help identify the chords and how a music theory teacher uses metaphors, descriptive words and associations in their teaching. To find out what descriptions the students used, two test lessons were conducted where the task was to listen and decide what kind of adjectives matched the different chords. Besides that, the study is done through qualitative focus group interviews and qualitative interviews. The result shows that students use different associations to describe the three chords. The chords are described using colors, feelings, and words that describe the chord's imagined appearance. The students also mean that the descriptions helped them to identify the three colored chords at a later date. The result also shows that the teacher's use of metaphors and rewriting can have both advantages and disadvantages in teaching.

Keywords: associations, chords, ear training, language, metaphors

# Förord

Inledningsvis vill jag tacka de informanter som ställde upp för deltagande i den här studien. Jag vill också tacka min handledare Lia Lonnert för god handledning ett gott samarbete.

Under arbetets gång har jag stött på en del hinder och har då vänt mig till flera personer i min närhet. Dessa personer har bollat idéer och stöttat på olika sätt och utan era inlägg och kommentarer hade arbetet inte sett likadant ut. Ett extra stort tack till Anna för outtröttligt grammatiskt, innehållsmässigt och moraliskt stöd under hela processen.

# Innehållsförteckning

<b>1. INLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR.....	3
<b>2. DEFINITION AV BEGREPP</b> .....	<b>4</b>
2.1 BEGREPPET GEHÖR .....	4
2.2 FÄRGADE ACKORD .....	4
<b>3. LITTERATURGENOMGÅNG</b> .....	<b>5</b>
3.2 MUSIKALISKA UPPLEVELSER OCH MUSIKALISKT MINNE .....	5
3.2 SINNESANALOGIER OCH SYNESTESI .....	7
3.3 SPRÅKBRUK OCH METAFORER .....	8
3.3.1 <i>Metaforer och liknelser</i> .....	8
3.3.2 <i>Språkets betydelse för musikupplevelsen</i> .....	8
3.3.3 <i>Metaforer som hjälp till förståelse</i> .....	9
3.3.4 <i>Kategorisera musik</i> .....	10
3.4 ATT RELATERA NYA KUNSKAPER TILL GAMLA.....	10
<b>4. METOD</b> .....	<b>12</b>
4.1 METODOLOGISKA ÖVERVÄGANDEN.....	12
4.2 KVALITATIV INTERVJU .....	12
4.3 FOKUSGRUPP.....	13
4.4 LOGGBOK.....	14
4.5 URVAL.....	15
4.6 STUDIENS GENOMFÖRANDE.....	15
4.6.1 <i>Lektion 1</i> .....	15
4.6.2 <i>Lektion 2</i> .....	16
4.6.3 <i>Intervju med fokusgruppen</i> .....	16
4.6.4 <i>Intervju med läraren</i> .....	16
4.7 ANALYS AV DATA .....	17
4.8 ETISKA ÖVERVÄGANDEN.....	17
4.9 TILLFÖRLITLIGHET .....	18
<b>5. RESULTAT</b> .....	<b>20</b>
5.1 RESULTAT AV TESTLEKTIONERNA.....	20
<b>ACKORD NR 1. G11</b> .....	<b>20</b>
<b>ACKORD NR 3. CM7</b> .....	<b>21</b>
5.2 METODEN ÖVERFÖRD I ANDRA SAMMANHANG .....	22
5.3 ELEVERNAS UPPLEVELSE AV ATT SÄTTA ORD PÅ ACKORDEN.....	23
5.3.1 <i>Hjälpte adjektiven?</i> .....	24
5.3.1 <i>Färger som beskrivningar</i> .....	24
5.4 HUR LÄRAREN ARBETAR MED METAFORER OCH BESKRIVANDE ORD I SIN UNDERVISNING .....	25
5.4.1 <i>Hur elever reagerar när läraren använder sig av metaforer i undervisningen</i> .....	26
5.4.2 <i>När metaforer och bildrikt språk fungerar sämre</i> .....	26
5.4.3 <i>Lärarens egen gehörsträning</i> .....	27
<b>6. DISKUSSION</b> .....	<b>28</b>
6.1 BESKRIVNINGARNA AV ACKORDSTYPERNA.....	28
6.1.1 <i>Färger som beskrivning</i> .....	29
6.1.2 <i>Att minnas musik</i> .....	30
6.2 LÄRARENS ANVÄNDANDE AV METAFORER I UNDERVISNINGEN .....	30

6.3 MUSIKALISKA UPPLEVELSER .....	31
6.4 RELATERA NY KUNSKAP TILL GAMMAL.....	32
6.5 SLUTSATS OCH REFLEKTION.....	33
6.6 FÖRSLAG TILL VIDARE FORSKNING .....	34
<b>REFERENSLISTA .....</b>	<b>35</b>
<b>BILAGOR .....</b>	<b>37</b>





# 1. Inledning

När jag gick på gymnasiet, på estetiska programmet inriktning musik, fick jag höra om en lärare i Gehörs- och Musiklära som tyckte mycket om att använda sig av metaforer när han ville förklara moment inom sitt ämne. Det kunde gälla rytmiska moment, till exempel att synkoper är som när man får stå upp på bussen och busschauffören kör lite ryckigt. Man slängs lite fram och tillbaka och får hålla i sig för att inte trilla. Han använde också liknelser och metaforer när det gällde gehör. Till exempel pratade han om sus-förhållningar<sup>1</sup>. Han ville att eleverna skulle tänka på en susförhållning som löses upp till en durtreklang som om man hade hängslen på sina byxor, och spände ut dem för att sedan släppa dem. Alltså ett mer målande språk för förhållandet mellan spänning och avspänning.

Jag kommer själv från en musikbakgrund där jag dels fått mycket undervisning i trombon, men också har fått upptäcka och lära mig bland annat att spela gitarr själv. Jag har lyssnat på musik och försökt lista ut, ibland med hjälp av internet, ibland med hjälp av en bok hur man spelar en viss låt på gitarren. Under mina tonår spenderade jag mycket tid i soffan, tittandes på tv samtidigt som jag hade gitarren i knät. Jag spelade inte på något speciellt, jag använde gitarren till att prova olika saker som att spela ackord eller melodier. Jag hade inte så mycket teoretisk kunskap mer än att jag visste vad de vanliga ackorden hette och kunde räkna ut vad tonerna på gitarren hette. Jag är sedan ganska tidig ålder van vid att kompa på gitarr. Min pappa och bror spelar fiol och bad mig ofta att kompa dem när de spelade folkmusiklåtar. Oftast visste jag inte vilka ackord som skulle vara till en viss låt. De tyckte oftast att jag skulle ”hänga på” och prova mig fram. I början spelade jag kanske bara ett ackord men lärde mig snart vilka ackord som passar och framför allt när det är dags att byta mellan dem.

När jag började på gymnasiet fick jag lära mig mer om musikteori. Jag fick då ta del av en vokabulär och en terminologi när det gäller musik och fick till exempel veta vad en kadens är. En kadens är en ackordföljd som leder ”hem” till grundackordet. En slags slutkläm när det gäller ackord. Allt som oftast slutar man med ackorden G-A7-D (om man spelar i D-dur). Detta visste jag redan eftersom jag hade spelat många folkmusiklåtar som just slutat på detta sätt. Nu lärde jag mig att

---

<sup>1</sup> Spänningsackord som generellt löses upp till en treklang

den ackordföljden heter helkadens. Jag förstod precis vad läraren menade när den pratade om att "hitta hem till slutackordet". Jag hade ju gjort det i praktiken förr.

Jag är intresserad av hur målande språk och metaforer påverkar inlärning. Jag tycker själv ämnet gehör är relativt abstrakt och tror att det kan finnas fördelar med att associera ett ljud eller en tonsammansättning till en mental bild eller känsla. Det har hjälpt mig att bli bättre på att till exempel identifiera ackord och dess funktion. Jag har haft olika lärare i gehör genom åren. Med några av dem har jag diskuterat "hur det känns" med ett visst ackord. Det har slagit mig att vi då har tyckt ganska lika när det gäller hur ett ackord låter eller "känns". Kanske beror detta på att läraren har fört över sina egna idéer om hur ett ackord ska kännas genom att leda oss elever med ett visst språk eller kroppsspråk. Ett annat alternativ kan vara att känslan av olika ackord är något som är mer eller mindre allmängiltigt. Dessa funderingar har legat till grund för studien då de berör aspekter av mitt framtida yrke som musiklärare.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att undersöka användandet av beskrivande ord och associationer i gehörsundervisning. Utöver det är syftet att undersöka vilka för- och nackdelar som finns i att använda beskrivande ord och associationer. Syftet delas in i följande frågeställningar:

- Hur väljer elever att beskriva hörda ackordstyper?
- Hur upplever eleverna användandet av de beskrivande orden?
- På vilket sätt används metaforer, beskrivande ord samt associationer i undervisning av en lärare i Gehörs- och musicklära?

## 2. Definition av begrepp

Begrepp som har med gehör, gehörsundervisning och musikteori att göra kan behöva förklaras och definieras. Nedan följer definitioner på begrepp som används i denna studie.

### 2.1 Begreppet gehör

Ordet *gehör* kommer från tyskans ord för hörande och beskrivs enligt Bonniers Musiklexikon som ”förmågan att med hörselsinnets hjälp uppfatta och bedöma tonhöjder” (Bonniers Musiklexikon, 2003, s 173). Nationalencyklopedin beskriver ordet som ”...förmågan att uppfatta musik med en sådan grad av medvetenhet och förståelse att det blir möjligt att på ett stilriktigt sätt återge och gestalta det hörda.” (Gehör, 2018). I denna text kommer begreppet gehör inte ha dessa innebörder. Jag har valt att definiera begreppet som den förmåga som kan tränas upp och förbättras och som bidrar till ett aktivt lyssnande av musik. Gehöret används för att urskilja och känna igen olika musikaliska byggstenar som till exempel rytmiska figurer, intervall och ackordstyper.

### 2.2 Färgade ackord

Ackord förklaras i Bonniers Musiklexikon som ”en samklang av flera, vanligen minst tre toner” (Bonniers Musiklexikon, 2003, s 11). I Roine Janssons definition skall dessutom tonerna ”passa ihop” (Jansson, 2007). Definitionen av vad ett *färgat ackord* innebär är inte helt tydlig. Jansson (2007) skriver att en del menar att ett ackord färgas när skaltonerna 9, 11 och 13 läggs till. Jansson (2007) menar att man också kan se det som att ett färgat ackord innehåller *spänningstoner*, alltså toner som står i ett spänningsförhållande mot tonerna i treklngen. En färgning kan också vara en *alteration* alltså när man höjer eller sänker en av ackordtonerna (Jansson, 2007). Jag har i mitt arbete valt att kalla alla ackord som inte endast innehåller de tre icke-altererade ackordstonerna för färgade ackord. I min definition är alltså ackordet F+5 ett färgat ackord.

### 3. Litteraturgenomgång

Här följer litteratur och forskning som är relevant för studien. Kapitlet innehåller litteratur om hur människor upplever och minns musik, hur man väljer att beskriva och kategorisera musik, samt hur språkbruk påverkar vår upplevelse av musik. Även litteratur om metaforer och omskrivningar tas upp.

#### 3.2 Musikaliska upplevelser och musikaliskt minne

Fagius (2001) menar att vi oftast har starka musikupplevelser med den musik som vi tidigare känner till. Den musik vi är bekanta med behöver ofta inte ljuda för att vi ska kunna prata om den eller njuta av den (Fagius, 2001). Lilliestam (2009) skriver att människor ofta kopplar ihop musik med emotionella upplevelser och att musik ibland fungerar som ett slags minnesdepå som påminner om andra minnen. Vidare skriver Fagius (2001) om att musik väcker känslor och att musiken innehar just den emotionella kraften är förmodligen orsaken till dess utbredning och betydelse för människan (Fagius, 2001). Gabrielsson (2008) skriver att de egenskaper lyssnaren själv har, så som musiksmak och vana av musiken spelar en stor roll i hur reaktionen blir. Var och när man hör musiken, vem man är med och akustiken musiken ljuder i spelar också roll (Gabrielsson, 2008). Gabrielssons (2008) forskning på hur människor beskriver starka musikupplevelser visar på att vad som avgör om det blir en *stark musikupplevelse* är om rätt musik spelas för rätt person i rätt situation.

Musikens förmåga att väcka känslor har ofta varit omdebatterat. Fagius (2001) nämner den österrikiska musikrecensenten Eduard Hanslick som 1854 menade att musikens innehåll inte är mer än tonande rörliga former, ingenting annat. Han höll dock med om att musik kan förmedla känslor men menar att dessa känslor inte är förutbestämda av musikens innehåll utan snarare väcks individuellt hos lyssnaren. (Hanslick enl. Gabrielsson, 2008). Fagius (2001) ställer sig frågan om känslorna som uppstår är förutbestämd av musikens innehåll eller ett resultat av en inlärd förväntning. En del undersökningar har gjorts angående detta och Fagius (2001) nämner en undersökning av en italiensk forskargrupp, där man gav 10-åringar och unga vuxna med och utan musikutbildning i uppgift att beskriva musik utefter de fyra grundkänslorna glädje, sorg, rädsla och ilska. Resultaten visade att både barnen och de unga vuxna

beskrev musiken liknande. Om de var musikutbildade eller inte påverkade inte heller resultatet. Man drog då slutsatsen att känslorna uppkommer direkt i musiklyssnande och att det inte rör sig om någon inlärning att musik har ett visst känslomässigt innehåll (Fagius, 2001). Han nämner också undersökningar där musiker bads spela olika melodier på olika sätt, så att de förmedlade olika känslor. Också där uppnåddes en hög nivå av samstämmighet mellan musikernas ambition av uttryck och lyssnarnas intryck (Fagius, 2001).

Vidare skriver Fagius (2001) om fenomenen konsonans och dissonans. En konsonans kan förenklat förklaras som två eller flera toner som tillsammans låter välljudande och tilltalande och klingar spänningsfritt (Bonniers Musiklexikon, 2003). En dissonans är konsonansens motsats. Vad som är det ena eller det andra får dock enligt Fagius (2001) ses som beroende av subjektiva uppfattningar. Han menar att en sådan värdering kan bero på vana och träning och diskuterar huruvida upplevelsen av konsonans och dissonans är helt beroende på den musikkultur man växt upp i och är van vid (Fagius, 2001). Vidare menar han dock att det kan finnas en viss biologisk och fysikalisk grund för upplevelsen. Nationalencyklopedin beskriver dissonanser som någonting som uppstår när toner som ger upphov till vibrationer närliggande platser på basilmembranet i hörsnäckan i örat och därför uppfattas missljudande (Dissonans, 2018). Fagius (2001) skriver om undersökningar som har gjorts med spädbarn har visat att barnen föredrog ljud som vi får betrakta som konsonanta. När det gäller intervall upplevs oktaven som mest konsonant, följt av kvint och stor ters. Den lilla sekunden upplevs som det mest dissonanta intervallet. Även den förminskade kvinten, också kallad tritonus, upplevs som starkt dissonant. När det gäller ackord så upplevs ackord som formar en durtreklång som konsonanta medan exempelvis ett ackord med sänkt eller höjd kvint upplevs som dissonanta. Även djur tycks föredra konsonans framför dissonans enligt en undersökning på råttor (Fagius, 2001).

Vidare skriver Fagius (2001) om minne och hur vi minns musik. Fagius skiljer på explicita och implicita minne. Explicita minne hämtas med en medveten sökning i hjärnan. Om man försöker komma ihåg hur ett visst stycke musik låter, är det ett exempel på en explicit minnesaktivering. Implicita minnen kan dyka upp omedvetet, som exempel kan man komma på sig själv nynnandes på en låt, vars text innehåller ett namn som man nyss läst eller hört om (Fagius, 2001)

## 3.2 Sinnesanalogier och synestesi

Vissa människor säger sig uppleva sammankopplingar mellan olika sinnen vid till exempel åhörandet av musik. Inom neurologin kallas detta tillstånd för sinnesanalogier eller synestesi och innebär att man får förnimmelser från ett annat sinne än det som stimuleras (Fagius, 2001). Vester (2004) menar att minst 1 av 2000 personer upplever dessa ofrivilliga förnimmelser och att fenomenet är vanligare hos kvinnor än hos män. Det finns olika sorters synestesi och ingen variant är den andra lik (Vester, 2004).

En form av synestesi kan vara att en musiklyssnare får rysningar, eller att musiken ger ”kalla kårar” i kroppen. En annan form av synestesi kan vara att åhöraren upplever färger i samband med musik (Fagius, 2001). Fenomenet färghörande har inte fått sin neurofysiologiska förklaring ännu. En teori är att inpräglade minnesbilder har påverkat lyssnandet. Som exempel skriver Fagius (2001) om att när en lyssnare hör en blåsorkesterklang associeras klangen till ett minne av en orkester i röd uniform. Förklaringarna får enligt Fagius (2001) dock betraktas som spekulationer. Klart är att det handlar om associationer i hjärnan, som för vissa personer tar sig annorlunda uttryck. Vester (2004) skriver att det finns flera teorier om förklaringen till synestesi men menar att eftersom termen rymmer flera varianter och former kan inte en teori ge hela förklaringen.

I sin text har Vester (2004) skiljt på två former av synestesi. Det första har hon döpt till *särdragssynestesi*. Detta är när förnimmelser uppstår ifrån en särskild egenskap som till exempel ett ord har. Som exempel ges att ett ords första bokstav och dess form ger en viss association och påverkar därför en medförnimmelse. Här nämns också hur enskilda toner av musik eller ackord kan ge en förnimmelse av en särskild färg. Den andra kategorin är *begreppssynestesi*. Detta är förnimmelser som kommer från begrepp så som veckodagar, mamma, pappa etcetera. Dessa förnimmelser kommer till exempel inte ifrån hur exempelvis hur ordet *mamma* ser ut eller hur det låter när ordet uttalas. Själva företeelsen eller konceptet *mamma* framkallar istället medförnimmelser (Vester, 2004).

## 3.3 Språkbruk och metaforer

I detta kapitel behandlas litteratur som handlar om språkbruk inom musik i allmänhet och metaforer i synnerhet. Kapitlet börjar med en förklaring av begreppen *metafor* och *liknelse*. Därefter behandlas språkets betydelse för musikupplevelsen och hur metaforer kan användas som ett pedagogiskt verktyg. Avslutningsvis presenteras litteratur som berör kategorisering av musik samt genre.

### 3.3.1 Metaforer och liknelser

Ordet *metafor* kommer från grekiskans *metapherein* där *meta* betyder över och *pherein* betyder ”att bära”. På svenska blir det *överföring*. Metaforen är ett bildligt begrepp som används för att förklara något (NE, 2018).

Metaforen skiljer sig mot *liknelsen* genom att en liknelse kräver ordet *som* som jämförelseord vilket metaforen inte gör. Ett exempel på en liknelse kan vara ”arg som ett bi”. Ett exempel på en metafor är ”öknens skepp” som är en metafor för en kamel (NE, 2018)

### 3.3.2 Språkets betydelse för musikupplevelsen

Lilliestam (2009) skriver om språkets betydelse för hur vi uppfattar musik och vad musiken får för konnotationer. Han menar att adjektiv är vanliga för att beskriva musik och vår upplevelse av musiken. Exempel på sådana adjektiv kan vara fin, ful, vacker, ösig eller seg. Ofta läggs ett ord till för att ytterligare förstärka adjektivet, till exempel ”enastående vacker”. För att ytterligare beskriva musiken använder vi, enligt Lilliestam (2009), också tidigare erfarenheter och jämför med sådant vi hört förut. Lilliestam beskriver det som att vi undersöker musiken med hjälp av hjärnans sökmotorer och letar efter ord eller beskrivningar som vi kan relatera till. Denna strävan att kategorisera och beteckna är en naturlig aktivitet. Begrepp skapas för att sortera och gruppera, samt leta skillnader och detta sker ofta spontant (Lilliestam, 2009). Också i musikteoretiska sammanhang används adjektiv. Man säger att toner är höga och låga, ljusa och mörka och att klanger är dova, ljusa till exempel. Nära adjektiven ligger metaforerna och gränsen mellan dem är ofta flytande. Många adjektiv är egentligen metaforer. Lilliestam menar vidare att många metaforer är så inbyggda i vårt språk att vi inte tänker på dem som metaforer (Lilliestam, 2009). Lakoff och Johnson (1980) menar att våra tankegångar är i grunden ofta metaforiska. De metaforiska språkliga uttryck vi använder



är möjliga på grund av det metaforiska i våra tankegångar (Lakoff & Johnson, 1980). Lilliestam (2009) skriver om att vi gärna använder oss av metaforer när vi skall beskriva musikupplevelser. Inte ens tränade musiker, med god musikteoretisk kunskap använder sig av musikteoretiska begrepp för att beskriva musikupplevelser. Istället används uttryck som "majestätiska klanger" och "himmelskt vackert" i samtalet om musik.

Inom musikjournalistiken används ofta metaforer för att skapa ett intresse hos läsaren. Lilliestam (2009) citerar journalisten Håkan Engström som menar att "ju djärvare metafor desto bättre. För när en när en djärv metafor fungerar blir det mycket effektivt. Läsaren stannar upp och blir intresserad." (Lilliestam, 2009, s. 213).

### **3.3.3 Metaforer som hjälp till förståelse**

Vidare skriver Lilliestam (2009) om risken med att använda alltför djärva metaforer. Om metaforerna är alltför djärva riskerar de att bli svårbegripliga. Metaforer kan dock vara effektiva genom att det svårbegripliga fångas i en bild som är lättare att ta till sig. Risken finns dock att metaforer överanvänds och slits ut och då förlorar sin kraft.

Rostwall och West (1998) skriver om vikten av att välja sitt språk i undervisningssituationer. Lärare och elever kan ha mycket olika erfarenheter av omvärlden och språket man använder kan därför användas för att uttrycka maktförhållanden mellan en lärare och elev. Lilliestam (2009) menar att det finns risker med att använda för smala referenser när man försöker beskriva något. Alla har inte samma referensramar och alltför smala referensramar riskerar att bli utestängande.

Även Rundgren (2013) skriver om riskerna med metaforer. Det finns inte bara fördelar med att använda sig av metaforer och det är viktigt att vi inte bara fokuserar på de möjligheter till förståelse som metaforer kan innebära. Bergström (2011) menar att metaforiken ändrar sig över tid i takt med att samhället förändras. Metaforer kan också påverka hur vi upplever världen och samhället i stort.

Rundgren (2013) skriver om metaforernas funktion i inlärandet av kunskap av mer abstrakt karaktär. Naturvetenskapen använder sig av metaforer för att göra kunskap mer begriplig, dels för kunniga inom området men också för att kommunicera med allmänheten. Begrepp som "maskhål" och "elektronmoln" är exempel på metaforer som används just för att det ska vara lättare att ta till sig kunskapen.

### 3.3.4 Kategorisera musik

För att tala om och beskriva olika sinnesupplevelser behövs enligt Lilliestam (2009) en terminologi. Detta för att människor ska kunna beskriva till exempel färger, lukter och smaker. Lilliestam tar upp vinprovning som exempel på detta, där ord som blommig, soligt, fruktigt, nötigt med mera används. Dessa beskrivningar fungerar för dem som har lärt sig att associera smaken med beskrivningarna. Man kan alltså träna upp sin förmåga att återge och beskriva sinnesuttryck. Lilliestam drar paralleller till när musiker lär sig att spela på gehör. Genom att lära sig till exempel hur ett visst ackord låter, kan musikerna använda detta för att identifiera vad som ska spelas.

Lilliestam (2009) skriver vidare om genre och menar att viljan att kategorisera och sortera när det gäller musikstil är stark. Det som vi inte har namn för "finns inte", att vi inte vet kan skapa förvirring och irritation. Ett sätt att kategorisera kan vara att säga vad det *inte* är. Han hävdar också att hur man kategoriserar beror mycket på vilken relation man har till musiken. Musik som står en nära genremässigt tenderar att beskrivas noggrannare. Om man tycker sig behöva ytterligare kategorisering så uppfinner man det (Lilliestam, 2009). Musikbeteckningar av olika slag är inte värderingsfria. De berättar en historia och ger associationer. Lilliestam (2009) menar också att genrebeteckningar tenderar att förändra sin innebörd med tiden. Begreppet "pop" sågs på 60-talet som kommersiell musik i allmänhet. Idag indikerar begreppet "pop" mer musikens karaktär eller sound (Lilliestam, 2009).

## 3.4 Att relatera nya kunskaper till gamla

Rundgren (2013) skriver om lärande som något mer än bara en avkodning av det man läst eller hört, och menar att information inte blir kunskap förrän den kopplats till tidigare erfarenheter.

---

I någon mån innebär allt lärande att någonting tidigare okänt omvandlas till något känt genom att relationer upprättas mellan det nya och tidigare kunskaper och erfarenheter. (Rundgren 2013, s 119).

---

Rundgren (2013) diskuterar Deweys tankar om att läraren måste anknyta till aktiviteter som barn gör frivilligt och spontant, oberoende av läraren, för att inte utbildningen inte

blir något som pressas på utifrån. Nya erfarenheter anknyter till våra tidigare erfarenheter och modifierar därefter de erfarenheter som kommer. Alltså är våra erfarenheter och kunskaper något dynamiskt, växande och formbart (Rundgren, 2013). När man dessutom har att göra med abstrakta begrepp så menar Lakoff och Johnson (1999) att det krävs metaforiska övergångar från kända konkreta begrepp för att göra de abstrakta begreppen förståeliga. Abstrakta begrepp kan alltså endast läras in indirekt.

## 4. Metod

I detta kapitel redogör jag för de metoder jag använt för datainsamling nämligen intervju, fokusgruppsintervju och loggbok. Valen av metod samt urval av informanter och hur datainsamlingen gick till presenteras.

### 4.1 Metodologiska överväganden

Utifrån mina frågeställningar valde jag att genomföra en kvalitativ studie i fyra delar. Ett *test* där elever fick beskriva hörda ackordstyper, en *fokusgruppsintervju* där eleverna sedan samtalade om testet och en *intervju* med elevernas lärare. Dessutom förde jag *loggbok* före, under och efter testet. Loggboken innehöll mina tankar och förväntningar innan testet och mina reflektioner efter testet.

Anledningen till att jag valde att arbeta med dessa tre metoder är att jag ville få med flera perspektiv och infallsvinklar i min studie. I detta fall elevernas, lärarens och mina egna. Jag ville genom att ha flera olika metoder för insamling, använda mig av så kallad *triangulering* av min data. Lindstedt (2017) skriver om begreppet triangulering. Begreppet är hämtat från geologin där man använder metoden för att bestämma avstånd. När man vet längden och vinkeln på två sidor i en triangel kan den tredje sidans längd räknas ut. Det är en metod som innebär att man med hjälp av två eller flera metoder kan belysa en och samma sak och på så sätt få en bättre bild (Lindstedt, 2017). Bryman (2008) menar att triangulering kan ge större tillförlitlighet när det gäller resultatet.

### 4.2 Kvalitativ intervju

Jämfört med en strukturerad intervju, som klassas som en kvantitativ studie, är kvalitativ intervju enligt Bryman (2008) att föredra när det gäller att få djupare förståelse för hur informanten resonerar och agerar. I en strukturerad intervju ges inte samma utrymme till längre, mer detaljerade svar. Den kvalitativa forskningen inriktar sig också mer mot informantens egna ståndpunkter, till skillnad mot i den kvantitativa forskningen, där forskaren ämnar bevisa eller motbevisa en egen uppfattning. Den kvalitativa intervjun tenderar att vara mer flexibel med i vilken riktning intervjun rör sig. Det är önskvärt att låta intervjun röra sig i olika inriktningar då det ger uttryck för vad intervjupersonen tycker är relevant och viktigt (Bryman, 2008).

Kvale och Brinkmann (2009) beskriver den kvalitativa forskningsintervjun som en intervju där kunskap skapas i den mänskliga interaktionen som konstrueras i mötet mellan intervjuaren och den intervjuade. En intervju skiljer sig mot ett vanligt samtal mellan två människor eftersom den har en tydligare struktur och ett syfte. Den kvalitativa forskningsintervjun kan heller inte ses som ett samtal mellan två likställda parter, eftersom att det är forskaren som definierar frågorna och kontrollerar situationen.

Jag valde att använda mig av en så kallad *intervjuguide* under min intervju (se bilaga 1). Kvale och Brinkmann (2009) förklarar intervjuguide som ett slags manus som "...mer eller mindre strängt strukturerar intervjuns förlopp" (s. 146). Bryman (2008) kallar en intervju där frågorna är utformade som en intervjuguide för en *semistrukturerad* intervju. Kvale och Brinkmann (2009) väljer att kalla den här typen av intervju för *halvstrukturerad*. En sådan typ av intervju med frågor som mer är formulerade som teman kan påverka hur samtalet förs (Bryman, 2008). Till exempel blir fördelen att man kan hålla sig flexibel till ordningen av frågorna så att samtalet kan röra sig i olika riktningar och att den intervjuade kan välja att prata om det den tycker är väsentligt och viktigt (Bryman 2008). Det är upp till den som intervjuar att avgöra hur strikt han eller hon ska följa guiden (Kvale & Brinkmann, 2009).

## 4.3 Fokusgrupp

För att komma åt elevperspektivet valde jag att göra en del av studien med hjälp av en *fokusgrupp*. Enligt Bryman (2008) är fokusgrupp i stort sett samma som en *fokuserad intervju*, med skillnaden att den hålls i grupp istället för enskilt. Fokusgruppsintervju beskriver en intervju som har öppna frågor om en specifik situation som är av intresse för forskaren.

Fokusgruppsmetoden innebär att flera personer intervjuas samtidigt om ett visst tema eller en viss frågeställning. Forskaren är intresserad av vad individer diskuterar i egenskap av medlemmar i en grupp. Forskaren vill åt samspelet mellan deltagarna, samt hur deltagarna reagerar på varandras åsikter (Bryman, 2002).

Vidare skriver Bryman (2002) att samtalet i en fokusgrupp leds av en gruppleddare eller moderator som frågeställare men utan att vara allt för styrande. Metoden har tidigare används inom marknadsundersökningar för att studera exempelvis reaktioner på nya produkter och reklamkampanjer. Fokusgrupp likställs ofta med *gruppsintervju* men kan enligt Bryman skiljas åt. Skillnaden är att i fokusgruppsintervjun har forskaren valt

ut deltagarna eftersom de har varit delaktiga i en viss situation, jämfört med en gruppintervju som kan behandla frågeställningar som bara delvis behöver vara relaterade till varandra (Bryman, 2002).

I en fokusgrupp finns det möjlighet för deltagarna att förstå andra och inspireras av de andras svar. Svaren en deltagare ger kan också ifrågasättas på ett annat sätt än i en enskild intervju. Möjligheterna till att förstå bakgrunden till varandras svar blir större. Svar från samma individ kan se olika ut om det sker i en en-till-enintervju jämfört med i en grupp eftersom individen kan ta intryck av andras tankar och därmed hålla med om saker som man inte skulle i en enskild intervju (Bryman, 2002).

Eftersom intervjun innefattar flera deltagare i en grupp kommer samspelet och dynamiken i gruppen påverka resultatet. Forskaren har relativt liten kontroll över hur samtalen förloper. Grupp-effekter såsom tystlåtna deltagare eller deltagare som inte låter andra komma till tals kan också påverka resultatet. Det är här viktigt att som samtalsledare göra klart att alla åsikter är viktiga. Forskaren bör efter ett påstående från någon av deltagarna, fråga om det finns någon annan som håller med eller motsäger sig det som nyss sades (Bryman, 2002). Bryman (2002) nämner forskning som visar att en individs åsikt, även om den är rätt, inte kommer fram på grund av "majoritetens tryck". Han nämner också forskningsresultat som pekar på att när gruppmedlemmar kommer till en gemensam åsikt, kan de "låsa" sig vid denna åsikt och sluta att tänka kritiskt kring den åsikten (Bryman, 2002). Bryman (2002) nämner också risken med att en fokusgrupp kan skapa obehag och oro hos deltagarna, särskilt om frågorna som ställs är av mer personlig karaktär.

## 4.4 Loggbok

Inom samhällsvetenskapliga studier används ibland någon form av minnesanteckningar. Dessa kan kallas för antingen *forskningsdagbok*, *forskningslogg* eller *loggbok* (Bryman, 2002). En forskare kan använda sig av en loggbok som metod i forskningen på tre sätt. Forskaren kan ge i uppgift till respondenter att föra dagbok utefter en struktur som forskaren bestämt. Här blir loggboken en metod som används vid datainsamlingen. Forskaren kan också själv föra loggbok för att på så vis skapa ordning i det den gör i olika skeenden av forskningen. Loggboken blir här en slags minneskatalog. Det tredje sättet är att loggboken används som en källa. Tankar och funderingar skrivs ned utan någon speciell följd, och inte som svar på en viss fråga (Bryman, 2002). I min studie har

jag använt loggboken som en slags källa. Jag har använt mina anteckningar i resultatdelen, och jämfört dem med fokusgruppsintervjun och intervjun med ansvarig lärare.

## **4.5 Urval**

Enligt Bryman (2011) så arbetar kvalitativa forskare med målstyrda urval, alltså att forskaren väljer ut personer och enheter som kan tänkas passa in på de forskningsfrågor som ställts. Eftersom mina frågeställningar behandlar ämnet Gehörs- och musicklära baserade jag urvalet av mina informanter på elever och lärare vid en gymnasieskola med ett estetiskt program. Jag tog kontakt med en lärare och berättade om min studie och tillsammans med läraren bestämdes det att jag skulle fråga en grupp elever som läste ämnet Gehörs- och musicklära i årskurs 1 om de ville delta i studien. Att det blev just dessa elever berodde till stor del på att det gick att genomföra schematekniskt men också att eleverna var på en kunskapsnivå som passade. Läraren tillfrågades eftersom hen var lärare till just de elever som valdes ut till fokusgruppsintervjun.

## **4.6 Studiens genomförande**

Jag valde att utföra min studie på en gymnasieskola med estetiskt program. Jag träffade en grupp med elever som läste ämnet Gehörs- och musicklära i årskurs 1 under två lektioner och genomförde två testlektioner med dem. Testlektionerna låg till grund för den fokusgruppsintervjun som sedan följde. Vid den första lektionen deltog sex elever. På den andra lektionen hade en elev fallit bort samtidigt som en hade tillkommit. Alltså deltog också sex elever vid det andra lektionstillfället. Testet gick till på följande sätt;

### **4.6.1 Testet, första tillfället**

Steg 1. Jag utformade ett test på elevernas förkunskaper för att identifiera tre olika ackordfärgningar (se bilaga 2). Jag skrev upp tre olika ackordstyper på tavlan och sedan var uppgiften att skriva ned vilket ackord de trodde jag spelade på pianot. Eleverna fick alltså para ihop det de såg skrivet på tavlan med det de hördes spela. Jag samlade därefter in svarsapprena.

Steg 2. Jag spelade ett av ackorden igen, denna gången fick eleverna i uppgift att skriva ett ord som de tyckte beskrev ackordet. Den enda premissen för eleverna var att

ordet de fick använda skulle vara ett adjektiv. Eleverna skrev sina adjektiv på hemsidan menti.com, en hemsida för att skapa omröstningar, där elevernas svar sedan dök upp. Jag berättade sedan för eleverna vilket ackord det var jag spelade och vilka toner det är uppbyggt av. Vi tittade också tillsammans på deras adjektiv genom att jag projicerade upp svaren på whiteboardtavlan. Proceduren upprepades sedan med de resterande två ackorden.

#### **4.6.2 Testet, andra tillfället**

Steg 3. Veckan efter när eleverna hade sin andra lektion, gjorde jag ett nytt test av elevernas förmåga att identifiera ackord. Precis som förra gången var de aktuella ackorden uppskrivna på tavlan. Eleverna hade denna gången också tillgång till samlingen av adjektiven de själva hade valt att beskriva ackordstyperna med.

#### **4.6.3 Intervju med fokusgruppen**

Efter testet samlade jag eleverna, och hade en fokusgruppsintervju med gruppen. Intervjun varade i cirka 30 minuter och handlade om hur eleverna hade upplevt testet, att arbeta med beskrivande ord och om de upplevde att adjektiven hjälpte till att identifiera ett visst ackord. Samtalet baserades på den intervjuguide jag skrivit (se bilaga 3). Diskussionen spelades in med en ljudinspelningsapplikation på en Ipad. Sex elever deltog vid i samtalet. Fem av de sex hade varit med på båda testtillfällena. En elev deltog endast vid andra testtillfället.

#### **4.6.4 Intervju med läraren**

Intervjun gjordes med en lärare på gymnasieskolan, som undervisar i ämnet Gehörs- och musiklära. Läraren undervisar de elever som tidigare intervjuades i fokusgruppen. Läraren deltog som observatör vid elevernas test och diskussionsstund. Läraren fick sedan en intervjuguide med frågetema skickad till sig i förväg innan intervjun (se bilaga 1). Själva intervjun spelades in med en ljudinspelningsapplikation på en Ipad.



## 4.7 Analys av data

För att analysera data från de öppna frågor som förekommer i min studie krävs att jag som forskare kodar mitt material (Bryman, 2011). Kodning innebär att hitta teman och nyckelord i sitt material och göra det ostrukturerade materialet mer strukturerat (Bryman, 2011). Ljudinspelningarna från fokusgruppsintervjun samt intervjun med läraren transkriberades och skrevs ut på papper. Därefter använde jag färgpennor för att sortera och dela in datan i rubriker. Delar i de båda intervjuerna som behandlade samma frågor lades under samma rubrik. De delar och ämnen som inte förekom i båda intervjuerna lades under separata rubriker.

## 4.8 Etiska överväganden

Jag har utgått ifrån Vetenskapsrådet (2002) forskningsetiska principer under studien. De fyra huvudreglerna vid forskning är *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. Enigt Lindstedt (2017) innebär informationskravet att forskaren är skyldig att informera personerna som är berörda av forskningen om vilka villkor som gäller för dem och vad de har för uppgift. Forskaren skall också informera om att det är frivilligt att delta i studien och att de när som helst har rätt att dra sig ur, och avbryta sin medverkan. Syftet till studien skall också vara tydligt och väl informerat. Samtyckeskravet innebär att deltagarna har rätt att bestämma över sin medverkan. Samtyckesunderskrift skall inhämtas från samtliga deltagare (Lindstedt, 2017). Dessa krav har tillgodosetts genom att jag delat ut ett informationsblad som beskriver elevernas och lärarens villkor och uppgift i studien, samt att deltagandet i studien var frivillig (se bilaga 4 och 5). Eleverna som intervjuades var alla över 15 år och behövde därför inte vårdnadshavares underskrift. De kunde själva ge sitt samtycke i enlighet med Vetenskapsrådets rekommendationer (Vetenskapsrådet, 2002).

Konfidentialitetskravet innebär att de uppgifter forskaren hämtat in, skall förvaras och behandlas på ett sätt som gör att det inte finns risk att uppgifterna når någon som den inte berör. Att något är konfidentiellt innebär att det är i förtroende och att alla uppgifter ska hållas hemliga för utomstående. Detta krav har tillgodosetts genom att deltagarna har blivit avidentifierade i texten genom att deras namn inte finns med. Jag har i resultatkapitlet istället valt att benämna eleverna med siffror från 1 till 6 för att

säkerställa anonymiteten. Jag har heller inte skrivit vilket kön deltagarna har för att försvara att deltagarnas identitet kan avslöjas. Nyttjandekravet som innebär att uppgifterna som inhämtas i forskningen endast får användas för forskning och inte i kommersiella, eller ovetenskapliga sammanhang, säkerställs då datan endast kommer användas till studien.

## 4.9 Tillförlitlighet

Begreppet *validitet* handlar enligt Lindstedt (2017) om att man som forskare undersöker det man ska undersöka. *Reliabilitet* innebär att studien skall kunna göras om, med i princip samma resultat. Bryman (2002) tar dock upp problemet med dessa begrepp när det gäller kvalitativ forskning, och menar att en anpassning av begreppen till kvalitativ forskning krävs. Då min studie inte är kvantitativ, rör den inte mätning. Därför måste begreppet validitet assimileras in i en kvalitativ kontext, där mindre vikt läggs på frågor som rör mätning (Bryman, 2002). Även begreppet reliabilitet i traditionell bemärkelse kräver en anpassning när forskaren bedriver kvalitativ forskning. Inom kvalitativ forskning är begreppet reliabilitet inte lika relevant eftersom det är omöjligt att "frysa" en social miljö, vilket gör möjligheten att återskapa exakt samma förutsättningar små. För att bestämma en kvalitativ studies validitet och reliabilitet kan forskaren istället argumentera för studiens *trovärdighet* och *äkthet*. Trovärdighet i detta sammanhang inbegriper flera kriterier bland annat att forskare följer de regler som finns, och att studien är pålitlig, dvs att alla faser av forskningsprocessen finns med i det skrivna arbetet t ex anteckningar, urval, val av metod (Bryman, 2002). Äkthet handlar bland annat om att forskaren ska ge en rättvis bild av de åsikter som framförts av deltagarna, samt att deltagarna skall få ut något av studien, i den bemärkelsen att de förstår sin sociala situation bättre och får bättre möjlighet att förändra sin situation (Bryman, 2002).

Även begreppen *trovärdighet* och *äkthet* har kommit att debatteras och efterlevs inte alltid av kvalitativa forskare (Bryman, 2002). Kvalitativ forskning kan inte beskrivas utifrån ett antal avgränsade kriterier och steg. Istället kan forskaren fokusera på att ge en så rättvis bild som möjligt med hjälp av bland annat triangulering av data av fylliga beskrivningar.

Då min studie endast innefattar ett litet antal elever, samt endast en lärare kan det i sig sänka tillförlitligheten. Miljön och sammanhanget i fokusgruppen går inte att replikera. Inte heller när det gäller den intervjuade läraren. Det har inte varit min avsikt att dra generella slutsatser när det gäller alla elever som läser kursen GeMu 1 eller alla lärare som undervisar i den. Jag kan inte heller med min studie ge en bild av hur det ser ut generellt på skolan som eleverna och läraren befinner sig på.

Mitt syfte har varit att se på en liten grupp elever, undersöka deras tankar om metaforiskt språkbruk när det gäller ackordinläring, samt att jämföra det med deras lärares tankar om metaforiskt språkbruk, för att ge mig själv en bättre bild av ämnet. Jag har också med hjälp av mina egna anteckningar i samband med testet och intervjuerna försökt att se på samma tema ifrån tre olika perspektiv; mitt eget, elevernas samt lärarens genom triangulering.

Det var bara läraren som fick se intervjufrågorna i förväg. Fokusgruppsdeltagarna fick inte någon förberedelse på vilka frågor som skulle ställas. Anledningen till detta var att intervjun genomfördes direkt efter att testet var klart, vid samma lektionstillfälle. I efterhand ser jag en fördel med att eleverna inte gjorde testet med inställningen att de skulle svara på några speciella frågor efteråt. Det som sades i fokusgruppen kan därför ha kommit mer spontant.

Jag har genom att vara extra noga med ljudkvalitet, transkribering och analys av materialet säkerställt tillförlitligheten i min studie.

## 5. Resultat

I detta kapitel presenteras studiens resultat. Inledningsvis presenteras resultat från både intervjun och fokusgruppsintervjun tillsammans då de berör samma tema. Efter det presenteras resultat från fokusgruppsintervjun och intervjun separat då de berör olika teman.

### 5.1 Resultat av testlektionerna

Här beskrivs vilka ackord som använts under testlektionerna samt kommentarer från eleverna och läraren. Utöver det presenteras även delar av mina loggboksanteckningar angående elevernas testresultat.

#### Ackord nr 1. G11

Det första ackordet, G11, beskrevs både med ord som relaterar till känslor och till färger. Det beskrivs även utifrån ackordets tänkta form så som ”platt” och ”stort”.



Ackord nr 1. G11

#### Ackord nr 2. F+5

Detta ackord, F+5, beskrevs också i färger och känslor. Utöver detta används även beskrivningarna ”hårt” och ”mörkt”.



Ackord nr 2. F+5

### Ackord nr 3. Cm7

Det tredje ackordet, Cm7, skiljer sig åt från de två tidigare ackordbeskrivningarna genom att en av elevernas valda adjektiv har med genre att göra.



Ackord nr 3. Cm7

Mina anteckningar efter det första lektionstillfället avslöjar att jag var missnöjd med utformningen av testet. Eleverna verkade inte så engagerade och jag var orolig att det vi pratade om skulle glömmas bort till nästa lektionstillfälle. Vid intervjutillfället beskrev alla informanter att de presterade bättre resultat andra teststillfället jämfört med det första. 5 av de 6 elever som deltog vid andra teststillfället kunde identifiera alla ackord som spelades upp. Den elev som inte hade alla rätt beskrev att hen hade rätt från början men att hen sen ”suddade och ändrade”. Alla elever höll med om att det hjälpte dem att använda sig av orden de hade valt från förra lektionen. Den intervjuade läraren tog upp elevernas testresultat som en positiv överraskning. Läraren var särskilt imponerad av att eleverna kom ihåg adjektiven och kunde urskilja ackorden med hjälp av dessa. Läraren poängterade också att eleverna verkade gå ifrån testet med en positiv känsla, förvånade

över sitt egna resultat. I mina egna reflektioner utifrån loggboken skriver även jag att jag var positivt överraskad. Eleverna verkade ta till sig testet snabbt och det var inga problem att få dem att skriva. Diskussionen flöt på relativt bra och eleverna kunde också argumentera väl för sina svar.

## 5.2 Metoden överförd i andra sammanhang

Elev 6 menar att metoden som vi använt oss av kan överföras på andra lektionsmoment inom ramen för ämnet GeMu. Elev 3 påpekar att det kan bli svårt för en hel grupp eller klass att enas om gemensamma beskrivningar eftersom alla har sin egen uppfattning och associerar olika.

Den intervjuade läraren funderar även hen på om metoden som eleverna fått använda sig av kan appliceras i något annat sammanhang inom ramen för ämnet GeMu. Ett sammanhang som hen tänker på är vid utläring av intervall, som hen menar att eleverna ofta tycker är svårt. Läraren vill i framtiden prova att lära ut intervall på ett annat sätt som mer liknar det sättet som eleverna fick lära sig färgade ackord i på testlektionerna. Hen beskriver att de brukar lära sig intervall ett i taget, systematiskt, med början på en liten sekund och sedan vidare uppåt till oktaven. Eleverna har fått lära sig ”minneslåtar” för varje intervall. För till exempel intervallet *liten ters* har eleverna fått lära sig att sjunga början på ”Så mörk är natten i midvintertid”. Det första intervallet i låten är just en liten ters. Läraren problematiserar detta eftersom den aktuella minneslåten går i dur samtidigt som liten ters indikerar moll. Läraren funderar istället på om man kunde börja med till exempel intervallen stor ters och ren kvint. Hen menar att om elever lär sig de intervallen först så blir de ett slags hållpunkter. Tanken är att man ska kunna några intervall så bra så att man kan relatera de andra intervallen till dessa. Läraren menar dock att det kan bli problem när eleverna ska göra diktat eller planka<sup>2</sup>. Läraren menar att intervall som ”sticker utanför tonarten” kan kräva att eleven har så goda intervallkunskaper att den kan sjunga även svårare intervall.

Kopplingen till intervallinläring dyker också upp i elevernas fokusgruppsintervju. Elev 5 pratar om att man kan applicera denna metod i övningar för att identifiera intervall. Elev 5 har tidigare erfarenhet av att ha fått lära sig minneslåtar för att testa

---

<sup>2</sup> Notera hörd musik i noter

vilket intervall som spelas. Eleven föreslår att man istället kunde använda sig av adjektiv till varje intervall för att känna igen det.

Elev 6 håller med om detta och drar paralleller till deras inläring av kvintcirkeln där eleverna fått lära sig ramsor för att komma ihåg ordningen. Eleven menar att när hen började på gymnasiet var det en nödvändighet för denne att relatera all ny kunskap till någonting. Det är svårt för eleven att komma ihåg någonting som man inte kan relatera till något annat. Därför menar elev 6 att det är bra med till exempel minneslåtar som hjälp till intervallen.

På frågan om läraren skulle kunna använda genomförd metod för att träna ackordgehör med andra elever svarar hen ja, men lägger till att det blir svårt eftersom det inte passar skolans planering. Arbetslaget för Gehörs- och musiklära där läraren ingår har gjort en planering för deras undervisning när det gäller vilken ordning saker lärs ut. Hen berättar att det första färgade ackordet eleverna får lära sig är ett septimackord, hur det är uppbyggt och hur det ser ut i noter. Hen lägger dock till att det inte finns något som hindrar hen från att till exempel börja med ett svårare ackord exempelvis 13-ackord när de ska gå igenom färgade ackord.

### **5.3 Elevernas upplevelse av att sätta ord på ackorden**

Min inledande fråga var ”hur kändes det att sätta ord på det här ackorden?”. Elev 6 beskrev att hen inledningsvis kände press att ”skriva något bra”, men att hen ändå skrev det hen kände direkt, alltså hens första känslan. Elev 1 höll med om att det var svårt i början men att hen sen skrev det ordet hen tyckte ackordet kändes som. Elev 1 menade att även de ord som andra hade valt att skriva, alltså inte ens egna beskrivningar av ackordet, hjälpte för att identifiera ackordet. Ett av de orden var ”popsångigt” som en elev hade skrivit om ackordet moll7. På frågan om varför just ”popsångigt” hjälpte svarade eleven att det stod ut och därför hjälpte för att komma ihåg.

4 av de 5 eleverna som varit närvarande vid båda tillfällena tyckte inte att deras upplevelse av ackorden hade ändrats från förra tillfället till nästa. Elev 3 tyckte att upplevelsen av ett av ackorden hade ändrats från förra lektionen. Eleven höll nu inte med sig själv om beskrivningen ”öppet” om moll7-ackordet. Denna gång tyckte hen istället att ”öppet” snarare kunde tillskrivas 11-ackordet. Detta hade lurat eleven på det andra testtillfället och hen hade därför inte kunnat identifiera alla ackorden.

### 5.3.1 Hjälpte adjektiven?

5 av 6 elever höll med om att adjektiven hjälpte för att identifiera vilka ackordfärgningar som spelades. Elev 5 säger att den inte använde sig så mycket av orden som hjälp för att känna igen ackordfärgningarna. Hen menar istället att ackordet kändes igen på vilket "sound" den hade. Till exempel tyckte eleven att ackordet F+5 lät "inte fulare, men att det lät som att någon ton inte riktigt passade in". Elev 6 tror att hen skulle kunna göra om testet igen vid ett senare tillfälle och få samma resultat om det bara gällde de tre ackorden. Eleven tror dock inte att hen känt igen dem om det varit flera ackordfärgningar att välja mellan.

Elev 4 uttrycker det såhär:

---

Alltså för mig som inte har gjort det här testet innan så tyckte jag det hjälpte jättemycket. För jag hörde hur det lät. Och så tänkte jag hur jag uppfattade det liksom. Jag tyckte det hjälpte mycket. (Elev 4)

---

Elev 4 var alltså endast närvarande vid andra testtillfället och hade därför inte varit med och skrivit egna adjektiv. Hen tyckte ändå att de andras skrivna adjektiv var till stor hjälp.

### 5.3.1 Färger som beskrivningar

I sina beskrivningar valde två elever att använda sig av färger som associationer. Elev 1 berättar att hen ofta associerar känslor till färger. Eleven beskriver ett +5-ackord som ledsamt och instängt och valde då färgen svart. Moll7-ackordet beskriver eleven som varmare och valde då färgen röd.

Elev 6 säger att hen också associerar mycket till färger men har till ackorden valt andra färger än föregående elev. Hen tycker +5-ackordet lät "hårt" och tänkte detta ackordet som mer ljusblått eftersom ljusa och klara färger är mer "hårda" enligt denna elev. Eleven tycker att det var 11-ackordet som var rött eftersom det var "varmaste" och kändes "rundast".



Elev 5 brukar också associera till färger men säger att det inte var det första hen tänkte på när ackorden spelades. Eleven tycker dock att röd är en kall färg.

Elev 6 pratar vidare om att den associerar veckodagar med olika färger. Ord som har betoning på bokstaven "I", som "tisdag" associeras med ljusa, klara färger. "Onsdag" och "torsdag" är röda efter som betoning ligger på bokstaven "O".

## 5.4 Hur läraren arbetar med metaforer och beskrivande ord i sin undervisning

Läraren menar att hen använder sig ganska mycket av beskrivande ord och metaforer som hjälp till att förklara abstrakta eller annars svårförklarade moment. Hen har fått höra av sina elever att hen är ganska bildrik i sitt språk. Läraren berättar att kursen GeMu 1 innehåller mycket nya glosor som eleverna måste lära sig för att hänga med i undervisningen. Hen beskriver att eleverna "fastnar" på dessa ord och kommer inte vidare i sitt tänk när de funderar på vad dessa "glosor" betyder. För att göra dessa glosor mer lättförståeliga använder läraren sig ibland av metaforer. Hen kallar tillexempel parallelltonarterna för "tvillingarna". Läraren förklarar;

---

...för att de sitter ihop. De är inte helt åtskilda som syskon är, men det är inte heller som att de är identiska som enäggstvillingar [...] Dom sitter ihop, navelsträngen är där genom att de har gemensamma förtecken (läraren)

---

Läraren nämner också att hen gärna låter elever beskriva saker själv för att de ska känna hur de kommer fram till det de ska minnas. Ett exempel på detta kan vara att eleverna får berätta någonting de lärde sig förra lektionen. Ofta har eleverna till en början svårt att minnas, men om de bara kommer ihåg ett ord, eller att de till exempel använde sig av klaviaturen kan läraren och eleven tillsammans nysta i vad de egentligen gjorde förra gången. Detta moment använder läraren som ett sätt att se vad som "fastnade" hos eleverna och kan vara en fingervisning på var läraren borde börja sin lektion den här gången.

När det gäller ackordsutlärnin g använder sig läraren till en viss del av minnesregler. När eleverna ska lära sig hur ett maj7-ackord låter får eleverna sjunga låten *Samba Amor*, en låt vars inledande toner bildar ett maj7-ackord. Läraren brukar också prata om "cliffhanger-ackordet" med sina elever. Hen tycker att ett mollmaj7-ackord känns som

att ”...någon hänger på yttersta grenen på en klippa. Ska den trilla ner, ska den inte trilla ner? To be continued.”

#### **5.4.1 Elevers upplevelse av när läraren använder metaforer i undervisningen**

Läraren tar upp att användandet av metaforer och bildrikt språk kan ha fördelar hos elever med dyslexi. Skolan som hen är anställd på har haft fortbildning när det gäller anpassad undervisning för elever med just dyslexi. Läraren träffar ofta elever med dyslexi eftersom hen har så kallad stödundervisning inlagt i sitt schema 3 gånger i veckan. Läraren menar att eleverna med dyslexi blir hjälpta av metaforer och ”bilder”. Hen menar att skolan tidigare har tappat elever, det vill säga att vissa elever har haft svårare att följa med, under kursens gång.

Läraren har en vision om att gehörsundervisningen ska liknas vid en triangel där varje hörn i triangeln är en del i att utveckla sitt gehör. Hen förklarar det såhär: ”...det som jag ser i notbilden, det ska jag kunna höra i mitt inre hörande, och det ska jag känna i min hals”. Läraren som är sångare i grunden menar att hen och andra sångare ”kommer från ett annat håll” jämfört med instrumentalister. Hen menar att sångare ofta tänker att de ”känner” intervall i sin hals.

Läraren har också märkt att det hjälper elever att de får använda sig av så många sätt som möjligt för att komma ihåg och tar upp vikten av att ha riktiga klaviatur nära till hands. Skolan har sedan en tid tillbaka införskaffat riktiga klaviatur som elever har framför sig under lektionerna. Det är stor skillnad på att trycka ner ett ackord på en pappersklaviatur mot att faktiskt hålla ner ett ackord på en riktigt klaviatur. Det finns en fördel att ha något att ”ta i” enligt läraren. Därför har hen på senare tid reflekterat över ”triangeln” och kommit fram till att hen ska omvandla den till en fyrkant. Hörnet som skall läggas till skall vara *känslan*.

#### **5.4.2 När metaforer och bildrikt språk fungerar sämre**

Läraren nämner att det finns elever som av olika anledningar har svårt att ta till sig metaforiskt språkbruk. I situationer där läraren försökt att förtydliga någonting genom att använda sig av metaforer har istället resultatet blivit att elever har tolkat det hen säger bokstavligt. Elever har till exempel reagerat på när läraren pratat om de ”verktyg” som eleverna behöver skaffa sig för att klara kursen. Läraren har genom att elever har

ifrågasatt ordval fått förståelse för att hen ibland behöver anpassa sitt användande av metaforiskt språkbruk.

### **5.4.3 Lärarens egen gehörsträning**

Läraren beskriver att hen stötte på gehörsundervisning och gehörsträning i när hen gick i gymnasiet. När det gäller beskrivande ord för färgade ackord har hen ingen egentlig erfarenhet, men minns tillbaka på en upplevelse under gymnasietiden. Läraren har ett minne av när hen upplevde ett maj7-ackord någon gång på gymnasiet. Utan att analysera ackordet, kände hen att det var något annorlunda med just detta ackordet. Det var vackert på ett annat sätt. Det var det första färgade ackordet läraren stött på och hen menar att den upplevelsen sitter kvar än idag. Hen menar dock att hen aldrig beskrivit ackordet med hjälp av metaforer eller adjektiv, likt eleverna fick göra i testet.

Generellt använder sig läraren inte av minnesregler, som till exempel låtar eller känslor som hjälp vid igenkänning av olika ackordstyper. Identifiering av ackordstyper kräver en kombination av teorikunskap och gehörskunskap menar läraren. Vid enklare ackordgångar, vet läraren vad som brukar förekomma. I övrigt använder sig hen av bastonerna för att höra vilka ackord som spelas. Just att sjunga med i basen, är något som läraren övar på med sina elever. Genom att höra bastonerna kan ofta identifiera vilket ackord som spelas.

Vid identifiering av mer komplexa, färgade ackord använder sig läraren av sin sång, som hjälp. Hen beskriver själv sin bakgrund som sångare, och hur hen kommit in i gehöret via sången. Ackorden har kommit senare i livet.

## 6. Diskussion

I detta kapitel diskuterar jag, med hjälp av litteratur och resultat, elevernas och lärarens svar på studiens frågeställningar, samt mina egna anteckningar före, under och efter testlektionerna.

### 6.1 Beskrivningarna av ackordstyperna

Eleverna i fokusgruppsintervjun beskriver att valet av adjektiv baserades på den första känslan de fick och att det inte var svårt att komma på någonting att skriva. De valde beskrivningar utefter sina egna referensramar och även om alla elever skrev adjektiv så valde de olika typer av adjektiv. Till ackordet G11 valde några att associera till känslor som ”ledsen” eller ”förvirrat”, några beskrev ackordet utifrån dess tänkta utseende som ”platt” eller ”stort” medan andra elever valde att tillskriva en färg till ackordet.

Lilliestam (2009) menar att vi som musikyssnare undersöker musiken med hjälp av hjärnans sökmotorer och letar efter ord och beskrivningar som vi kan relatera till. Det är tydligt att de olika eleverna har använd sin egna ”sökmotorer” i hjärnan och därför relaterat ackorden till relativt skilda adjektiv.

Ackordet Cm7 valde en elev att beskriva som ”popsångigt”. Detta var det enda exemplet på när en elev använde sig av en genre för att beskriva ett ackord. Av de tre ackorden som spelades upp kan Cm7 ses som det vanligast förekommande i populärmusik. Eleven som skrev ”popsångigt” har uppenbarligen en relation till detta ackordet även om eleven kanske inte visste att det var just ett moll7-ackord. Enligt Lilliestam (2009) har begreppet ”pop” fått ändrad innebörd genom åren. Från början betydde begreppet ”pop” musik som var kommersiell. Ordet ”pop” bestämde alltså inte hur musiken lät, utan mer hur populär den var. På senare år indikerar begreppet mer ett sound eller en karaktär (Lilliestam, 2009). Eleven valde dock inte att beskriva ackordet som det mer generella ”popigt”. Eleven tycks smalna av sina associationer genom att också definiera det som *popsång*. Jag tolkar det som att eleven står så pass nära genren pop att en noggrannare beskrivning är nödvändig, något som Lilliestam (2009) menar är vanligt. Intressant är att två elever som inte själv skrivit ”popsångigt” ändå upplevde den beskrivningen som hjälpsam, för att den stod ut. Eftersom ”popsångigt” var den

enda beskrivningen som handlade om genre, så stod den såklart ut. ”Popsångigt” blev också en beskrivning som alla verkade förstå och hålla med om, till skillnad från färgbeskrivningarna som blev mer personliga.

En elev beskriver att hen inte använde sig så mycket av adjektiven som hjälp till att identifiera ackordstyperna. Hen menar att ackordet kändes igen på vilket ”sound” den hade. Eleven pratar om ett ackord som stack ut för att ”...det lät som att någon ton inte riktigt passade in”. Ackordet i fråga var F+5, ett ackord som karaktäriseras av att den tredje av durklangens toner är höjd ett halvt tonsteg. Detta ackord får betecknas som dissonant, då det inte klingar spänningsfritt (Bonniers Musiklexikon, 2003). Elevens upplevelse överensstämmer med den forskning som Fagius (2001) presenterar. Ackord som formar en durtreklang upplevs som konsonanta medan exempelvis ett ackord med höjd kvint upplevs som dissonant (Fagius, 2001).

Eleven som missat det första testtillfället menade att hen hade stor hjälp av de adjektiv som de andra eleverna skrivit. Eleven hade inte fått associera själv, men kunde ändå förstå de andra elevernas beskrivningar. Lilliestam (2009) beskriver hur musikjournalister får sina läsare intresserade genom att använda metaforer. Texten blir intressant och lockar till läsning. Det verkar som de beskrivande orden fungerade på liknande sätt som de metaforer musikjournalister använder för att beskriva konserter.

### **6.1.1 Färger som beskrivning**

Två av eleverna valde att beskriva ackorden med hjälp av färger. En tredje elev valde inte att använda sig av färger för att beskriva ackorden men menade att hen också gärna associerade till färger. De tre eleverna hade olika uppfattningar om vilken färg som passade till vilket ackord. Det visade sig också att associationerna som färgerna skapade skiljde sig åt mellan dessa elever. Ingen av dessa elever menade att de hade synestesi. De beskrev det själv som att de bara gärna associerade till färger. Vester (2004) beskriver synestesi som att få förnimmelser från ett annat sinne än det som stimuleras. Även om eleverna inte identifierar sig som synesteter så tolkar jag det som att deras färgassociationer ändå handlar om förnimmelser. De beskrev alla att ackordet som spelades gav en viss känsla. Denna känsla associerades sedan till en färg. Ingen av eleverna beskriver det som Fagius (2001) kallar för färghörande, alltså att man upplever att toner och ackord har inneboende färger. Eleverna verkar snarare nå färgassociationerna via de känslor som ackorden framkallar.

En elev nämner att hen associerar färger till veckans dagar. Hen beskriver att vilken färg dagen har beror på vilka bokstäver som ingår i veckodagens ord. Hen ger här exempel på det som Vester (2004) kallar särdragssynestesi, alltså att till exempel ett ords form eller bokstavs innehåll avgör förnimmelserna (Vester, 2004). Att eleverna har så pass olika färgassociationer till ackorden passar också in på Vesters (2004) beskrivning om att ingen form av synestesi är den andra lik och förnimmelserna kan vara baserad på olika saker.

### **6.1.2 Att minnas musik**

Att 5 av 6 elever kunde identifiera alla 3 ackord blev både jag och elevernas lärare imponerad av. Anledningen till det höga antalet rätta svar kan såklart bero på att det var endast tre ackord att identifiera och chansen att pricka in de tre ackorden blir ganska stor. Ackorden var också relativt olika. Jag upplevde dock att eleverna verkade säkra på sina svar och inte att de gissade. Fagius (2001) skriver om minnet och hur man kommer ihåg saker. Ett explicit minne är ett minne som hämtas med en medveten sökning i hjärnan. Exempelvis används det explicita minnet för att försöka komma på hur ett visst musikstycke låter (Fagius, 2001). Det implicita minnet används däremot omedvetet när vi till exempel associerar en viss låt till någons namn. I fallet med eleverna så var uppgiften inte att komma ihåg och börja sjunga ett stycke musik, snarare tvärtom. Genom att höra ett stycke musik försökte eleverna identifiera det genom att tänka vilken association musiken *borde* framkalla.

## **6.2 Lärarens användande av metaforer i undervisningen**

Läraren beskriver situationer när användandet av metaforer verkar hjälpa elever att förstå saker som är abstrakta. Elever med dyslexi har enligt läraren ofta hjälp av metaforer och ”bilder”. Läraren använder sig gärna av metaforer och bildrikt språk, något som Lilliestam (2009) menar kan vara effektivt eftersom det svårbegripliga fångas i en bild som är lättare att ta till sig (Lilliestam, 2009). Rundgren (2013) skriver om metaforens funktion i inlärandet av kunskap av mer abstrakt karaktär. Han tar exempel från naturkunskapen där mer all dagliga och lättbegripliga begrepp används för att förklara fysikaliska fenomen för att göra det lättare att ta till sig. Exempel på sådana

naturvetenskapliga metaforer är till exempel ”maskhål” och ”elektronmoln” (Rundgren, 2013). Lakoff och Johnson (1980) menar att abstrakta begrepp kräver metaforiska övergångar från konkreta begrepp som är kända. Läraren som intervjuats använder sina egna metaforiska övergångar från konkreta begrepp till kända. Till exempel kallas parallelltonarterna för ”tvillingarna”.

---

...för att de sitter ihop. De är inte helt åtskilda som syskon är, men det är inte heller som att de är identiska som enäggstvillingar [...] Dom sitter ihop, navelsträngen är där genom att de har gemensamma förtecken. (Läraren)

---

Läraren tar också upp exempel på situationer där vanan att använda sig av metaforer har orsakat förvirring hos elever, något som enligt Rostvall och West (1998) är en risk när metaforer används. De skriver om vikten av att välja sitt språk i undervisningssituationer. Språk kan uttrycka maktförhållande och även om det säkerligen inte är avsikten från läraren så kan avstånd mellan elev och lärare skapas på grund av lärarens val av språk (Rostvall & West, 1998). Som lärare är det viktigt att förstå att elever inte nödvändigtvis har samma referensramar som lärare och att vissa personer ibland tolkar mer bokstavligt än andra.

### 6.3 Musikaliska upplevelser

De slutsatser som Gabrielsson (2008) drar från sin studie om starka musikupplevelser pekar på att flera parametrar påverkar om det blir en stark musikupplevelse eller inte. Gabrielsson uttrycker det själv som ”rätt musik för rätt person i rätt situation”. När den intervjuade läraren berättar om situationen då hen för första gången upptäckte ett Maj7-ackord, tänker jag att det måste klassas som det som Gabrielsson kallar en *stark musikupplevelse*. Läraren beskriver att det var något annorlunda med ackordet, ”det var vackert på något annat sätt”. Läraren berättar också att upplevelsen av det ackordet sitter kvar än idag. Hen verkar kunna återskapa känslan av upplevelsen utan att ackordet i sig behöver ljudas, i likhet med det Fagius (2001) skriver om musik som är bekant. Varför upplevelsen av just detta ackord blev så stark kan bero på flera saker. Kanske var det ett exempel på ”rätt musik för rätt person i rätt situation” som Gabrielsson (2008) uttrycker

det. På det sätt läraren beskriver upplevelsen och situationen verkar det också handla om någon slags emotionell upplevelse. Jag har själv haft liknande upplevelser med olika ackord. Enligt Lilliestam (2009) kopplar människor ofta ihop emotionella upplevelser med musik, och musiken kan fungera som minnesdepåer för andra minnen. Vid något tillfälle där jag av olika anledningar varit påverkbar och receptiv har jag fått lära mig hur ett visst ackord låter och är uppbyggt. Dessa situationer har varit så starka att jag fortfarande ibland påminns om en viss plats eller vissa personer när jag hör eller pratar om ett visst färgat ackord. Vissa ackordstyper fungerar för mig alltså som minnesdepåer som påminner om andra minnen.

## 6.4 Relatera ny kunskap till gammal

Rundgren (2013) skriver om lärande som något mer än bara en avkodning av det man läst eller hört, och menar att information inte blir kunskap förrän den kopplats till tidigare erfarenheter. Detta är något som också eleverna i fokusgruppsintervjun tar upp. Två elever talar om vikten av att i inläringen kunna associera till saker som man tidigare känner till. En av eleverna beskriver sin första tid på estetiska programmet och det eleven skulle lära sig. Det var en nödvändighet för eleven att kunna relatera allt nytt till något annat för att minnas. Även läraren beskriver elevernas första tid i ämnet GeMu som svår. Eleverna måste lära sig många nya ”glosor” för att kunna hänga med i undervisningen, och ibland fastnar eleverna på dessa glosor, och kommer inte vidare enligt läraren. Här har läraren använt sig av metaforer och omskrivningar för att försöka göra dessa glosor mer lättförståeliga.

Både studiens resultat och litteraturen jag läst pekar på att det finns fördelar med att associera ny kunskap med något annat för att befästa kunskapen. Lärare bör på något sätt anknyta sin undervisning till elevers egna ”värld”. I musiksammanhang kan detta vara att elevernas egen musiksmak får vara utgångspunkten i undervisningen. Det kan också vara klokt att eleverna får finna sina egna associationer till något de känner till för att ta till kunskapen lättare. Detta kan ske spontant hos eleverna, men läraren kan också ha en roll i det genom att uppmuntra det på olika sätt. Till exempel kan en metod som jag använde på ”testlektionerna” provas för att uppmuntra till egna associationer.



Jag tänker också på vikten av att ha en terminologi eller ett fackspråk, något som även läraren tar upp i exemplet med ”glosorna”. Lilliestam (2009) beskriver att man kan träna upp sin förmåga att återge sinnesintryck. Som exempel tar han de termer som används vid vinprovning. Beskrivningar som *soligt*, *blommigt*, *nötigt* används och fungerar eftersom de som provar vinet har lärt sig associera smaken med beskrivningarna. Jag ser här likheter med vad jag gör när jag memorerar musik och spelar ”på gehör”. Jag har lärt mig att associera vissa ljudkombinationer med de former som de bildar på ett piano till exempel. Ett ljud blir till en visualiserad form. Att kunna återge musik hörd musik, handlar för oss som inte har absolut gehör till mångt och mycket om att associera. Dessutom hjälper terminologi som musikteoretiska glosor till för att kunna återge det hörda.

## 6.5 Slutsats och reflektion

När jag tänker tillbaka på hur arbetet med studien har gått, kan jag konstatera att jag kunde gjort vissa saker annorlunda. Det hade varit intressant och bra för underlaget till studien att träffa fler elever. De testlektioner jag höll i med en grupp, hade jag velat göra med fler grupper för att på så sätt kunnat jämföra svar från ett större underlag. Alternativt hade jag kunnat intervjuat fler lärare om deras användande av metaforer och beskrivande ord i sin undervisning. Det hade gett möjligheten att jämföra olika lärares svar. Istället för att fördjupa mig inom vissa utvalda smala frågor, berör studien två större teman; elevernas testlektioner samt lärarens användande av metaforer och beskrivande ord i allmänhet. Om jag fick göra om studien skulle jag förmodligen välja en av de två temana för att få djupare förståelse om ett särskilt fokusområde. Under arbetet med studien har också jag tänkt mycket på min egen tid som elev i kursen Gehörs- och musikleära. Som jag nämner i inledningen upplevde jag att jag kunde en del innan jag började kursen GeMu. De moment som togs upp i början av kursen hade jag provat på hemma själv, och jag fick nu en vokabulär och en terminologi för det jag hade upptäckt själv. De kunskaper jag förvärvat under arbetet med denna studien har fått mig att uppskatta den lärare jag mötte under min första tid på gymnasiet. Jag vill tro att min dåvarande lärare

praktiskt använde sig av det som Dewey beskriver, nämligen att anknyta sin undervisning till det som jag gjorde frivilligt och spontant (Rundgren, 2013).

## 6.6 Förslag till vidare forskning

Jag tycker det är intressant hur olika människor väljer att beskriva ackord på så olika sätt. För att dra större generella slutsatser hade jag gärna sett att en liknande pedagogisk metod som den jag använde mig av, gjordes om i mycket större skala. Om testlektionerna på något sätt kunde genomföras digitalt i form av en enkät hade testet gått att distribuera till ett stort antal elever och gett ett större underlag. Det hade också varit intressant att veta mer om hur elevernas beskrivningar skulle kunna påverka lärarens sätt att undervisa. Hade GeMu-undervisningen kunnat skräddarsys till eleverna genom att hänsyn tas till sättet eleverna associerar?

Jag hade också gärna sett mer forskning på metaforanvändandet inom ramen för musikteori och gehör. Jag som blivande lärare har nytta av att veta de eventuella för- och nackdelar som finns vid användandet av metaforer inom just musikteori. I min studie har läraren vittnat om att vissa elever hjälps och vissa blir förvirrade av metaforer. Därför hade det varit intressant att få mer kunskap om detta.

# Referenslista

Ackord. (2003). I *Bonniers musiklexikon*. Stockholm: Albert Bonniers förlag AB

Bergström, A (2010) Metaforer tar tempen på världen. *Språktidningen*, nr 2, 23-26.

Bryman, A. (2008) *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber

Bryman, A. (2002) *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber ekonomi

Dissonans. (2018). I *NE.se*. Hämtad 2018-04-26 från:

<https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/dissonans>

Fagius, J. (2001) *Hemisfärernas musik – om musikanteringen i hjärnan*.

Göteborg: Bo Ejeby förlag

Gehör. (2003). I *Bonniers musiklexikon*. Stockholm: Albert Bonniers förlag AB

Gehör. (2018). I *Ne.se* Hämtad 2018-04-18

från: <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/gehör>

Ingelf, S. (1982) *Jazz- & popharmonik*.

Stockholm: Reuter & Reuter förlags AB

Jeppson, F & Haglund, J (red.) *Modeller, analogier och metaforer i naturvetenskapsundervisning*. Lund: Studentlitteratur.

Jansson, R. (2007) *Stora musikguiden, musikteori för alla*

Stockholm, Bromma: Notfabriken music publishing AB

Kvale, S & Brinkmann, S. (2009) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund:

Studentlitteratur

Lakoff, G & Johnson, M (2003,1980) *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press

Lilliestam, L. (2009) *Musikliv. Vad gör människor med musik – och musik med människor*. Göteborg: Bo Ejeby förlag.

Rostvall, A-L & West, T. (1998) *Handlingsutrymme- om utvecklingsarbete i musikundervisning*. Stockholm: KMH Förlag

Vester, M. (2004) *En värld av nyanser - om synestesi*.  
Lund: Studentlitteratur

Vetenskapsrådet. (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Elanders Gotab

# Bilagor

Bilaga 1.

Välj mellan: 11, m7 och +5

Namn och datum\_\_\_\_\_

*Ackord nr 1.* \_\_\_\_\_

*Ackord nr 2.* \_\_\_\_\_

*Ackord nr 3.* \_\_\_\_\_

Bilaga 2.

## Intervjuguide

### **Ämne 1: När du undervisar**

Hur arbetar du med *beskrivande ord* i din GeMu-undervisning?

Med begreppet beskrivande ord menar jag liknelser, metaforer och omskrivningar för abstrakta eller svårförklarade ord.

Hur upplever du att det mottas av dina elever?

### **Ämne 2: Din egen gehörsträning/när du blivit undervisad**

Använder du beskrivande ord när det gäller ackord? Motivera gärna varför ja/nej

Använder du själv ”minnesregler” som t ex låtar, känslor etc som hjälp för igenkänning av olika ackord?

Ge gärna exempel!

Minns du när du etablerade dessa? Under din utbildning, eller tidigare/senare i livet?

Hur har du själv arbetat med ditt eget gehör när det gäller ackord? I skola, musikhögskola eller vid någon annan tid i livet.

### **Ämne 3. Dina tankar om min studie.**

Vad det något du tyckte var intressant/la märke till när det gäller de två lektionerna jag hade med informanterna? Hur upplevde du eleverna?

Vad anser du om att använda en liknande metod som den metod jag använde för ackordgehör? Kan den ”översättas” till andra sammanhang/moment.

Bilaga 3.

## Intervjuguide fokusgruppsintervju

Hur upplevde du att sätta ord på ett ackord?

Var tidspressen en faktor?

Var det svårt att komma på något eller kom det naturligt?

Kunde du stå för den beskrivningen du gjorde första gången?/ändrades din upplevelse av ackordet från förra veckan till denna?

Färgerna!

Hur upplevde du att det gick när du fick använda dig av beskrivningarna för att identifiera? Hjälpte de?

Vad tänker du om att använda beskrivningar som hjälp till att identifiera ackordstyper?

Hur ställer du dig till att använda den här metoden framöver? Kan metoden överföras på andra situationer? Andra ämnen eller på ett annat moment i GeMu?

Bilaga 4.



LUNDS UNIVERSITET  
Musikhögskolan i Malmö

## Samtyckesblankett

Du tillfrågas härmed att medverka i en studie om ackordgehör, och användandet av beskrivande ord som hjälp till att förbättra ackordgehöret. Studien kommer att vara underlag i mitt examensarbete som kommer färdigställas under våren 2018.

Studien innehåller ett test på dina förkunskaper, ett test på dina kunskaper efter studiens slut samt som en diskussionstund efteråt.

Studien kommer ta cirka 20-30 minuter av en lektion, samt 20-30 minuter av en annan lektion.

Studien är anonym och inga namn kommer att finnas med i examensarbetet och det är endast jag som kommer att läsa ditt testresultat.

Härmed ger jag tillåtelse att mitt testresultat, samt att det som sägs under diskussionstunden får finnas med i transkriberad form i examensarbetet.

Signatur och datum

\_\_\_\_\_

Namnförtydligande

\_\_\_\_\_



## Bilaga 5.



## Samtyckesblankett

Du tillfrågas härmed att medverka i en studie om ackordgehör, och användandet av beskrivande ord som hjälp till att förbättra ackordgehöret. Studien kommer att vara underlag i mitt examensarbete som kommer färdigställas under våren 2018.

Du kommer att intervjuas och samtalet vi har kommer att spelas in och sedan transkriberas.

Det transkriberade materialet kan sedan komma att användas i mitt examensarbete. Ditt namn kommer inte finnas med i arbetet.

Härmed ger jag min tillåtelse att intervjumaterialet får finnas med i examensarbetet, i transkriberad form.

Signatur och datum

---

Namnförtydligande

---