

**FG1296 Själständigt arbete, avancerad nivå inom lärarprogram
(musik som ämne 1), 15 hp**

Ämneslärarexamen med inriktning mot arbete i gymnasieskolan
2020

Institutionen för musik, pedagogik och samhälle (MPS)

Handledare: Karl Asp

Dennis Wiklund

Hur uppfattar gymnasieelever funktionsanalys?

En fenomenografisk studie

Sammanfattning

Föreliggande självständiga arbete har sitt ursprung i en nyfikenhet på den praktiska potentialen i musikteoriundervisning på gymnasienivå. Enligt forskning blir musikteoriundervisning ofta teoretisk utan tydliga kopplingar till autentiskt musikutövande. Syftet med denna uppsats har varit att få djupare insikt i hur gymnasielever uppfattar det musikteoretiska begreppet funktionsanalys och vad det kan användas till. Material har samlats in genom sex intervjuer med gymnasielever och en före detta gymnasieelev som läser eller nyligen har läst Gehörs- och musikläraurser. Materialet har därefter analyserats ur ett fenomenografiskt perspektiv. Resultatet visar att funktionsanalys och dess praktiska användning kan uppfattas på några olika sätt. Exempelvis är en uppfattning av funktionsanalys att det är en akademisk musikbeskrivning som inte är särskilt praktiskt tillämpbar. En uppfattning av vad funktionsanalys kan användas till är att motivera vilken karaktär något ska spelas med. I diskussionskapitlet diskuteras resultatet utifrån litteratur och mina egna tankar, inte minst ur ett pedagogiskt perspektiv hur undervisning skulle kunna anpassas för att elever ska erhålla så bred och djup förståelse för funktionsanalys som möjligt.

Nyckelord: funktionsanalys, musikteoriundervisning, Gehörs- och musiklära, gymnasieelever

Abstract

The present degree project has its origins in a curiosity about the practical potential of music theory teaching at the upper secondary school level. According to research, music theory teaching often becomes theoretical without clear connections to authentic music practice. The purpose of this essay has been to gain a deeper insight into how upper secondary school students perceive the music theoretical concept of functional harmony and what it can be used for. Materials have been collected through six interviews with upper secondary school students and one former upper secondary school student who are taking or recently have taken Pitch and music theory courses at upper secondary school in Sweden. The material has been analyzed from a phenomenographic perspective. The results show that functional analysis and its practical use can be perceived in some different ways. For example, one perception of functional analysis is that it is an academic music description that is not very practically applicable. One perception of what functional analysis can be used for is to motivate with which character something should be played. In the last chapter the result is discussed based on literature and my own thoughts, not least from a pedagogical perspective how teaching could be adapted so that students receive as broad and deep understanding of functional analysis as possible.

Keywords: functional harmony, music theory teaching, Pitch and music theory, upper secondary school students

Förord

Jag vill rikta ett stort tack till min handledare Karl Asp som har gett mycket konkret och bra vägledning och feedback under hela processen att skriva detta självständiga arbete. Sedan vill jag även rikta ett stort tack till de informanter som frivilligt valt att ställa upp på att bli intervjuade digitalt.

Dennis Wiklund, 14 december 2020

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
1.1	Syfte och forskningsfrågor	2
2	Bakgrund.....	3
2.1	Grundläggande funktionsanalys	3
2.2	Funktionsanalys i musikteoriundervisning på svensk gymnasieskola	3
2.3	Musik- och musikteoriundervisning i svensk gymnasieskola	4
2.4	Musikteori som undervisningsinnehåll.....	6
2.5	Aspekter att ta ställning till i undervisning av harmonik.....	7
2.6	Summering av bakgrund.....	7
3	Fenomenografiskt perspektiv.....	8
4	Metod.....	10
4.1	Metodologi.....	10
4.2	Insamling av datamaterial.....	10
4.2.1	Urval av informanter	11
4.2.2	Intervjuerna	11
4.2.3	Transkription	12
4.3	Fenomenografisk datanalys	12
4.4	Validitet och reliabilitet	14
4.5	Etik.....	15
5	Resultat	17
5.1	Utfallsrum 1: Vad funktionsanalys är.....	17
5.1.1	Beskrivningskategori 1: ”Allmän analys av ackords funktioner i musik”	17
5.1.2	Beskrivningskategori 2: ”Analys, inklusive varför ackord är där de är”	18
5.1.3	Beskrivningskategori 3: ”Akademisk musikbeskrivning”	19
5.2	Utfallsrum 2: Hur funktionsanalys kan användas i praktiken	19
5.2.1	Beskrivningskategori 4: ”Abstraktion för kommunikation och förståelse”	20
5.2.2	Beskrivningskategori 5: ”Abstraktion, inklusive transponering”	21
5.2.3	Beskrivningskategori 6: ”Med vilken karaktär något ska spelas”	22

5.3	Sammanfattning av resultat	22
6	Diskussion.....	24
6.1	Resultatdiskussion, inklusive pedagogiska implikationer	24
6.1.1	Utfallsrum 1.....	24
6.1.2	Utfallsrum 2.....	26
6.1.3	Helheten	27
6.2	Metoddiskussion.....	27
6.3	Vidare forskning	28
	Referenser.....	30
	Bilaga 1	32
	Bilaga 2	34

1 Inledning

Enligt Skolverket (2011) är *Musikteori* på gymnasiet kategoriserat som ett eget ämne, så kurserna i musikteori är tydligt separerade från andra kurser i musik såsom kör-, instrument- och ensemblekurser, vilka faller under ämnet *Musik*. Personligen kan jag tycka att det är lite märkligt. Uppdelningen kan upplevas som ett sätt att göra en tydlig distinktion mellan å ena sidan musik som ett praktiskt ämne där elever får utlopp för musikalitet genom att spela och sjunga, och å andra sidan det teoretiska ämnet musikteori som, grovt generaliserat, handlar om noter och en musikalisk begreppsapparat som är starkt kopplad till notbilder. Allt hänger ju ihop, och för mig som blivande musiklejare med stort musikeoriintresse är det en stark vilja att gymnasieelever ska få erfara musikeoriundervisning som en naturlig och självklar del av deras musicerande. Musikeorins olika delar ska för eleverna helst få vara lika självklara delar av den musikaliska utvecklingsprocessen som att exempelvis öva gitarr- eller sångteknik, och jag önskar verkligen att elever kan få inse att musikeori inte bara kopplas till noter och notbilder.

Jag minns en händelse under Gehörs- och musiklejra A, som en av musikeorikurserna benämndes när jag gick på gymnasiet. Vi hade ett prov där en uppgift var att rita upp en kvintcirkel. Som svar på uppgiften skrev en klasskompis: ”Är detta relevant”, varpå läraren i samband med rättning med rödpenna svarade något i stil med ”Eh... JA!”. Händelsen byggde på att vi i undervisningen mest hade använt kvintcirkeln som verktyg och hjälp för att exempelvis sätta ut rätt antal fasta förtecken i noterna. Min klasskompis tänkte nog att det räckte att göra rätt på de uppgifter som kvintcirkeln skulle kunna vara ett hjälpmedel till, och att kunnandet att rita upp en kvintcirkel annars inte har något egentligt egenvärde i sig. En sådan händelse betraktar jag som ett tydligt exempel på att lärare och elever kan ha olika djup förståelse kring ett begrepp eller fenomen som avhandlats i undervisningen, och att lärare ibland kan tro att elever har fått större förståelse för begreppet eller fenomenet i fråga än vad de i själva verket har.

Ett av mina absolut största intressen inom musikeori, eller egentligen inom musik i största allmänhet, är harmonisk analys. Mer specifikt den sortens harmonisk analys som benämns *funktionsanalys*. I musikeorikurserna på gymnasieskolenivå kan det kanske betraktas som en av de mer abstrakta delarna av undervisningsinnehållet. Det skulle nog i alla fall kunna vara ganska svårt för eleverna att tydligt se kopplingarna till det egna musicerandet om lektionsövningarna och tester/prov i funktionsanalys är som det var för mig och min klass. För oss handlade det nämligen i princip bara om att sitta och analysera notbilder från fyrstämmig sats. Att funktionsharmonik finns i väldigt mycket nutida populärmusik och därför hyser en god potential för förståelse av musik pratades inte direkt om. Det fick man som elev inse själv om man nu hade den förmågan.

Niklas Rudbäck (2020) har skrivit en avhandling i musikpedagogik där han konstaterar att det saknas information kring gymnasieelevers lärandeprocesser gällande modeller och koncept i musikeori, och hur processerna relateras till utbildningspraktiker. Enligt Rudbäck (2020) har det hittills gjorts två empiriska studier kring undervisning i Gehörs- och musiklejra

på svensk gymnasieskola: hans egen studie och Marie-Heléne Zimmerman Nilssons studie från 2009, och han påpekar att det skulle behöva göras fler studier på området.

Ett perspektiv på lärande och undervisning i allmänhet som jag har med mig i detta självständiga arbete  r något som Ference Marton (1981) framhäver, nämligen att lärande bland annat handlar om att lärare på något sätt ska modifiera eller byta ut de uppfattningar kring ett ämne som elever redan har. Ur denna synvinkel kan det då vara så att vissa skillnader mellan elevernas och lärarens/l roboksf rfattarens uppfattningar kan finnas kvar även när ett specifikt ämnesområde  r avklarat och det är dags att gå vidare till något helt annat (Marton, 1981). Jag utgår ifrån att lärare på ett generellt plan ofta har djupare kunskaper om sitt ämnesområde  n eleverna som nyss har fått lära sig exempelvis nya fakta eller något nytt koncept. Dock kan det finnas en risk att skillnaderna mellan lärarens och elevernas uppfattningar är betydligt större än vad läraren tror, då vissa djupare aspekter av elevens uppfattningar och egentliga förståelse inte tydligt framgår av ett skriftligt prov/läxförhör eller liknande. Huruvida elever förstår exempelvis nyttan med att ha lärt sig ett visst begrepp blir inte nödvändigtvis synliggjort, och ibland kanske lärare utg r ifrån att nyttan säger sig självt, men så behöver det inte vara för alla elever. Kvintcirkelexemplet ovan  r ett exempel på det, och därför blir Martons (1981) påpekande relevant och intressant i samband med musikteoriundervisning.

Utifrån dessa aspekter, men också mitt personliga intresse för just funktionsanalys, finner jag det intressant och relevant att försöka få ett tydligare elevperspektiv på vad nutida musikteoriundervisning på gymnasiet faktiskt ger elever f r djupare förståelse av funktionsanalys och de funktionsanalytiska begreppens egentliga djupare betydelse för eleverna som musiker. H r följer nu en specificering av syftet med detta självständiga arbete, inklusive forskningsfrågor.

1.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med detta självständiga arbete  r att få djupare insikt i hur gymnasieelever som har l st Gehörs- och musicklära förstår funktionsanalys, dels begreppet i sig, dels som praktiskt användningsområde i en musikalisk helhet. Mina forskningsfrågor blir följande:

1. Vad har gymnasieelever som har l st Gehörs- och musicklära f r uppfattningar av vad funktionsanalys  r för något?
2. Vad har gymnasieelever f r uppfattningar av hur de på olika sätt kan använda sig av funktionsanalys utanför musikteoriklassrummet?

2 Bakgrund

I detta bakgrundskapitel presenterar jag först kortfattat vad funktionsanalys är, för att sedan sätta in det i ett undervisningssammanhang på svensk gymnasieskola. Efter det beskrivs forskning på och kring svensk musikteoriundervisning på gymnasieskolor. Sedan lyfts några aspekter från litteratur kring musikteori som undervisningsinnehåll i allmänhet. Därefter lyfts litteratur kring några aspekter att ta hänsyn till vid undervisning av harmonik. En del av det som tas upp i detta bakgrundskapitel handlar alltså inte specifikt om musikteoriundervisning just på svensk gymnasieskolenivå, men det är ändå aspekter som jag anser intressanta för mitt ämnesval.

2.1 Grundläggande funktionsanalys

Funktionsanalyssystemet skapades av Hugo Riemann och presenterades år 1893 (Ingelf, 2008). Följande redogörelse för grundläggande funktionsanalys i dur utgår ifrån Grubbe (2017, 2019). Funktionsanalys bygger på att ackorden betraktas som funktioner i det sammanhang de framträder, och utgångspunkten är de så kallade huvudfunktionerna tonika, subdominant och dominant. Tonika, betecknat T, är grundtreklängen i tonarten, exempelvis ackordet C i tonarten C-dur. Subdominanten, betecknat S, är treklängen som utgår ifrån tonartens fjärde skalsteg, exempelvis ackordet F i tonarten C-dur. Dominanten, betecknat D, är treklängen som utgår ifrån tonartens femte skalsteg, exempelvis ackordet G i tonarten C-dur. Dominanten anses ha en spänning att vilja leda vidare till tonikan. Mollackorden i en durtonart benämns som paralleller till grundfunktionerna. Exempelvis är ackordet Dm subdominantparallell, betecknat Dp, i tonarten C-dur eftersom Dm är mollparallell till ackordet F som är subdominant i tonarten C-dur. Det finns betydligt fler funktioner och varianter, och om dem kan läsas mer på exempelvis www.musikipedia.dk eller i Roine Janssons bok *Stora Musikguiden: Musikteori för alla* från 2011.

2.2 Funktionsanalys i musikteoriundervisning på svensk gymnasieskola

Ämnet Musikteori på svensk gymnasieskola består av kurserna Gehörs- och musikleära 1 och 2 (ibland av lärare och elever till vardags förkortat till Gemu 1 och 2) samt Arrangering och komposition 1 och 2 (Skolverket, 2011). I ämnets syfte framgår det bland annat att eleven i musikteoriundervisning ska få förutsättningar att utveckla följande:

Kunskaper om musikaliska former, strukturer, musikens språk och musikteoretiska begrepp.

[...]

Kunskaper om melodik, harmonik, periodicitet och rytm.

[...]

Kunskaper om noter, ackordbeteckningar och andra musikaliska symboler. (Skolverket, 2011, s. 1)

Efter syftet kommer i ämnesplanen sedan kursplaner för de specifika kurserna, och gällande kursen Gehörs- och musikleära 2 ser kunskapskravet för betyget A ut såhär:

Eleven redogör **utförligt och nyanserat** för musikleära. Dessutom identifierar eleven **med säkerhet** och redogör **utförligt och nyanserat** för några olika musikaliska former. I redogörelserna använder eleven **med säkerhet** musikteoretiska begrepp samt **gör en välgrundad och nyanserad jämförelse av de musikaliska formerna**. Eleven utför **med säkerhet** komplexa gehörsövningar, noterar **med säkerhet** klingande musikexempel **med vedertagen notationspraxis** samt gör **komplexa** musikaliska analysuppgifter i olika genrer **utifrån olika analysmodeller** och **motiverar utförligt och nyanserat sina val av analysmodeller**. Dessutom tar eleven **initiativ till att öva upp sitt gehör**.

Eleven skriver och läser **med säkerhet** noter i minst två klaver, harmoniserar melodier och **skriver** flerstämmig sats. Eleven beskriver också **utförligt och nyanserat** minst två notationssystem och ger **flera** exempel på deras användningsområde. Dessutom använder eleven minst **två** vedertagna system för ackordbeteckningar och **harmoniska analyser samt redogör översiktligt för ytterligare system**. Eleven sjunger och spelar efter notbilder och på gehör **med god kvalitet när det gäller rytm, melodi, harmonik och form**. I sitt **musicerande använder eleven gehöret i improviserad och noterad musik samt skriver enkla arrangemang för olika röst- eller instrumentkombinationer**. Eleven värderar **med nyanserade omdömen** sitt musicerande med hjälp av musikteoretiska begrepp **samt ger förslag på hur musicerandet kan förbättras**. (Skolverket, 2011, s. 5)

Varken i dessa två utdrag eller någon annanstans i ämnets syfte eller kursplanerna för musikteorikurser nämns ordet funktionsanalys (Skolverket, 2011), men att i Gehörs- och musikleäkurserna avhandla funktionsanalys blir, i alla fall enligt min tolkning, ett naturligt sätt att täcka in stora delar av syftesutdraget ovan och även följande delar av kunskapskravet för betyget A i Gehörs- och musikleära 2: "...samt gör **komplexa** musikaliska analysuppgifter i olika genrer **utifrån olika analysmodeller och motiverar utförligt och nyanserat sina val av analysmodeller**." (Skolverket, 2011, s. 5) och "Dessutom använder eleven minst **två** vedertagna system för ackordbeteckningar **och harmoniska analyser samt redogör översiktligt för ytterligare system**." (Skolverket, 2011, s. 5). Funktionsanalys kan dock komma in även i andra delar av kunskapskravet, beroende på hur den faktiska undervisningen och bedömningen struktureras upp i praktiken. Exakt hur omfattande funktionsanalys som går igenom i Gehörs- och musikleära 1 och 2 skulle kunna skilja ganska mycket mellan olika skolor och olika lärare. Enligt min tolkning av utdraget ovan skulle en elev kunna få betyget A i Gehörs och musikleära 2 utan att egentligen ha djupare förståelse för funktionsanalys än bara förmågan att i musikteoriklassrummet lösa väldigt tillrättalagda analysuppgifter som inte alls behöver vara kopplade till elevernas egentliga musicerande och musikförståelse utanför klassrummet.

2.3 Musik- och musikteoriundervisning i svensk gymnasieskola

Uppdelningen i de två olika ämnena Musikteori och Musik, vilken nämnts inledningen, diskuteras i Jonathan Lilliedahls avhandling från 2013. Lilliedahl (2013) jämför kurser i de två ämnena ur ett läroplans- och kursplaneperspektiv och konstaterar att kunskapspraktiken präglas av en markant gränsdragning mellan de två ämnena. Enligt Lilliedahl (2013) har det

historiskt funnits en polarisering mellan musik som icke-teoretiskt ämne och musikteori, och även tidigare har musikteoretiska moment inramats på ett sätt, medan musicerande verksamheter har inramats på ett annat ganska frångående sätt. Lilliedahl (2013) framhåller att skillnaden mellan ämnena musik och musikteori absolut inte bara är en ren språklig konstruktion, utan skillnaden har sin grund i att de två ämnena bygger på fundamentalt olika sätt att strukturera undervisning på. För att exemplifiera skillnader gör Lilliedahl (2013) en jämförelse mellan centralt innehåll och kunskapskrav för musikteorikursen Gehörs- och musikleära 2 och musikkursen Körsång 2. Han menar att det är en markant skillnad i både centralt innehåll och själva kunskapskraven, till exempel på så sätt att kunskapskraven för Gehörs- och musikleära 2 handlar om ”elevens färdigheter att manövrera epistemiska relationer till musik...”, medan kunskapskraven i Körsång 2 handlar om ”elevens förmåga att hantera sociala relationer till musik...” (Lilliedahl, 2013, s. 107).

Zimmerman Nilsson (2009), som nämndes i inledningen, har undersökt hur musikleärare väljer undervisningsinnehåll till Gehörs- och musikleärarkurser på svensk gymnasieskola och hur det valda undervisningsinnehållet används. Hon har observerat en lektionssekvens där det sker gehörsträning kopplat till intervall, och hon har även observerat en sekvens där kromatisk skala går igenom. I resultatkapitlet kommer Zimmerman Nilsson (2009) fram till att innehållet på lektionerna i Gehörs- och musikleära behandlas som ett system i sig, och att det inte egentligen särskilt tydligt relateras till den musikaliska helheten. Zimmerman Nilsson (2009) gör en liknelse och menar att innehållet i musikteoriundervisningen får funktionen av att vara en verktygslåda där eleverna ska lära sig att använda verktyget på ett sådant sätt att rätt svar levereras, och i diskussionskapitlet ifrågasätter hon huruvida elever generellt faktiskt har förmågan att använda denna verktygslåda med dessa verktyg i andra sammanhang utanför just musikteoriklassrummet och musikteoriundervisningen. Eftersom de musikaliska dimensionerna i undervisningsmaterialet inte blir tydliga, finns enligt Zimmerman Nilsson (2009) risken att det kan leda till att det blir svårt för eleverna att kunna tillämpa kunskaperna när de själva musicerar.

Rudbäck (2020), som också nämndes i inledningen, utgick i sin avhandling från undervisning av kvintcirkeln på gymnasiet. Rudbäcks (2020) forskningsfrågor handlar om hur kvintcirkeln introduceras, reproduceras och används i utbildningen och hur just det sedan främjar elevernas lärandeprocesser. Undersökningen gjordes genom att Rudbäck (2020) följde en elevgrupp i Gehörs- och musikleära 1 under sex veckor, och både elevintervjuer och lektionsobservationer gjordes. Rudbäck (2020) refererar till Zimmerman Nilssons (2009) liknelse med verktygslådor och menar att han har gjort samma iakttagelse i sin undersökning. I resultatkapitlet kommer Rudbäck (2020) också fram till att det i samband med undervisning av kvintcirkeln är en tydlig avsaknad av både klingande musikexempel och referenser till autentiska musikexempel. När det någon gång förekommer klingande musik så är det inte som ett pedagogiskt val av läraren, och när exempelvis någon elev försöker koppla till klingande musikexempel tystas det ner istället för att utnyttjas för elevernas lärande och förståelse (Rudbäck, 2020).

I en licentiatuppsats från 2011 beskriver Johan Nyberg sina genomförda studier kring gymnasieelevers begreppsliggörande av kunskap och lärande i musik och hur de uppfattar att de har möjlighet att i skolan och undervisningen vara självständiga skapare av kunskap i

musik. I inledningen uttrycker Nyberg (2011) utifrån egen lärarerfarenhet att elever tenderar att i ensemble- och instrumentkurser inte tillämpa kunskaper från musikteorikurserna, trots att det skulle kunna vara görbart. Nyberg (2011) använder sig i resultatkapitlet av de tre begreppen ”kunskap”, ”uttryck” och ”erfarenhet”, och elevinformanternas i undersökningen kopplar ”kunskap” mer till musikteori, medan ”uttryck” och ”erfarenhet” mer kopplas till andra musikkurser, såsom kurser med spel och sång respektive kurser med samspel. Utifrån resultatet och delar av den tidigare forskning som Nyberg (2011) fördjupat sig i menar han att kommunikationen mellan musiklejare och gymnasieelever skulle behöva beaktas, hur den sker och vad som berörs i den. Uppfattningar kring olika aspekter i musikundervisningen kan skilja markant mellan lärare och elever, men skillnaderna behöver då synliggöras för att inte problem ska uppstå (Nyberg, 2011). Dessa tankar har likheter med Martons (1981) reflektion som togs upp i inledningen, även om Nybergs (2011) reflektion inte som Martons (1981) bara handlar om elevers respektive lärares/läroböckers uppfattningar om specifika begrepp, utan även om bredare aspekter i undervisningen.

2.4 Musikteori som undervisningsinnehåll

Michael R. Rogers (2004) diskuterar musikteori som undervisningsinnehåll och konstaterar att undervisning i musikteori på grundläggande högskolenivå tenderar att domineras av ett grundläggande undervisningsinnehåll, vilket får till följd att ett mer kvalificerat undervisningsinnehåll inte hinns med. Det grundläggande undervisningsinnehållet, såsom skalor, do-re-mi och tonarter, jämför Rogers (2004) med alfabetet, verb och kommatering som grundläggande kunskapselement i litteraturstudier, det vill säga fullständigt grundläggande kunskaper som absolut behövs gås igenom och behärskas men som egentligen är långt ifrån det som enligt musikteoriläraren respektive litteraturläraren betraktas som essensen och det verkligt intressanta i ämnet i fråga.

Rogers (2004) resonerar också specifikt kring funktionsanalys och menar att förståelsen av harmoniska funktioner är essentiell i tonal musik, och funktionsanalysen har växt fram ur systemet att betrakta kadenser. Det är inte ackorden i sig utan ackordrelationerna, vilka kan beskrivas med exempelvis funktionsanalys, som ger lyssnaren en gehörmässig känsla av tonalt centrum och tonartstillhörighet i tydligt tonal musik, och utan aktivt medveten kunskap om ackordrelationerna blir det gehörmässiga uppfattandet betydligt svagare (Rogers, 2004).

Matthew H. Spieker (2016), en musikteorilärare och professor i USA, resonerar kring musikteorikurser som finns på vissa high schools i USA och ger ett exempel på hur en elev på en körlektion spontant använder avancerade musikteoretiska harmoniktermer för att i repetitionerna kommentera ett ackord som dyker upp i det körstycke de håller på att repetera. Spieker (2016) lyfter den händelsen som något som gör honom glad, då det är sådant som gör att en lärare känner att hen verkligen lyckats i sin yrkesroll, och han menar generellt att en kurs i musikteori är ett bra sätt att främja en ungs musiklärande då materialet som lärs där kan främja elevernas engagemang även i andra musikämnen som läses i skolan. Spieker (2016) påpekar i sammanhanget att han tycker att begreppet ”Music Theory” borde bytas ut

mot begreppet ”Musicianship Training”, och han framhäver vikten av att musikteorin som lärs ut inte bara får bli teoretiska koncept utan tydlig och ordentlig applicering på riktig musik.

2.5 Aspekter att ta ställning till i undervisning av harmonik

Det är inte alltid helt uppenbart hur undervisning av harmonik ska struktureras upp och avgränsas då det finns en del att ta hänsyn till, såsom vilken musikalisk genre som ska vara utgångspunkt. Christopher Doll (2013) diskuterar i en artikel det faktum att det på 2000-talet har börjat inkluderas mer och mer pop- och rockexempel i läromedel för undervisning i tonal harmonik på grundläggande högskolenivå, och han menar att det finns både likheter och skillnader mellan traditionell klassisk harmonik och pop- och rockharmonik. Pop- och rockexempel kan användas för illustration av traditionella musikteoretiska koncept, men pop- och rockharmonik kan också vara ett ämne i sig som kan anses skilja sig åt från annan slags harmonik, och hur det bäst görs är inte helt uppenbart (Doll, 2013). Anledningen till att det vävts in mer och mer pop- och rockexempel i ren harmonikundervisning, som enligt Doll (2013) har brukat bygga på traditionell harmonik, är att man har velat anpassa till studenter som i högre och högre grad är mer pop- och rockorienterade än klassiskt orienterade (Doll, 2013). Doll (2013) menar att om pop- och rockharmonik ska bli ett eget ämne i sig, som inte helt bygger på tänkande kring traditionell harmonik, så behöver vissa aspekter ses över, exempelvis hur egentligen ett ackord definieras, då det inte alltid är helt likadant i pop- och rockvärlden som traditionellt.

Trevor de Clercq (2013) har skrivit en artikel som respons till bland annat Dolls (2013) artikel, och han är inne på att det bör tydliggöras i exempelvis kursnamn vad som faktiskt lärs ut, och han jämför utläring av enbart traditionell harmonik i en kurs med namnet ”Music Theory 1” med att i en introduktionskurs i lingvistik enbart få lära sig om italienska från 1600-talet. de Clercq (2013) framhäver även en problematik med allmän klassifikation av ackordtyper och harmonikkoncept, då det kan bli märkligt i vissa genrer. Exempelvis uppfattas ackordet G7 i många fall som ett dominantseptimackord som vill leda vidare till en tonika, men i exempelvis bluesmusik i tonarten G-dur är så inte fallet, för där har G7 i sammanhanget snarare någon slags tonikastatus ändå, trots att det är samma slags ackord som i annan musik skulle anses vidareledande och inte ha tonikastatus (de Clercq, 2013).

2.6 Summering av bakgrund

Detta bakgrundskapitel har först och främst tagit upp vad funktionsanalys är och hur det kommer in i musikteoriämnet på svensk gymnasieskola. Sedan har en del forskning på och övrig litteratur kring musikteoriundervisning tagits upp. I nästa kapitel förklaras det vetenskapliga perspektiv som detta självständiga arbete genomsyras av: *fenomenografi*.

3 Fenomenografiskt perspektiv

Detta självständiga arbete utgår ifrån ett fenomenografiskt perspektiv och kan benämnas som en fenomenografisk studie. Fenomenografin har enligt Staffan Larsson (1986) utvecklats på Göteborgs universitet av INOM-gruppen, en forskargrupp vid institutionen för pedagogik. Förkortningen INOM står enligt Michael Uljens (1989) för Inläring och Omvärldsuppfattning. Den fenomenografiska ansatsen är kvalitativ och handlar om hur olika fenomen i omvärlden kan beskrivas av människor (Larsson, 1986).

Det är alltså inte det specifika fenomenet i sig som fenomenografin handlar om, utan på vilka olika sätt fenomenet kan förstås och beskrivas av olika människor (Marton, 1981). I just en fenomenografisk studie gällande fenomenet funktionsanalys är forskaren intresserad av hur människor faktiskt uppfattar, och därmed beskriver, funktionsanalys. Det är det som hamnar i fokus i sammanhanget, inte vad fenomenet funktionsanalys egentligen är. Ordet *uppfattar* handlar enligt Uljens (1989) i detta sammanhang inte alls om åsikter, attityder och värderingar. Det handlar alltså om uppfattningar *av* ett fenomen, inte *om*, vilket är en väsentlig skillnad (Uljens, 1989).

Larsson (1986) gör en uppdelning i tre olika grupper av fenomenografiska studier inom pedagogikforskning: fackdidaktiska studier, allmänpedagogiska studier och studier av utbildningseffekter. Fackdidaktiska studier är just studier av vad elever har för uppfattningar av begrepp och fenomen som de har fått lära sig i skolan (Larsson, 1986), och detta självständiga arbete faller därför under den kategorin.

Med kunskap om elevernas sätt att uppfatta något kan man upprätta en kontakt – läraren kan begripa eleven. Denna typ av studie syftar således till att karaktärisera de olika uppfattningar elever har av något och beskrivningen av dessa olika uppfattningar är resultatet. (Larsson, 1986, s. 14)

Rent konkret blir resultatet av fenomenografiska studier ett antal så kallade *beskrivningskategorier* som forskaren själv skapar utifrån analys av det insamlade datamaterialet. (Larsson, 1986; Uljens, 1989). De olika beskrivningskategorierna ska vara och en beskriva en i materialet funnen uppfattning av fenomenet i fråga (Uljens, 1989), och beskrivningskategorierna ska enligt Lars Owe Dahlgren och Kristina Johansson (2015) och Larsson (1986) vara kvalitativt skilda åt, vilket innebär att det inte ska existera gradvisa övergångar mellan dem (Larsson, 1986). En intervju passage som beskriver en fenomenografiskt tolkad uppfattning ska kunna sorteras in i en och endast en beskrivningskategori (Dahlgren & Johansson, 2015). Larsson (1986) exemplifierar beskrivningskategorier genom en undersökning kring lärares uppfattningar av yrkesskicklighet i samband med lärarjobbet. Han kommer fram till bland annat följande uppfattningar:

B: Lärarskicklighet är att kunna sälja någon vara: ämnet, läraren eller undervisningen. Det är frågan om att kunna påverka deltagarnas känslomässiga förhållande till utbildningen i positiv riktning.

[...]

C: Genom att undervisa samlar man erfarenheter om hur olika insatser fungerat, så att man sedan kan välja de bästa.

D: När man undervisar en tid förändras man från att söka förmedla så stor mängd fakta som möjligt, till att begränsa innehållet till vad eleverna kan ta emot, några få principer eller allmänna resonemang.

E: Att ha förmågan att kommunicera för att skapa känslan av trygghet hos deltagaren, som leder till att denna utvecklas på något sätt. (Larsson, 1986, s. 35)

Dessa uppfattningar är kvalitativt åtskilda eftersom det är helt olika saker som tas upp som uppfattningar av lärares yrkesskicklighet (Larsson, 1986). I resterande delen av detta självständiga arbete kommer jag att med ordet uppfattning mena just en utifrån fenomenografisk analys funnen uppfattning som är kvalitativt skild från andra uppfattningar. Så en specifik uppfattning motsvaras just av en specifik beskrivningskategori.

Systemet av de beskrivningskategorier som uppstår kan enligt Uljens (1989) bli väldigt olika till strukturen, alltså hur beskrivningskategorierna förhåller sig till varandra. Det kan till exempel vara som i exemplet ovan att olika beskrivningskategorier är jämbördiga med varandra och inte direkt går att rangordna sinsemellan (Uljens, 1989). I sådana fall kan mycket väl olika utsagor av en och samma informant sorteras in i mer än en beskrivningskategori, då olika icke motsägelsefulla uppfattningar kan ha ansetts framkomma vid olika delar av en intervju (Larsson, 1986). Det kan också finnas ett mer hierarkiskt förhållande mellan olika beskrivningskategorier (Uljens, 1989). Då handlar det om ett vissa uppfattningar är mer omfattande än andra, och då är det just markanta skillnader i bredd och/eller djup i uppfattningar som gör att de kan anses motsvara olika beskrivningskategorier som är kvalitativt åtskilda, snarare än att det är för att det handlar om helt olika saker (Uljens, 1989).

Samlingen av alla beskrivningskategorier som fås fram ur en fenomenografisk analys kallas för ett utfallsrum (Dahlgren & Johansson, 2015; Larsson, 1986). I föreliggande studie väljer jag att se det som ett specifikt utfallsrum, inklusive dess beskrivningskategorier och förhållandet mellan dem, helt enkelt ska betraktas som och fungera som svaret på en forskningsfråga.

4 Metod

I detta kapitel förklaras den metod som använts i mitt självständiga arbete. Först förklaras något kort om metodologin. Sedan beskrivs själva genomförandet av undersökningen och därefter dataanalysen. Efter det kommer en diskussion kring reliabilitet och validitet, och kapitlet avslutas sedan med en beskrivning av mina etiska överväganden kopplade till genomförandet.

4.1 Metodologi

Jag valde att i detta självständiga arbete använda mig av en kvalitativ metod. Syftet med detta arbete är att få djupare insikter om elevers uppfattningar och förståelse av något. Det kan jag få genom exempelvis ord och visuella bilder snarare än via siffror och på förhand bestämda exakta frågor insamlade med exempelvis enkät. Därför är kvalitativ metod enligt Martyn Denscombe (2018) mer ändamålsenlig än kvantitativ. Denscombe (2018) menar även att kvalitativ forskning mer förknippas med att forskaren är direkt inblandad i datainsamlingsprocessen, till skillnad från kvantitativ forskning där forskaren blir mer opartisk. Forskarens bakgrund, värderingar, identitet och övertygelser kan i kvalitativ forskning få betydelse för datamaterialet och analysen av den (Denscombe, 2018), och för mitt ändamål var det fördelaktigt att vara inblandad och kunna påverka under datainsamlingens gång för att ur min synvinkel få fram så intressant och för syftet relevant data som möjligt.

4.2 Insamling av datamaterial

För att få in så bra kvalitativt datamaterial som möjligt valde jag att genomföra intervjuer med gymnasieelever. Jag övervägde först alternativet att använda mig av kvalitativa enkäter för att på kort tid kunna få in stora mängder material i skriftlig form. Sedan gjorde jag dock bedömningen att det kan vara krångligt att skapa så pass bra kvalitativa enkäter att jag får in tillräckligt uttömmande och djupa svar. Just intervju som insamlingsmetod har generellt varit standard i fenomenografiska studier (Larsson, 1986). Fördelar med intervju som insamlingsmetod i samband med fenomenografiska studier framhävs i detta citat:

Den rationella grunden för vår typ av intervju ligger i att vi antar att människor tolkar det som sägs. [...] Intervjun är det medel vi använder för att samla material, men även i denna förekommer tolkningar. Detta innebär att när någon svarar på en fråga, svarar hon inte nödvändigtvis på det som intervjuaren avsett med sin fråga, utan på *sin egen tolkning av frågan*. Detta innebär att konstruktion av en intervjufråga på allvar kan påbörjas när någon har svarat på en fråga; först när man vet hur någon svarar, kan man nämligen förstå hur frågan tolkades av den som intervjuades och först då kan man *formulera om* frågan så att man ökar sannolikheten för att få fram ett svar på den fråga som intervjuaren avsett att få svar på. (Larsson, 1986, s. 27)

En ytterligare fördel med intervjuer är att forskaren utöver de på förhand bestämda intervjufrågorna också i situationen kan ställa relevanta följdfrågor så att det blir som ett

samtal som verkligen uttömmar ämnet, vilket också Larsson (1986) framhäver vikten av. Här följer nu en beskrivning av hur jag rent konkret har gått tillväga för att samla in datamaterial och utifrån det skapa analyserbart material.

4.2.1 Urval av informanter

För att på ett bra sätt förhålla mig till den tidsram som omgav detta projekt valde jag att på ett tidigt stadium försöka få tag på informanter. Det jag sökte var gymnasieelever som läser eller har läst kursen Gehörs- och musikleära 1 och/eller 2. De behövde ha hunnit bli undervisade i grundläggande funktionsanalys. Informella mejl med bifogat formellt missivbrev (se Bilaga 1 nedan) skickades ut till lärare och skolledare i flera omgångar, och till slut hade jag mejlat fjorton skolor. Jag fick även hjälp från en redan intervjuad informant att hitta en till. Till slut hade jag fått tag på fem gymnasieelever, varav fyra av dem går på samma skola. Då fem informanter var för knappt valde jag att också intervjua en sjätte person som gick ut gymnasiet i juni 2020 men som inte har läst någon funktionsanalys efter gymnasiet. Även hen gick på samma skola som de fyra ovan nämnda. Samtliga informanter har läst eller läser just nu Gehörs- och musikleära 2, och för samtliga har funktionsanalys avhandlats på djup nivå, vilket framgick under intervjuerna.

4.2.2 Intervjuerna

Semistrukturerade intervjuer på cirka 40 minuter genomfördes med de sex informanterna. På grund av rådande pandemi skedde intervjuerna digitalt via videomötesverktyget *Zoom*. Samtliga intervjuer spelades in. Som förberedelse inför intervjuerna gjordes en intervjuguide med huvudfrågorna som jag hade som utgångspunkt under intervjuerna. Jag skrev också en lista med några punkter som jag skulle försöka ha i åtanke under intervjuerna så att de skulle bli så väl utförda som möjligt. Denna punktlista var en kort sammanfattning av det som jag bedömde som relevant för mig bland Jan Trosts (1997) intervjutips. Intervjuguiden och punktlistan bifogas som Bilaga 2 nedan.

Intervjufrågorna i guiden skapades direkt utifrån syftet och forskningsfrågorna. I åtanke fanns då också att jag sedan på ett adekvat sätt skulle kunna göra en fenomenografisk analys av det insamlade datamaterialet. Steinar Kvale (1997) lyfter fram förhållandet mellan forskningsfrågor och intervjufrågor, och han menar att en bra tematisk forskningsfråga inte nödvändigtvis är en bra intervjufråga. Till mina intervjuer kändes det väldigt relevant att inte bara ställa min forskningsfråga. Jag ställde istället flera olika frågor runt informanternas förståelse av funktionsanalys och dess användningsområden för att från flera olika synvinklar ge informanterna möjlighet att komma med utsagor som var relevanta utifrån forskningsfrågorna. I slutet av intervjun tydliggjorde jag dock återigen syftet med intervjun, och då gavs informanterna möjlighet att tillägga ifall de kom på något som kunde vara relevant men som inte redan hade sagts tidigare.

Jag såg till att i alla intervjuer ställa alla frågor i intervjuguiden. Detta för att alla informanter så mycket som möjligt skulle ha få samma förutsättningar för att ge så omfattande och uttömmande svar som möjligt. Däremot kom jag i stunden på vissa följdfrågor utifrån vad informanterna sade, så därför skilde sig intervjuerna från varandra till

viss del ändå, och mina personliga erfarenheter och associationsbanor kan därför till viss del ha påverkat vad som faktiskt kom fram i intervjuerna.

4.2.3 Transkription

För att jag skulle få analyserbart datamaterial transkriberades alla intervjuer, det vill säga skrevs ned i text utifrån inspelningarna. Denscombe (2018) påpekar svårigheter med att i utskrift av intervju fånga pauser, intonation, betoning och uttal, och att det vid småskaliga forskningsprojekt ofta inte läggs så stor vikt vid det. För detta projekt kände jag också att relevansen i att få med sådana detaljer inte var så hög, särskilt också med tanke på tidsramarna. I resultatkapitlet förekommer en del citat och utdrag från intervjuerna. Där kallar jag mig själv D, och de sex informanterna har jag av bland annat etiska skäl valt att kalla I1 – I6. Se kommande etikavsnitt. I utdragen har jag i vissa fall förfinat det talade till ett något bättre skriftspråk genom att göra små grammatiska ändringar. Jag har även i vissa sammanhang tagit bort onödiga upprepningar och ord som ”ehm”, ”alltså”, ”typ” och ”liksom”. I vissa fall säger jag ”ja” eller ”mm” flera gånger under en informants längre redogörelse eller utläggning. Det har jag också i flera fall valt att inte ha med i citaten. På vissa ställen står det ”[...]” på en egen rad. Det innebär att det just där är en del dialog utesluten i intervjuutdraget. På några ställen har extra ord lagts till för att en utsagas syftning och/eller innebörd ska bli tydlig för läsaren trots att utdraget är klippt ur sitt sammanhang. De personnamn som förekommer har jag bytt till annat namn, så att det ska bli så oidentifierbart som möjligt.

4.3 Fenomenografisk datanalis

För att analysera datamaterialet, det vill säga de transkriberade intervjuerna, utgick jag i första hand från Runa Patel och Bo Davidson (2011) som kortfattat beskriver den fenomenografiska analysprocessen i fyra steg. Steg ett är att få ett helhetsintryck av den data som samlats in. Steg två är att försöka hitta skillnader och likheter i de relevanta utsagorna. Steg tre är att kategorisera in utsagorna i olika beskrivningskategorier. Steg fyra är att studera den underliggande strukturen i det system av beskrivningskategorier som byggts upp.

I min analys har jag även tagit hjälp av Dahlgren och Johansson (2015) som är mer detaljrika och delar in de tre första stegen ovan i sju separata steg, vilka alltså är sju steg för att gå från att läsa igenom transkriptioner och allmänt bekanta sig med materialet till att slutligen ha fått fram kvalitativt skilda beskrivningskategorier i vilka alla för ämnet relevanta utsagor på ett entydigt sätt kan sorteras in i. Dahlgren och Johansson (2015) framhäver att deras beskrivning i sju steg bara är just ett exempel på hur en fenomenografisk analys kan göras i praktiken, och inte exakt hur det måste göras. Därför har jag förhållit mig mindre strikt till deras analysmodell, på så sätt att kärnan i alla steg genomförts men inte i så tydligt separerade steg.

Då jag i denna studie har med mig två forskningsfrågor har jag på sätt och vis gjort två fenomenografiska analyser parallellt, och resultatet blev två olika utfallsrum där beskrivningskategorierna i vart och ett av utfallsrummen är kvalitativt åtskilda, det vill säga

representerar kvalitativt skilda uppfattningar. Däremot accepterade jag att en beskrivningskategori i det ena utfallsrummet möjligtvis kan vara något överlappande med en beskrivningskategori i det andra, för själva fenomenen, av vilka informanternas uppfattningar undersöktes, kan anses överlappa varandra till viss del.

Här följer nu en beskrivning av mitt tillvägagångssätt i den fenomenografiska analysprocessen, och vissa jämförelser med Dahlgren och Johansson (2015) lyfts fram.

Det första jag gjorde efter färdig transkribering var att läsa igenom de sex dokumenten och då direkt med färger markera passager och citat som jag på något sätt kunde tolka som någon slags uttryck för informanternas förståelse och uppfattningar av fenomenet funktionsanalys och hur det kan användas i praktiken. Sedan skapade jag separata dokument där jag dels samlade olika intervjupassager utifrån skillnader och likheter, dels sammanfattade kärnan i de olika informanternas olika uttalanden. Med färgkoder markerade jag vid sammanfattningarna funna skillnader och likheter efter hand, både mellan olika uttalanden från samma informant och mellan de olika informanterna. Här inspirerades jag av Dahlgren och Johansson (2015), men gjorde det i ett elektroniskt dokument istället för att enligt deras förslag klippa i och sortera fysiska papper. Under denna process var det viktigt att, förutom att studera mina egna sammanfattningar, också då och då gå tillbaka till själva transkriptionerna, så att inte för analysen relevant information skulle råka falla bort under processens gång. I samband med denna process började jag efter ett tag att försöka skapa och namnge de olika beskrivningskategorierna efter hand. Namngivningen var en omfattande process i sig som fick betydelse för själva analysen. Just att försöka sätta ord på uppfattningar blir också en hjälp till att framhäva och inse vad som utgör eller inte utgör kvalitativa skillnader, och Dahlgren och Johansson (2015) framhäver just namngivningen av beskrivningskategorierna som ett separat steg av de sju. Vid namngivningsprocessen gick jag tillbaka både till mina sammanfattningar och till själva transkriptionerna för att pröva och ompröva kategoriseringarna, vilket egentligen motsvarar tidigare steg i Dahlgrens och Johanssons (2015) modell. Jag gjorde alltså på sätt och vis allting mer på en gång snarare än att analysera i separata steg.

Jag skapade först fler beskrivningskategorier än det sedan i slutändan blev, för vissa potentiella beskrivningskategorier bedömde jag till slut som omöjliga att få helt kvalitativt åtskilda, så då fick de istället sammanföras till en enda bredare beskrivningskategori, vilket då gör att vissa mindre skillnader mellan olika informanters utsagor, vilka skulle kunna vara intressanta, inte riktigt framhävs i den fenomenografiska analysen. Uljens (1989) diskuterar just närheten till datamaterialet i en fenomenografisk analys och betraktar det i tre steg där lägsta nivån (Nivå I) består av lika många beskrivningskategorier som intervjupersoner, då de flesta nog uttryckt sin uppfattning på lite olika sätt, medan högsta nivån (nivå III), som uppstår efter mer bearbetning, istället består av betydligt färre beskrivningskategorier:

Den högsta nivån blir då av nödvändighet abstrakt (i meningen lösryckt från sitt ursprung) och ge [*sic!*] en dålig insikt i vilka uppfattningar intervjupersonerna företräder (Nivå III). Å andra sidan skulle den lägsta nivån som då bestod av ett otal beskrivningskategorier, bidra med en tämligen begränsad överblick av variationen i det aktuella datamaterialet. Beskrivningsnivån bör alltså ses i relation till det aktuella materialet och regleras så att det på ett rimligt sätt avspeglar meningsinnehållet i datamaterialet i relation till undersökningens avsikter och den kontext som är aktuell. (Uljens, 1989, s. 41)

I likhet med fenomenografiexemplet av Larsson (1986), som finns i fenomenografikapitlet, finns det i mitt fall flera intervjuer som sorterats in i mer än en beskrivningskategori i samma utfallsrum. Jag gjorde nämligen bedömningen att kvalitativt skilda men ej motsägelsefulla uppfattningar ibland framkom hos samma informant under olika delar av intervjun, och ibland även bara i olika meningar/satser i samma resonemang/utläggning. Utifrån Uljens (1989) strukturbeskrivningar, vilka förklarats i fenomenografikapitlet, hade jag också möjligheten till hierarkiska förhållanden i åtanke, och vissa beskrivningskategorier som framarbetades fick den sortens förhållande till varandra.

Uljens (1989) problematiserar det faktum att olika aspekter av ett fenomen kan komma fram i samband med uppfattningsbeskrivningar under en fenomenografisk intervju, och att skillnad mellan olika utsagor ibland snarare handlar om att helt olika aspekter i samband med i princip samma uppfattning lyfts fram, snarare än att det handlar om skilda uppfattningar. Det finns beskrivningskategorier i resultatkapitlet nedan som jag ansåg hamnar lite i gränslandet för om det kan betraktas som skilda uppfattningar eller om det egentligen bara handlar om att fenomenet ses ur helt olika perspektiv. Jag valde för enkelhetens skull att betrakta det som skilda men icke motsägelsefulla uppfattningar av fenomenet funktionsanalys.

4.4 Validitet och reliabilitet

Enligt Patel och Davidson (2011) handlar validitet om huruvida det är just det som i en undersökning avses mätas som faktiskt också mäts, medan reliabilitet handlar om hur tillförlitlig själva mätinstrumentet och således själva mätningen är. Att använda begreppen validitet och reliabilitet är enligt Uljens (1989) något krångligare begrepp i samband med kvalitativ forskning än i samband med kvantitativ, bland annat på grund av att det i kvalitativ forskning ofta kommer in en betydande tolkningsprocess av kvalitativt material, och forskaren är ofta snarare ute efter ny förståelse av ett objekt snarare än att testa en färdig hypotes. Uljens (1989) menar att validitet inom fenomenografisk forskning handlar om hur giltigt de ur analysen framkomna beskrivningskategorierna verkligen representerar de uppfattningar som informanterna faktiskt har uttryckt. Reliabiliteten i en fenomenografisk studie blir enligt Uljens (1989) hur noggrant och precist beskrivningskategorierna faktiskt tydliggör det egentliga innehållet. Uljens (1989) menar att det inte går att helt särskilja de två aspekterna, utan forskare kan istället prata om enbart grad av validitet, då noggrannhet på något sätt automatiskt följer med vid hög validitet. Om systemet av beskrivningskategorierna på ett bra sätt reflekterar innebörden i det insamlade datamaterialet så måste det också vara noggrant och precist formulerat (Uljens, 1989).

I denna underökning är det jag personligen som utifrån min egen analys av datamaterialet har skapat beskrivningskategorierna. Jag har försökt att till viss del distansera mig från mina subjektiva tankar kring funktionsanalys och musikteoriundervisning under analysprocessen, men det går inte att distansera sig särskilt mycket. Det är svårt att helt komma ifrån det faktum att mina personliga uppfattningar av och min förståelse av begreppet funktionsanalys till viss del kan ha påverkat analysen och sättet att skapa och beskriva beskrivningskategorier. Jag har under analysprocessen tvingats ta vissa tolkningsbeslut efter

mycket övervägande fram och tillbaka. En annan person hade i vissa fall kunnat landa i annorlunda beslut, vilket hade kunnat föranleda något annorlunda beskrivningskategorier, dels vad de innehåller, dels hur innehållet i dem beskrivs och förklaras. Sen gällande vad som är rätt eller fel beslut anser jag att det inte finns någon absolut sanning heller. Enligt Uljens (1989) finns ingen objektiv social verklighet, utan beskrivningskategorierna kan betraktas som produkter av just den specifika forskarens analys.

Hittills har jag bara resonerat kring reliabilitet och validitet i analysprocessen, men redan under själva datainsamlingen kan undersökningens validitet bli problematisk. Enligt Uljens (1989) kan validiteten diskuteras i samband med förhållandet mellan verkligheten och datainsamlingen, exempelvis hur intervjun har gått till. Mina uppfattningar och min förståelse kan definitivt ha påverkat själva intervjuerna, vilka följdfrågor jag har ställt exempelvis, och det kan ha påverkat vilka befintliga uppfattningar hos informanterna som faktiskt tydliggjordes och inte. Dessutom har jag intervjuat enbart sex informanter, vilket är relativt lite, och fem av dem har, som tidigare nämnts, gått på samma gymnasieskola. Därför kan resultatet i mitt självständiga arbete bara ge en liten bild av hur några elevers uppfattningar av funktionsanalys kan beskrivas fenomenografiskt, men det är absolut inte ens i närheten av att representera och förklara hur det skulle kunna beskrivas om en mer omfattande undersökning skulle ha gjorts.

4.5 Etik

Som forskare behöver man ha etiska riktlinjer i åtanke i samband med datainsamling och databearbetning. Vetenskapsrådet (2009) sammanfattar forskningsetiska principer i fyra huvudkrav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Informationskravet handlar om att alla som är berörda av forskningen ska informeras om forskningsuppdragets syfte (Vetenskapsrådet, 2009). Syftet med detta självständiga arbete beskrevs i de missivbrev som skickades ut till skolorna, och dessutom förklarade jag syftet för informanterna muntligt både före och under själva intervjuerna.

Samtyckeskravet handlar om att undersökningens deltagare själva har rätt att bestämma över sin medverkan, och de har rätt att avbryta sin medverkan även efter påbörjad undersökning utan att det blir några negativa konsekvenser (Vetenskapsrådet, 2009). Detta sade jag tydligt muntligt före intervjuerna samtidigt som jag betonade att jag skulle göra så gott jag kunde för att de skulle uppleva intervjun som en avslappnad pratstund.

Konfidentialitetskravet handlar om att personuppgifter ska ges största möjliga konfidentialitet och att personuppgifter ska förvaras oåtkomliga för obehöriga (Vetenskapsrådet, 2009). Inga riktiga personnamn finns med i denna uppsats. I resultatkapitlet används i intervjuutdrag istället kodnamn för de olika informanterna. Jag informerade informanterna muntligt före intervjun om att jag inte skulle använda deras riktiga namn i uppsatsen.

Nyttjandekravet handlar om att inga insamlade personuppgifter får användas till annat än just forskningsändamålet (Vetenskapsrådet, 2009), och det kravet har absolut följts. Jag har

inga fler personuppgifter än för- och efternamn på de sex informanterna, och de håller jag helt för mig själv.

Intervjuerna genomfördes i mitten av terminen när gymnasieelever ofta har mycket att göra i skolan. Därför var det viktigt för mig att tacka dem var och en och påpeka hur betydelsefullt det var för mig att de tog sig tid att genomföra intervjun. Det var även viktigt för mig att försöka se till att intervjun blev en så trevlig pratstund som möjligt så att det inte skulle kännas obekvämt för dem.

Vetenskapsrådet (2009) rekommenderar att undersökningsdeltagare tillfrågas om de är intresserade av att få veta var forskningsresultaten i slutändan publiceras. Informanterna informerades muntligt efter intervjun om att de kommer att kunna komma åt uppsatsen när den är godkänd och klar.

5 Resultat

I detta kapitel presenteras de två utfallsrum av beskrivningskategorier som uppstod ur min fenomenografiska dataanalys utifrån de två forskningsfrågorna. Efter en översikt av vardera utfallsrummet beskrivs och förklaras de olika beskrivningskategorierna sedan mer i detalj, och de exemplifieras med utvalda utdrag från transkriptionerna. Resultatkapitlet avslutas sedan med en sammanfattning av detta självständiga arbetes resultat.

5.1 Utfallsrum 1: Vad funktionsanalys är

Den fenomenografiska analysen av det insamlade datamaterialet utifrån forskningsfrågan ”Vad har gymnasieelever som har läst Gehörs- och musikleära för uppfattningar av vad funktionsanalys är för något?” ledde fram till följande tre beskrivningskategorier:

1. *Allmän analys av ackords funktioner i musik*
2. *Analys, inklusive varför ackord är där de är*
3. *Akademisk musikbeskrivning*

Här presenteras nu beskrivningar av och intervjuexempel på var och en av de tre beskrivningskategorierna i utfallsrum 1.

5.1.1 Beskrivningskategori 1: ”Allmän analys av ackords funktioner i musik”

En uppfattning av funktionsanalys är att det är en allmän analys, eller analytisk beskrivning, av vad ackord har för funktion i musik, och hur de exempelvis leder och förhåller sig till varandra i allmänhet och i olika låtar eller stycken. Uppfattningen kan också sägas innebära ett sätt att distansera sig från själva ackorden och dess toninnehåll i sig till en mer övergripande beskrivning av vad ackord är och gör. I uppfattningen är också själva funktionsanalysens terminologi (med termer såsom tonika, subdominant, dominant, och dominantparallell) inbakad, då det helt enkelt behövs ord för att analysen verkligen ska kunna ske och kommuniceras. För att exemplifiera denna beskrivningskategori kommer här exempel från två olika intervjuer:

Exempel 1:

I3: Istället för att skriva Dm7 eller nånting, så skriver man mer vad funktionen av ackordet är, och då kanske det... Om det är i C-dur så är det alltså subdominantparallell7, alltså så. Man försöker mer förklara vad ackorden gör än vad de är.

[...]

I3: Tänker det är lite det som är intressant i funktionsanalysen att man kan se djupare på hur ackorden leder till varandra, och vilka relationer de har till varandra, och sånt. Som man kanske inte förstår av en ackordanalys på samma sätt liksom.

Exempel 2:

I5: Jag kommer att tänka på: Paralleller, på funktionsanalys i dur och funktionsanalys i moll... Subdominant, dominant, tonika, tonikaparallell, subdominant, subdominantparallell...

[...]

I5: Alltså jag skulle säga att funktionsanalys är ett system för att ge namn åt hur man använder ackorden i en i en melodi eller låt eller liksom sättning. Hur ackorden används och på vilket sätt... Så hur de leder och hur de leder vidare till nästa ackord och vad man kan komma fram till för skojiga mönster och... Ja men namnet funktionsanalys är väl, ja men namnet på systemet som man använder för att klassificera de olika ackorden i samspel till varandra typ, i en tonart.

Det gemensamma i de två exemplen är att de funktionsanalytiska termerna nämns, och hur funktionsanalysen och dess terminologi faktiskt kan användas som beskrivning av ackordrelationer nämns också, och därför passar det in i och exemplifierar denna beskrivningskategori.

5.1.2 Beskrivningskategori 2: ”Analys, inklusive varför ackord är där de är”

En uppfattning av funktionsanalys är att det förutom att, som i beskrivningskategori 1 ovan, bara vara ett sätt att beskriva och abstrahera vad som faktiskt händer i en ackordföljd också fungerar som en hjälp till att besvara olika typer av ”varför”-frågor i musiken, exempelvis varför ett visst ackord är på ett visst ställe eller varför ett ackord med en viss funktion leder vidare just till ett annat specifikt ackord med en annan viss funktion. Funktionsanalysens betydelse blir alltså i denna uppfattning djupare än i beskrivningskategori 1. Istället för att bara objektivt med termer kategorisera en ackordföljds ackord i ett system fungerar funktionsanalys enligt denna uppfattning även som en hjälp att förklara och beskriva exempelvis hur olika ackordföljder normalt brukar kunna konstrueras i låtar/stycken, vilket framgår i följande exempel:

D: Om jag säger funktionsanalys, vad kommer du att tänka på då?

I4: Ah, då tänker jag mest på... Eh... liksom... Jag tänker direkt på ackordens funktioner i en låt. Det är det jag tänker på. Ehm typ: Tonika, subdominant, dominant, ehm... deras kopplingar med varandra, och varför de finns där.

[...]

D: Kan du beskriva vad funktionsanalys är?

[...]

I4: Jag tänker på lite som ordet är, alltså att man analyserar ackordens funktioner i låten. Det är det jag tänker på. "Varför är detta en tonika?", "Varför leder dominanten till tonika?", "Varför lägger man in en subdominantparallell här?". Liksom såhär... Man ser funktionerna i det, tänker jag.

I exemplet förekommer, förutom sådant som skulle passa in i beskrivningskategori 1, ordet *varför* flera gånger i I4:s utsagor, vilket tydligt skiljer sig från exemplen i beskrivningskategori 1. Därför passar detta exempel in i denna beskrivningskategori som ska betraktas som en utökning av beskrivningskategori 1.

5.1.3 Beskrivningskategori 3: "Akademisk musikbeskrivning"

En uppfattning av funktionsanalys är att det är som en akademisk musikbeskrivning som inte egentligen har särskilt tydliga praktiska användningsområden i praktiken, utan att det är mer något som mest används för att på ett mer vetenskapligt adekvat sätt kunna prata musik på en hög nivå. Denna beskrivningskategori är inte direkt motsägelsefull gentemot beskrivningskategorierna 1 och 2 ovan, utan det här blir bara ett helt annan mer övergripande synvinkel på hur fenomenet funktionsanalys kan uppfattas och betraktas, utöver det som beskrivningskategori 1 och 2 redan har tagit upp. Här kommer ett citat som passar in i denna beskrivningskategori:

I1: ...så tycker jag att funktionsanalysen känns lite mer akademisk kanske. Alltså jag upplever att det är lite mer som teori och akademiskt. Det är liksom inget man direkt använder i praktiken, utan det är bara ett system där man liksom kan förklara hur sakerna ligger till.

I detta citat sägs i princip rakt ut det som denna beskrivningskategori handlar om, så i just detta fall föranledde den fenomenografiska analysen faktiskt en beskrivningskategori som är på nästan utsagonivå, till skillnad från övriga beskrivningskategorier.

5.2 Utfallsrum 2: Hur funktionsanalys kan användas i praktiken

Den fenomenografiska analysen av det insamlade datamaterialet utifrån forskningsfrågan "Vad har gymnasieelever för uppfattningar av hur de på olika sätt kan använda sig av funktionsanalys utanför musikteoriklassrummet?" ledde fram till följande tre beskrivningskategorier:

4. *Abstraktion för kommunikation och förståelse*
5. *Abstraktion, inklusive transponering*
6. *Med vilken karaktär något ska spelas*

Här följer nu beskrivningar av och intervjuexempel på var och en av de tre beskrivningskategorierna 4 – 6 i utfallsrum 2.

5.2.1 Beskrivningskategori 4: ”Abstraktion för kommunikation och förståelse”

Denna beskrivningskategori är en bred kategori, i vilken flera passager/utsagor hamnar. Beskrivningskategorin innebär uppfattningen att funktionsanalys kan användas vid musiklyssning, spelande och musikskapande för att kommunicera och förstå uppbyggnaden i musik på ett annat sätt än om man använder sig av enbart ackordanalys och/eller noter/tonnamn eller bara lyssnar på musik utan medvetenhet. Här lyfts tre exempel från intervjuerna:

Exempel 1:

I6: Man kan se funktionsanalys lite som en karta eller en beskrivning typ på hur man ska liksom förhålla sig till ackorden liksom i en låt eller så. Jag brukar alltid göra det i alla fall, i och med att det inte är så naturligt för mig. Att om jag ska planka en låt eller så, att jag målar upp skalan liksom, skriver ut ackorden, och sen så ser jag det lite som någon slags såhär vägbeskrivning liksom till var jag är någonstans, och vad jag har för möjligheter liksom? Tror det är lite så jag ser det. Så allting inte känns som att man bara går på örat liksom, eller så att man gissar sig fram, utan man har nånting som man vet att man kan förhålla sig till liksom. Det är väl lite så jag ser det.

Exempel 2:

D: Tänker du på de termerna om du bara sitter och lyssnar på musik, eller kopplar du bort det då mer?

I3: Om jag lyssnar och jag hör nånting som jag känner igen och kan koppla till nåt musikteoretiskt så tänker jag på det, men det är inte som att jag sitter och tänker aktivt på nånting så. Men ibland så märker man ju så: ”Ah, det var... Den flyttade sig...”.

[...]

I3: Sen ibland märker man ju nåt som man har koll på sen innan, i musikteorin, Så att man hör det i musiken, och då kanske man tänker på det, men det är inte så att jag sitter liksom och lyssnar efter dem på det sättet. Skulle egentligen försöka göra det.

Exempel 3:

I5: Hehe, funktionsanalys kanske vi använder för att dissa nån översimpel låt. Typ: ”Det är ju bara typ tonika, subdominanten och dominanten” liksom. ”Vilken töntig låt!”. Ja men mycket för att liksom beskriva musik, om det är för det bättre eller för det sämre. För det är väldigt mycket vi spelar tillsammans liksom. Så pratar vi om hur vi ska göra: ”Vänta lite så vi ligger kvar på tonikan där så tar ni...” Ja men för att beskriva vad vi ska göra när vi spelar tillsammans, så det är ju inte riktigt Gehörs- och musikläralektionerna, men det är fortfarande musikaktivitet liksom. Men när vi diskuterar så hörs det ju att man är nördar, om man säger så.

[...]

I5: sen så hade vi väldigt tråkigt såhär: ”ah, nä ok Annika, nu ska jag lära dig lite intervall och lite ackord, och så vill jag att du ska säga vilket ackord det var”, och så lärde hon sig det till slut, så det var roligt. Vi kunde funktionsanalysera. Vi sade att det var C-dur, men jag vet inte riktigt vilken tonart det blev.

[...]

I5: ...om vi kanske sjunger eller spelar så... Ja men i kör till exempel... Om vi tar läraren i barbershop till exempel, då är det ju stor chans att han: "Och sen så går vi över till subdominanten här" när han pratar om vad vi sjunger eller vad vi gör liksom, och beskriver det.

Det gemensamma i dessa tre exempel är just uppfattningen att funktionsanalys kan användas på olika sätt just som ett abstrakt sätt att förstå och kommunicera musik där inte den i sammanhanget specifika tonarten och/eller de specifika ackorden i en fixerad tonart nödvändigtvis behöver nämnas. Kommunikationsaspekten och den rena musikförståelseaspekten skulle kunna betraktas som skilda aspekter, och jag försökte skapa två separata beskrivningskategorier. I detta sammanhang gick det inte att särskilja dem helt och hållet då vissa passager och utsagor bedömdes som uttryck för en kombination av båda aspekter. Abstraherad musikalisk kommunikation (vilket jag anser det vara att kommunicera i funktionsanalystermer istället för bara ackordanalystermer) kan ge djupare förståelse för musik, och djup förståelse för musik kan gynna möjligheten att förstå och bedriva abstraherad kommunikation. Så aspekterna hänger ändå absolut ihop ur någon synvinkel. Därav denna breda beskrivningskategori med något varierande intervjuexempel.

5.2.2 Beskrivningskategori 5: "Abstraktion, inklusive transponering"

Denna beskrivningskategori är en utvidgning av beskrivningskategori 4 ovan, men skillnaden här är att även aspekten transponering med. Det som gör att dessa beskrivningskategorier blir kvalitativt åtskilda är just huruvida transponeringsaspekten lyfts fram eller ej i samband med informantens beskrivningar. Denna beskrivningskategori innebär alltså uppfattningen att man genom abstrahering av ackordföljder till funktionsanalystänkande, utöver det som beskrivningskategori 4 handlar om, även lättare kan transponera musik till andra tonarter, för att man helt enkelt ser generella mönster och samband i ackordföljder, vilket sedan kan fixeras till den tonart man vill ha. Här kommer ett intervjuexempel:

I2: Jag satt för en timme sen och spelade gitarr, och så spelade jag några ackord. Då tänkte jag liksom: "Hur relaterar de till varandra?", så absolut! Jag skulle säga att nästan varje gång jag ska spela en låt kanske, som jag kollar upp ackorden på till exempel och vill testa att köra och sjunga till, så tänker jag också liksom: "Vad är det för funktion?". Så absolut, funktionsanalys tänker jag på för det mesta när jag musicerar.

D: Och vad ger det för syfte då liksom?

[...]

I2: Ja, jag vet inte helt. Det är väl en blandning av att jag har tränat in det till att man ska liksom analysera vad det är för nånting. Det är väl också lite så om jag skulle vilja byta tonart, så ska jag veta vad jag ska gå till.

Det är den sista meningen i exemplet som gör att det faller inom denna beskrivningskategori och inte inom beskrivningskategori 4 som alltså är något smalare.

5.2.3 Beskrivningskategori 6: ”Med vilken karaktär något ska spelas”

En specifik uppfattning av hur funktionsanalys kan användas är som hjälp för att beskriva med vilken karaktär något i en notbild eller liknande ska spelas, exempelvis dynamik. Här kommer ett intervjuexempel på denna beskrivningskategori:

D: På vilket sätt använder gitarrläraren funktionsanalys?

[...]

I3: Det är ju mer kanske att såhär: ”Här är detta ackordet, och det är den funktionen, Därför bör du lägga fokus på det här” liksom. Det är kanske inte så formellt som i gemu-sammanhanget eller arr/kompositionssammanhang.

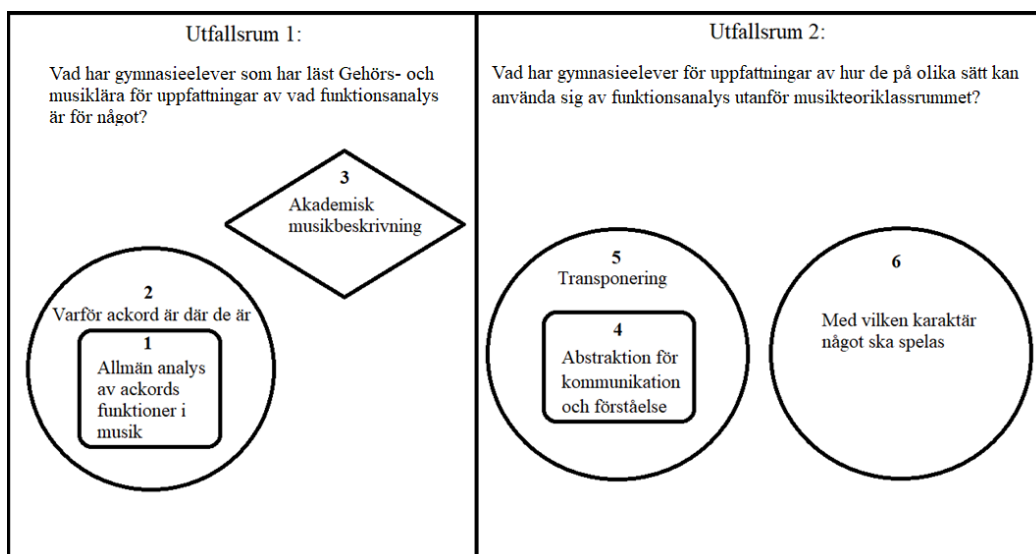
[...]

I3: Det är väl kanske så typ att: ”Här kommer en dominant, därför ska...”. ”Och sen kommer en tonika, och då ska du inte spela lika...” ”Då får dynamiken gå ner lite när du hamnar på tonika”.

Uppfattningen handlar om att funktionsanalys ibland kan användas vid exempelvis en instrumentlektion, men inte egentligen för att förklara just vad för harmonik som ska spelas, utan just för att framhäva funktionen för att motivera hur det ska spelas, exempelvis dynamiskt, vilket alltså skiljer sig markant från beskrivningskategorierna 4 – 5 ovan där det mer används för förståelse och kommunikation av vilka ackord som faktiskt hörs, spelas, eller ska spelas, men inte alls egentligen hur det ska spelas.

5.3 Sammanfattning av resultat

Resultatet kan sammanfattas med en bild över de två utfallsrum som presenterats utförligt ovan. Här försöker jag också att på något sätt illustrera de förhållanden som finns mellan beskrivningskategorierna. Förhållandena förklaras utförligare efter bilden.



Beskrivningskategori 1 och 2 ska läsas inifrån och ut. Beskrivningskategori 4 och 5 likaså. Beskrivningskategori 2 och 5 är alltså utvidgningar av beskrivningskategori 1 respektive 4. Utsagor som passar in i beskrivningskategori 2 eller 5 kategoriseras då in i just beskrivningskategori 2 respektive 5, och inte beskrivningskategori 1 respektive 4. På samma sätt fungerar det för beskrivningskategori 4 och 5. Beskrivningskategori 3 befinner sig lite längre upp än beskrivningskategori 1 och 2 då jag bedömt att beskrivningskategori 3 står för ett mer övergripande perspektiv på hur funktionsanalys i stort faktiskt kan uppfattas. Det finns inga uppenbara motsägelser mellan beskrivningskategori 1 och 3 eller mellan beskrivningskategori 2 och 3.

Till skillnad från hur beskrivningskategori 3 förhåller sig till beskrivningskategori 1 och 2 är beskrivningskategori 6 jämförbar med beskrivningskategori 4 och 5 på så sätt att det bara är en annan slags aspekt av funktionsanalysens praktiska användningsområden. Aspekterna i beskrivningskategori 4 och 5 respektive 6 är mer direkt jämförbara. Någon motsägelse finns inte mellan beskrivningskategori 4 och 6 eller mellan beskrivningskategori 5 och 6.

På den första forskningsfrågan har alltså min undersökning sammanfattningsvis lett fram till svaret att det finns gymnasieelever som uppfattar funktionsanalys som en allmän analys av ackords funktioner i musik, det vill säga hur olika ackord i en låt eller ett stycke leder till varandra och hänger ihop. Det finns dessutom elever som i den helheten även tolkar in att funktionsanalysen hjälper till att ge svar på vissa frågor kring varför ackord och funktioner är på ett visst ställe i musiken. En uppfattning ur ett helt annat perspektiv är att funktionsanalys är ett akademiskt sätt att förklara musikaliska förlopp, och den akademiska beskrivningen är inte särskilt användbar i praktiken.

På den andra forskningsfrågan har undersökningen sammanfattningsvis lett fram till svaret att funktionsanalys utanför själva musikteoriundervisningen kan användas som abstraktion för musikalisk kommunikation och ökad förståelse för musik och hur det fungerar. Bland elever med den uppfattningen uppfattar vissa elever även att funktionsanalys kan användas som hjälpmedel i samband med transponering av musik. En annan uppfattning är att funktionsanalystermer kan användas för att beskriva och motivera med vilken karaktär något specifikt i en låt eller ett stycke bör/ska spelas.

Som nämndes i metodkapitlet så har jag i den fenomenografiska analysen tillåtit två beskrivningskategorier i olika utfallsrum vara delvis överlappande, det vill säga inte helt kvalitativt åtskilda. Exempelvis kan beskrivningskategori 1 och 4 anses i alla fall något överlappande. Då de fungerar som svar på två olika forskningsfrågor, vilka i sig kan anses överlappande, anser jag det inte vara något problem ur det fenomenografiska perspektivet. Det är ur någon synvinkel två olika fenomenografiska analyser som gjorts, dock utifrån samma datamaterial.

I nästa kapitel diskuteras resultatet och dess pedagogiska implikationer utifrån litteratur och mina personliga tankar. Sedan diskuteras även resultatet utifrån undersökningsmetoden och det fenomenografiska perspektivet.

6 Diskussion

I detta avslutande diskussionskapitel diskuteras undersökningen i förhållande till mina personliga tankar, tidigare forskning och övrig litteratur. Inledningsvis diskuteras själva resultatet och dess pedagogiska implikationer. Sedan kommer en diskussion kring undersökningsmetoden och det teoretiska perspektivet, fenomenografi, som genomsyrat detta självständiga arbete. Avslutningsvis nämns något om vad som skulle kunna vara intressant vidare forskning utifrån vad jag kommit fram till i samband med detta självständiga arbete.

6.1 Resultatdiskussion, inklusive pedagogiska implikationer

Här diskuteras resultatet och pedagogiska implikationer utifrån mina egna tankar och litteraturen i bakgrundskapitlet. Som tidigare nämnts är det bara sex personer från endast två olika gymnasieskolor som intervjuats i detta självständiga arbete. Alla verkade dessutom intresserade av och duktiga på funktionsanalys. Därför kan utifrån detta självständiga arbete inte några generella slutsatser dras kring hur undervisning av funktionsanalys i allmänhet skulle behöva ändras. Däremot går det att diskutera vilka av de i resultatet framkomna elevuppfattningarna som för musikteorilärare bör anses mer eller mindre önskvärda, och utifrån det kan pedagogiska val diskuteras, särskilt gällande undervisning i just funktionsanalys, men eventuellt även gällande musikteoriundervisning i allmänhet. Här följer nu diskussioner kring varje utfallsrum separat, och sedan en övergripande diskussion av helheten.

6.1.1 Utfallsrum 1

Beskrivningskategori 1, ”allmän analys av ackords funktioner i musik” anser jag stämma rätt bra överens med min personliga spontana uppfattning och beskrivning av vad funktionsanalys är för något. Om någon frågar mig vad funktionsanalys är för något så är det faktiskt ungefär något i stil med utsagor från beskrivningskategori 1 som skulle vara mitt svar. Oavsett om Rudbäcks (2020) och Zimmerman Nilssons (2009) verktygslådliknelser skulle kunna vara delvis relevanta i den undervisning som de i denna beskrivningskategori relevanta informanterna har fått finner jag trots allt denna uppfattning tillfredsställande. Förståelsen verkar på något sätt finnas att funktionsanalys inte bara är ett abstrakt system att analysera tillrättalagda notbilder med ord och symboler, utan att det också kan tillämpas på mycket av den musik som lyssnas på till vardags.

Beskrivningskategori 2, ”Varför ackord är där de är”, som är en utvidgning av beskrivningskategori 1, blir lite mer komplext då jag inte är helt säker på att jag helt håller med om att funktionsanalys i sig direkt förklarar varför ett ackord är där det är, eller varför exempelvis en dominant leder till en tonika. Jag menar inte att det är inkorrekt, och egentligen vore det intressant att fördjupa sig ännu mer i vad som egentligen menades med de utsagorna, men om jag bara utgår ifrån vad som faktiskt kom fram i undersökningen så ställer jag mig lite tveksam till huruvida denna uppfattning är helt adekvat. I likhet med både Martons (1981) allmänna lärandeexempel i inledningen och Nybergs (2011) tankar om kommunikation

mellan lärare och elever kan det här kan råda en osynliggjord liten skillnad mellan lärares och elevers uppfattning. I detta fall tror jag att elever med denna uppfattning kan ha råkat tolka in någon aspekt som läraren inte alls hade i åtanke med undervisningen, men som dock inte behöver vara ett i sammanhanget särskilt långsökt sätt att tolka. Det kan helt enkelt vara viktigt att som lärare väga orden rätt hur ett ämnesområde läggs fram så att inte onödiga misstolkningar sker. Att med förklaring försöka tydliggöra för elever vad funktionsanalys faktiskt på djupet handlar om kan vara en bra idé, så att det inte bara fokuseras på terminologin och teoretiska analys exempel.

Beskrivningskategori 3 "Akademisk musikbeskrivning" finner jag extra intressant. Även om beskrivningskategorin som tidigare nämnt inte är motsägelsefull gentemot beskrivningskategori 1 och 2 så är det en uppfattning som jag inte finner pedagogiskt ändamålsenlig. Att funktionsanalys blir lite akademiskt kan i och för sig förstås som rimligt eftersom det är ett system med en terminologi som väldigt många kunniga och duktiga musiker inte behärskar, men jag håller inte alls med om att det bara är något just akademiskt som inte är så tillämpligt i verkligheten. Om elever uppfattar funktionsanalys eller andra musikteorigrepp på det viset är det inte så konstigt att de liksom Nybergs (2011) konstaterande inte direkt tillämpar det på andra musiklektioner. Nybergs (2011) konstaterande att elever kopplar musikteori snarare till "kunskap" men övrigt musicerande i skolan till "erfarenhet" och "uttryck" kanske kan anses synliggöras även här. Även om jag håller med om att musikteori snarare hör ihop med "kunskap" än "erfarenhet" och "uttryck" så är det enligt mig inte bra om det blir en alltför markant skillnad mellan å ena sidan "kunskap" och å andra sidan "erfarenhet" och "uttryck". Allt hör enligt mig ihop i en musikalisk helhet. Något som kan vara relevant i sammanhanget är Rogers (2004) tankar om att det inte hinns med så mycket mer när det som enligt honom är roligt i musikteorin äntligen börjar. Även det faktum att styrdokumentet för musikteori saknar explicit info om hur funktionsanalys ska behandlas och tillämpas (Skolverket, 2011) kan vara relevant. En möjlig tolkning är att de två nyss nämnda faktorerna gör att lärare inte prioriterar och/eller hinner med att gå igenom funktionsanalys så noggrant och brett att de flesta elever riktigt ser helheten av vad funktionsanalys är och kan användas till. En elev kan, som nämnt i bakgrundskapitlet, eventuellt få betyget A i Gehörs- och musikleära 2 utan att riktigt förstå funktionsanalysens användningsområden utanför den rena musikteoriundervisningen. Även den grundläggande särskiljning mellan ämnena musik och musikteori som Lilliedahl (2013) tar upp kan vara relevant här, att musikteori blir mer just teoretisk, och det teoretiska tenderar därför kanske att läras ut som just de verktygsådor som Rudbäck (2020) och Zimmerman Nilsson (2009) tar upp.

För mig personligen är det viktigt att mina framtida musikteorielever inte från min undervisning får uppfattningen att musikteoretiska begrepp såsom funktionsanalys och de funktionsanalytiska termerna bara är akademiska och ej direkt tillämpbara utanför musikteoriklassrummet. För elever bör det inte kännas som en abstrakt matematikuppgift att bara sitta och skriva abstrakta symboler och bokstäver under en obegriplig notbild. Om det blir den generella uppfattningen hos mina elever kommer jag att känna att jag delvis har misslyckats med undervisningen, även om eleverna kanske skulle klara ett skriftligt läxförhör i funktionsanalys bra. Spiekers (2016) tankar om att begreppet "Music theory" borde bytas ut

mot "Musicianship training" kan vara relevant i detta sammanhang. Det kan vara bra om musikteori inte blir för teoretiskt för eleverna, utan att musikteoribegrepp istället verkligen kopplas till deras musicerande. Samtidigt tror jag det är viktigt att begreppet musikteori finns kvar, så att inte teorin hamnar för mycket i skymundan heller. Det måste vara en balansgång. Musikteorins teoretiska innehåll bör enligt min uppfattning vara kvar till 100 procent, men det är hur innehållet lärs ut och appliceras som behöver övervägas. Självklart måste lärare hålla sig inom styrdokumentens ramar. Det finns dock en del tolkningsutrymme, vilket diskuterades kort i bakgrundskapitlet. I inledningen nämndes att jag upplever det lite märkligt att musik och musikteori är två separata ämnen, men med närmare eftertanke efter att på olika sätt ha fördjupat mig i musikteoriundervisning inser jag att det kanske finns vissa fördelar med det också, att musikteoriämnet tack vare det får någon slags högre status än det skulle ha haft annars. Som sagt, en balansgång, och den skillnad som enligt Lilliedahl (2013) råder mellan styrdokument i musik och musikteori kan ha både för- och nackdelar enligt mitt sätt att betrakta det.

Att, till skillnad från hur det var i Rudbäcks (2020) observerade kvintcirkellektioner, tydligt väva in autentiska och för eleverna välbekanta musikexempel i samband med funktionsanalys tror jag kan göra stor skillnad i elevernas förståelse. Det kan gärna även vara klingande exempel. Definitivt tror jag också det är väldigt bra att som lärare bejaka elevernas egna musikexempel istället för att tysta ner det såsom i Rudbäcks (2020) exempel. Små skillnader i undervisningens upplägg tror jag kan göra markanta skillnad i elevernas breda förståelse.

6.1.2 Utfallsrum 2

Beskrivningskategori 4, "Abstraktion för kommunikation och förståelse" anser jag, likt beskrivningskategori 1 ovan, tala för en ganska bra förståelse av vad funktionsanalys kan användas till. Beskrivningskategori 5 "Transponering", som alltså är en utvidgning av beskrivningskategori 4, anser jag då tala för en ännu djupare och bättre förståelse. Beskrivningskategori 4, och ännu mer beskrivningskategori 5, skulle kunna vara elevuppfattningar som kanske skulle kunna göra Spieker (2016) nöjd och belåten med vad undervisningen har gett för förståelse för hur musikteoretiska begrepp kan användas i praktiken. Aspekten "abstraktion för förståelse", vilken är relevant i både beskrivningskategori 4 och 5, kan kopplas till Rogers (2004) diskussion kring funktionsanalys, att den analytiska gehörsmässiga förståelsen och känslan av exempelvis tonartstillhörighet vid musiklyssning stärks av att man lärt sig exempelvis funktionsanalys.

Gällande skillnaden mellan beskrivningskategori 4 och 5, det vill säga huruvida transponeringsaspekten är med eller inte, kan det bero på många faktorer huruvida en specifik elev förstår eller inte förstår att hen kan applicera funktionsanalys i sådana sammanhang. I och med att detta nu synliggjorts för mig kommer jag i min framtida undervisning av funktionsanalys att vara väldigt medveten om att värdet av att i undervisningen ge i alla fall något exempel på hur funktionsanalys kan vara till hjälp vid en transponering. Även om tid inte skulle finnas för att i undervisningen lägga stort fokus på en sådan aspekt som

transponering tror jag att bara ett litet exempel på några minuter skulle kunna ge i alla fall vissa elever djupare insikter som de inte skulle ha fått annars.

Beskrivningskategori 6 ”Med vilken karaktär något ska spelas” finner jag extra intressant då jag nog aldrig tänkt i termer av att vilken funktion som spelas i sig har någon egentlig betydelse för hur musikern ska tänka rent dynamisk och karaktärsmässigt, men nu när jag tänker på saken så inser jag att jag ibland kanske exempelvis betonar dominantiska ackord extra mycket i vissa sammanhang när jag själv spelar. Så varför inte som musikteorilärare uppmuntra elever att fundera på om de skulle kunna få ut något musikaliskt av att någon gång aktivt tänka på att spela olika funktioner med olika karaktär? Att ge ett sådant tips blir direkt raka motsatsen till att lära ut det musikteoretiska materialet som de verktygslådor som Zimmerman Nilsson (2009) och Rudbäck (2020) nämner.

6.1.3 Helheten

Det som Doll (2013) och de Clercq (2013) diskuterar gällande undervisning i harmonik handlar om högskolenivå, men jag finner deras tankar ändå relevanta även i gymnasiesammanhang då det i samband med gymnasiets musikteoriundervisnings tidsramar är relevant att ge en välavvägd undervisning i harmonik och harmoniska analys. Då funktionsanalysen i grunden härstammar från 1893 (Ingelf, 2008) är den inte egentligen i grunden anpassad för all sorts musik som gymnasieelever ägnar sig åt. Dock är det enligt min uppfattning väldigt tillämpligt ändå då det i väldigt mycket nutida musik går utmärkt att klassificera ackorden utifrån funktionsterminologin och dess symboler, även om ackordprogressionerna ibland tar sig större friheter jämfört med exempelvis mer traditionell västerländsk konstmusik. Resultatet i detta självständiga arbete, särskilt beskrivningskategori 1 – 2 och 4 – 6, tycker jag talar för att funktionsanalys, om det lärs ut på ett bra sätt, absolut generellt kan vara tillämplig för den musik som gymnasieelever idag spelar och lyssnar på. Därför tycker jag att fokus på funktionsanalys som analysystem i Gehörs- och musikleära 1 och/eller 2 på gymnasiet i alla fall inte är jämförbart med att bara lära sig om 1600-tals-italienska i en lingvistikintroduktionskurs, så de Clercqs (2013) resonemang blir inte helt relevant i detta läge. I samband med sådan musik där funktionsanalysen inte är helt adekvat, till exempel de Clercqs (2013) bluesexempel, kan gymnasieelever enligt min uppfattning ändå använda funktionsanalys, inte minst för att förstå exempelvis hur harmoniska förlopp i viss musik skiljer sig från harmoniska förlopp i andra genrer. Det som gymnasielärare behöver tydliggöra för elever är kanske just att analysystemet inte ursprungligen är skapat för nutida musik, men att det trots det är väldigt tillämpligt ändå. Stycken/låtar som är knepiga att funktionsanalysera kan ju vara extra intressanta att försöka funktionsanalysera just därför.

6.2 Metoddiskussion

Gällande metoden vill jag först diskutera urvalet. Då det var problematiskt att få tag på informanter blev det till slut så att jag intervjuade sex personer som alla hade läst funktionsanalys på djupare nivå än jag krävde, det vill säga hade fått lära sig mer än enbart grundfunktionerna tonika, subdominant, dominant och deras paralleller. Dessutom upplevde

jag som tidigare nämnt att alla var ganska intresserade av musikteori, och även specifikt funktionsanalys. Det gör att urvalet inte alls blir representativt för alla gymnasieelever som läser eller har läst funktionsanalys. Dock finner jag det ganska logiskt att det blir såhär, för en gymnasieelev som inte är så intresserad av eller känner sig så duktig på musikteori ställer nog inte så gärna upp frivilligt på en intervju med en okänd musikleärarstudent. Så det hade nog varit svårt att få det väldigt annorlunda i en småskalig undersökning av denna karaktär. Dock tror jag att jag hade kunnat få ett betydligt bredare spektrum av beskrivningskategorier om jag hade haft fler informanter, särskilt om det hade varit en del informanter som inte har samma intresse för ämnet.

Gällande själva intervjuandet var jag nybörjare på området. Jag hade förberett mig genom att läsa på om vad som bör tänkas på i samband med intervjuer, men i stunden lyckades jag inte följa alla råd helt och hållet. Det jag dock var ganska noggrann med var att inte bryta in hela tiden utan istället verkligen låta informanterna få spåna fritt och tänka efter ordentligt. Jag lyckades få samtliga informanter att prata mycket och utvecklat, och jag upplever att jag fick en bra bild av deras förståelser och uppfattningar om och kring funktionsanalys. Därför bedömer jag ändå att intervjuerna till stor del blev lyckade. Jag fick ut vad jag ville ha för att kunna transkribera och sedan göra en ordentlig analys.

Att använda sig av ett fenomenografiskt perspektiv anser jag på det stora hela ha fungerat väl. Jag var intresserad av elevers förståelse och uppfattningar av begrepp, och då ansågs fenomenografien ligga nära till hands. Därför gjorde jag valet att göra en fenomenografisk studie med dess för- och nackdelar. Det kom fram saker under intervjuerna som jag bedömde som intressanta men som jag fick lämna därhän då det hamnade utanför det som jag ansåg att jag kunde få med i en fenomenografisk analys. Samtidigt anpassades intervjufrågorna efter det faktum att en fenomenografisk analys skulle göras, så att jag överhuvudtaget fick fram det datamaterial jag fick var tack vare den fenomenografiska inriktningen, så om jag hade valt ett annat perspektiv där vissa nu irrelevanta utsagor skulle ha varit relevanta hade kanske aldrig de utsagorna skett. Jag tror att det är något som forskare helt enkelt får finna sig i och försöka betrakta som ett ickeproblem. Det går inte att alltid i sin analys ta med alla tänkbara aspekter som råkar aktualiseras under exempelvis intervjuer. Då skulle det inte bli någon bra struktur eller tydlig röd tråd.

Validitet och reliabilitet diskuterades i metodkapitlet. Det som kan tilläggas här är att jag anser att de två utfallsrummen med sammanlagt sex beskrivningskategorier har lyckats få fram essensen av det som kom fram under intervjuerna, och att det på ett fenomenografiskt sätt besvarar forskningsfrågorna och uppfyller syftet. Det har framkommit intressanta och diskussionsbara aspekter gällande elevers uppfattningar av funktionsanalys och dess användningsområden, vilket var min förhoppning när jag inledde processen att göra detta självständiga arbete.

6.3 Vidare forskning

Det vore intressant att få en djupare inblick i hur elever med olika grad av intresse för musikteori förstår sig på funktionsanalys och andra musikteoriområden. Det skulle i en större

undersökning kunna sättas i relation till hur lärare faktiskt undervisar, så att slutsatser kan dras kring vad olika undervisningssätt får för konsekvenser för elevers lärande, både det i samband med prov/läxförhör/inlämningar synliggjorda lärandet och det mer osynliga lärandet, det vill säga hur eleverna har förmåga att tillämpa kunskaperna utanför musikteoriundervisningen.

Referenser

- Dahlgren, L. O. & Johansson, K. Fenomenografi. I Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) (2015). *Handbok i kvalitativ analys* (2:a uppl., s. 179–192). Liber.
- de Clercq, T. (2013). A Pop-Pock Theory for the Future: A Response to Christopher Doll and Joseph Swain. *Dutch Journal of Music Theory*, 18(3), 173–179.
http://www.midside.com/publications/declercq_2013_djmt.pdf
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (4. uppl.). Studentlitteratur.
- Doll, C. (2013). Definitions of "Chord" in the Teaching of Tonal Harmony. *Dutch Journal of Music Theory*, 18(2), 91–106. <https://doi.org/10.7282/T3T1558F>
- Grubbe, L. (2017, 15 augusti). *Funktioner*. <https://www.musikipedia.dk/funktioner-i-funktionsanalyse>
- Grubbe, L. (2019, 6 september). *Funktioner i funktionsanalyse: gymnasiepensum for musik A-niveau*. <https://www.musikipedia.dk/funktioner-i-funktionsanalyse/gymnasiepensum>
- Ingelf, S. (2008). *Lär av mästarna: Klassisk harmonilära. Faktadel*. Sting musik.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys: exemplet fenomenografi*. Studentlitteratur.
<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:253401/FULLTEXT01.pdf>
- Lilliedahl, J. (2013). *Musik i (ut)bildning: Gränsdragningar och inramningar i läroplans(kon)texter för gymnasieskolan* [Doktorsavhandling, Örebro universitet]. DiVA. <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:659766/FULLTEXT01.pdf>
- Marton, F. (1981). Phenomenography: Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177–200. <https://doi.org/10.1007/BF00132516>
- Nyberg, J. (2011) *Man kan aldrig kunna allt om musik – det känns verkligen stort: En pragmatisk studie om gymnasieungdomars begreppsliggörande av kunskap och lärande i musik* [Licentiatuppsats, Stockholms universitet]. DiVA. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:448262/FULLTEXT01.pdf>
- Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (4. uppl.). Studentlitteratur.

- Rogers, M. R. (2004). *Teaching Approaches in Music Theory: An Overview of Pedagogical Philosophies* (2nd ed.). Southern Illinois University Press.
- Rudbäck, N. (2020). *Circumscribing tonality: upper secondary music students learning the circle of fifths* [Doctoral dissertation, Göteborgs universitet]. GUPEA.
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/66147/1/gupea_2077_66147_1.pdf
- Skolverket. (2011). *Ämne – Musikteori*. Skolverket.
https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne/svid12_5dfce44715d35a5cdfa92a3/1530314731/syllabusw/jsp/subject/MUI/2/pdf
- Spieker, M. H. (2016). AP Music Theory Applied. *General Music Today*, 30(1), 16–19. National Association for Music Education.
<http://dx.doi.org/10.1177/1048371316641462>
- Trost, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer* (2. uppl.). Studentlitteratur.
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi: forskning om uppfattningar*. Studentlitteratur.
https://www.researchgate.net/publication/320930512_Fenomenografi_-_forskning_om_uppfattningar
- Vetenskapsrådet. (2009). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Zimmerman Nilsson, M-H. (2009). *Musiklärares val av undervisningsinnehåll: En studie om musikundervisning i ensemble och gehörs- och musiklära inom gymnasieskolan* [Doktorsavhandling, Göteborgs Universitet]. GUPEA.
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/19585/1/gupea_2077_19585_1.pdf

Bilaga 1

Missivbrev

Hej!

Jag heter Dennis Wiklund och läser femte och sista året på musiklejarutbildningen på Kungliga Musikhögskolan i Stockholm. Jag genomför nu mitt självständiga arbete på avancerad nivå (15 Hp), där jag vill undersöka gymnasieelevers förståelse och uppfattningar av vissa musikteoretiska begrepp som avhandlas i Gehörs- och musiklejarkurserna.

Jag söker därför flera elever som är villiga att ställa upp som informanter, och undrar om ni skulle kunna hjälpa mig att hitta det bland er skolas elever. De jag ska intervjua behöver läsa eller har läst kursen Gehörs- och musiklejra 1 och eventuellt Gehörs- och musiklejra 2. De behöver ha haft genomgång av de funktionsanalytiska begreppen tonika, subdominant, dominant och deras paralleller, och gärna även haft övningar och något slags förhör/test/prov på området.

Intervjuerna ska vara enskilda och kommer att ta ungefär 30 – 40 minuter. På grund av Covid19 gör jag gärna intervjuerna digitalt via Zoom eller liknande om det är möjligt, men jag skulle eventuellt kunna ta mig till skolan också. Jag vill genomföra intervjuerna så snart som möjligt. Om det blir aktuellt med fysiska träffar får vi diskutera tider senare, för jag kommer att befinna mig i Skåne vissa dagar och i Stockholm vissa dagar.

Jag kommer att förhålla mig till de forskningsetiska riktlinjer som Vetenskapsrådet har publicerat. Se mer på: <https://www.vr.se/uppdrag/etik.html>. Respondenterna som deltar i undersökningen kommer att vara helt anonyma för alla utomstående. Istället för riktiga namn kommer jag i min uppsats att ange kodnamn om jag behöver hänvisa till specifika informanter. Jag kommer att spela in ljudet under intervjun för att kunna få med så mycket information som möjligt. Sedan kommer det inspelade materialet att transkriberas och användas som resultat i uppsatsen. All inspelat material kommer sedan att raderas, och ingen annan kommer att få tillgång till det. Den färdiga uppsatsen kommer kunna tas del av efter avslutad kurs när allt är godkänt och klart. Den kommer då att vara publicerad och åtkomlig på databasen Diva.

Med vänlig hälsning, Dennis Wiklund

Mina kontaktuppgifter:

mail: dennis.wiklund@student.kmh.se

mobilnummer: 07XXXXXXXX

Handledare Karl Asp:

mail: karl.asp@gmail.com

Kursansvarig Ronny Lindeborg:

mail: ronny.lindeborg@kmh.se

Bilaga 2

Intervjuguide + Intervjutips

Att förmedla före själva intervjuens start:

Denna intervju gör jag alltså som en del i ett självständigt forskningsprojekt där jag är intresserad av musikteoriundervisning och hur elever faktiskt tar till sig och förstår musikteoribegrepp som ni går igenom. Jag är inte här för att bedöma dig och din kunskap. Säg vad du kommer att tänka helt enkelt, och så kommer jag avbryta om det behövs. Jag vill få en bred bild av din förståelse av det snackar om. Det kommer att handla om funktionsanalys.

Jag kommer att spela in hela intervjun för att själv kunna gå tillbaka och lyssna på vad som sagts när jag sen skriver ihop min uppsats. Det kommer vara helt anonymt. Om du av någon anledning vill bryta intervjun så har du full rätt till det, och du behöver inte ens förklara varför. Det är en rättighet du har.

Däremot så hoppas jag att du inte ska behöva känna att du behöver det, utan att detta blir en trevlig liten pratstund, och om du undrar något så är det bara att fråga. Att du ställer upp bidrar till forskningen kring undervisning i musik. Så tack för att du bidrar till vetenskapen! Inte så illa va?

Några frågor innan vi kör igång?

Intervjun

Allmänt först innan musikteori: Berätta lite om dig själv som musiker. Vad spelar du och lyssnar på t ex?

På vilket sätt kommer gemun in i den musikaliska helheten?

Läser du noter, ackordanalys?

Om jag säger funktionsanalys, vad tänker du på då?

Kan du beskriva vad funktionsanalys är? Diskutera hur du tänker!

Hur har ni undervisats i det? Vad har ni gjort på lektionerna när ni hållit på med funktioner?

Har ni haft nåt speciellt läromedel? Bok, stenciler, datorprogram?

Tycker du att det är nån tydlig skillnad på funktionsanalys och annat ni gjort på gemulektionerna?

Vad är likheterna/skillnaderna tänker du?

Händer det att ni använder funktionsord när du snackar musik och musicerande med andra, typ klasskompisar?

Hur går snacket då?

Händer det att andra musklärare än just gemu-läraren

Hur går snacket då då?

Tänker du något på funktionsanalys när du spelar musik utanför gemu-lektionerna? I skolan? Utanför?

Tänker du nåt på funktionsanalys när du bara lyssnar på musik?

Kan du höra musik på annat sätt nu efter att ha lärt dig funktionstermer?

Nåt mer du kommit att tänka på som har med funktionsanalys att göra?

(Beskrivning av syftet med undersökningen här)

Nåt mer du vill tillägga nu när jag förtydligat syftet?

Tips på följdfrågor:

”Hur menar du då?” ”Kan du utveckla lite mer?” (Fejes Thornberg, s. 166). ”Berätta vidare.”, (Trost, s. 82)

Sammanfattning av för mig relevanta intervjutips utifrån Trost (1997):

1. Titta på den jag intervjuar. s. 72
2. Försök ställa enkla och raka frågor, en fråga i taget, inga negationer. s. 73 – 74
3. Avbryt inte, utan ta in hela tankekedjan. Om det blir tyst, erkänn att jag kom av mig hellre än att ställa komplicerad fråga. s. 74 – 75
4. Undvika hypotetiska frågor: ”om..., så?” s. 76 – 77
5. Tala lite deras språk, men inte too much. s. 80
6. Undvik ”Varför?”. s. 81 – 82
7. ”Påstå inte, föreslå inte, fråga!” s. 83
8. Sammanfatta inte. Om osäker, fråga! Annars tolka sen efter transkription. s. 84
9. Om den intervjuade undrar vad jag tycker kan jag föreslå att ta det efteråt. s.84
10. Säg ”jag förstår” ibland, men bara om jag verkligen gör det. s. 86 – 89