

Didaktiska kategorier inom distansutbildning i musik – en modellutveckling

Petra Assarsson & Lia Lonnert

Didaktik kan översättas till läran om undervisning och handlar om elevens lärande och lärarens undervisning. Det finns ett flertal olika modeller som kan användas för att hjälpa läraren designa sin undervisning på ett strukturerat sätt för att på så sätt möjliggöra elevernas kunskapsbildning. Ämnesdidaktiken skiljer sig åt mellan olika ämnens kunskapstraditioner. Begreppet musikdidaktik används gällande lärande och undervisning inom musik.

Vi är båda lärare inom musikpedagogik och musikdidaktik på universitetsnivå och i flera av de kurser där vi undervisar lärarstudenter används Ingrid Maria Hanken och Geir Johansens bok *Musikkundervisningens didaktikk*. Boken gavs först ut 1998 och har sedan utkommit i flera utökade upplagor. Den kan räknas som det för närvarande mest centrala verket inom musikdidaktik i nordisk kontext, vilket gör att det är troligt att många lärarstudenter inom musik har en förståelse av didaktikbegreppet utifrån Hanken och Johansens perspektiv. I vår egen undervisning har vi till exempel använt oss av Hanken och Johansens (2021:161) didaktiska relationsmodell vilken består av olika didaktiska kategorier: *ramfaktorer, elev- och lärarförutsättningar, mål, innehåll, metoder* samt *bedömning*. Modellen används som ett verktyg för att studenterna ska kunna skapa förståelse för att alla didaktiska beslut en lärare tar får konsekvenser för olika delar inom musikundervisningen. Under didaktikföreläsningar har vi laborerat med modellen när studenterna arbetat fram pedagogiska planeringar och den har varit underlag för didaktiska diskussioner. Det har i studenternas diskussioner ofta framkommit att de upplevt denna modell intressant och användbar.

Under Covid 19-pandemin blev mycket av den campusförlagda undervisningen omlagd till undervisning på distans i form av digitala hjälpmedel som till exempel videokonferensverktyg (Zoom) och digitala inlämningar. Pandemin sammanföll med att vi under samma period arbetade med att utarbeta nya arbetsformer inom reguljär distansundervisning. Tankarna väcktes att kunna använda den didaktiska relationsmodellen även för planering av dessa arbetsformer. När vi sedan började använda den didaktiska relationsmodellen för att förklara och planera distansundervisning i musik framgick det mer och mer att kategorierna i modellen var svåra att översätta direkt till distansundervisning eftersom modellen verkade få andra innebörder och definitioner än beskrivningarna av Hanken och Johansen (2021). Det blev problematiskt att använda modellen och vi insåg att beskrivningen av kategorierna behövde omformuleras för att modellen skulle

bli användbar för planering av distansundervisning. Med denna utgångspunkt väcktes vårt intresse att göra en modellutveckling av Hankens och Johansens modell och att göra ett ämnesdidaktiskt utvecklingsarbete med fokus på distansundervisning.

För att kunna använda den didaktiska relationsmodellen för planering av distansundervisning i musik inom universitetets lärarutbildningar samt i diskussion med lärarstudenter ville vi därför undersöka innehållet i kategorierna *ramfaktorer, elev- och läraryförsättningar, mål, innehåll, metoder* samt *bedömning* i relation till distansundervisning och vi ställde frågan: Hur kan de didaktiska kategorierna beskrivas utifrån distansundervisning i musik?

Vår tanke var att det inte skulle handla om campusförlagd universitetsundervisning som på grund av pandemin behövdes ställas om till distansformat. Vi ville undersöka undervisning som från början planeras som distansbaserad eftersom detta blir en allt vanligare form inom universitetsutbildningar. För att få hjälp med att förstå hur distansundervisning i musik kan se ut eller planeras genomförde vi intervjuer med universitetslärare som undervisar och utformar distanskurser i musik. Vi använde sedan empirin för att utveckla innehållet i de olika didaktiska kategorierna.

I den här studien innebär distansstudier det som även kallas *E-lärande*, som ingår i begreppet *datorstödd undervisning* (Nationalencyklopedin u.å.). En vanlig form inom E-lärande är att kursmaterialet presenteras online via till exempel en lärplattform som kan ses som ett virtuellt klassrum där information i form av bild, text och ljud förmedlas. Denna information kan studenterna sedan arbeta med via dator, mobil eller surfplatta. Informationen följs upp av uppgifter, övningar och examinationer. Detta lärande kan vara både helt självständigt utan lärarlett stöd eller med distansstöd från lärare. Det kan ske synkront där överföringen sker samtidigt och är konstant (Nationalencyklopedin u.å.) samt *asynkront* där överföring mellan sändare och mottagare inte sker samtidigt (Nationalencyklopedin u.å.). I studien används även andra begrepp som endimensionell i betydelsen att något endast har en riktning, tvådimensionell där något sträcker sig i två riktningar och tredimensionell vilket även ger en djupdimension (Nationalencyklopedin u.å.).

Tidigare forskning

Under 2019 påverkades högre musikutbildning av de restriktioner som infördes på grund av covid-pandemin och till viss del anpassades undervisning till distansformat. Camlin och Lisboa (2021) beskriver det som den digitala vändpunkten och menar att musikutbildning kommer att skilja sig före och efter covid-pandemin. En märkbar skillnad hur förutsättningarna ändrats på några år visas av Rechbergers (2017:45) studie, vilken beskriver att de flesta distanskommunikationssätten inom musikutbildning på en lärplattform är textbaserade, även om andra mer bild- och ljudbaserade

kommunikationssätt har ökat. Senare studier, med exempel från post-covidundervisning, visar hur verktyg och metoder utvecklats från det endast textbaserade kommunikationssättet (Camlin & Lisboa 2021:130–133).

Det har även före pandemin funnits orsaker att använda och utveckla distanslärande. Ett exempel visas av Crawford (2017:208–210) som beskriver hur nya tekniska lösningar och nytänkande om pedagogik används för att undervisa i musik i landsbygd och avlägsna områden i Australien. Orsakerna till deras genomförda studie var att studenterna skulle få tillgång till högkvalitativ undervisning, underlätta studenternas användning av teknologi för lärande och musikskapande, samt att underlätta för fortsatt lärande när projektet var avslutat. Brändström, Wiklund och Lundström (2012:454–456) har i sin studie liknande utgångspunkt som Crawford och utvecklar distanslärande för musik i områden där tillgången till undervisning kan vara problematisk. De visar att studenter och lärare är positiva till online-lektioner men att svårigheter finns i tidsfördröjning och samspel. Tidsfördröjning är ett problem med de tekniska lösningar som finns tillgängliga, och en annan aspekt är att alla måste ha tillgång till den teknik som krävs. De visar även att distanslektioner kräver mer planering än fysiska lektioner. En intervjustudie med sju lärare av Koutsoupidou (2014:253) visade att lärare som undervisade asynkront generellt var mer positiva till distansundervisning än de som hade synkron undervisning. I synkron undervisning, till exempel instrumentallektioner, begränsades undervisningen ofta av tekniska problem samt av hård- och mjukvarubegränsningar. Lärarna hade dock en positiv inställning till online-lektioner trots detta.

Dock är det skillnad mellan *online education* och *emergency remote teaching* (Calderón- Garrido & Gustems-Carnicer 2021:139; Camlin & Lisboa 2021:133-134; Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond 2020). Föreliggande studie fokuserar på det som kan beskrivas som online education, det vill säga där undervisning är planerad som distansundervisning från början. Men omläggning av undervisning på grund av pandemin kan visa skillnader som är relevanta även för reguljär distansundervisning. Till exempel visar Daugvilaites (2021:188–191) studie att studenter i instrumentalspel i distansundervisning blev mer självständiga i sitt lärande men att kommunikationen med läraren försvårades då det var svårare eller omöjligt att använda till exempel gester och taktill kommunikation. Schiavio, Biasutti och Philippe (2021:174) visar att studenter upplever att användande av teknologin kan vara problematisk även om teknisk utveckling för musikundervisning har skett under ett par decennier. De visar att två arbetsstrategier som blev vanliga under pandemin var asynkron undervisning i form av inspelade filmer samt synkron videokommunikation.

Hebert (2007) visar fem utmaningar med distansundervisning i musik. Den första gäller fördomar gällande legitimitet med distansutbildningar, den andra

är hur musikavdelningar ska samordna sin undervisning med distansformen. Den tredje utmaningen är om kraven på ekonomisk profit påverkar kvaliteten på undervisningen. Här menar Hebert att distansundervisning verkar ha potential att bli lönsam men kan innebära exploaterande av lärare och studenter. Den fjärde utmaningen är hanterandet av musiklärarnas roller. Kommunikation är där en central faktor och frånvaron av kommunikation mellan lärare och student kan bli ett problem, samt att bedömning inte blir likvärdig eller att svar till studenter inte ges i tid vilket försvårar deras studier. Den femte är hanteringen av studenters beteende, till exempel fusk och beteende orsakade av studenters upplevelser av isolering. Detta kan göra att studenter blir aktiva med att skicka olämpliga meddelanden, göra grundlösa klagomål och på olika sätt påverka studentgruppen negativt. I denna femte kategori av utmaningar återfinns även teknisk och praktisk kommunikation med studenter genom de medium som finns tillgängliga, till exempel säkerställande vid examinationer. Hebert (2007:8–9) menar att utmaningarna inte behöver vara problematiska utan kan hanteras genom medvetenhet från ledning, lärare och studenter.

Vinge (2014:79), som fokuserar på den didaktiska kategorin bedömning, menar att olika modeller kan hjälpa forskaren, men även praktikern med analys, planering och bedömning. Vinge (2014:79) presenterar Bjørndal och Liebergs modell som både ett verktyg för planering och för forskning. I sin studie, som främst bygger på intervjuer med musiklärare, använder Vinge bland annat Bjørndal och Liebergs modell för att synliggöra didaktiska faktorer och didaktiska relationer i förhållande till bedömning. Ett specifikt teoretiskt fokus läggs även på ramfaktorteori (Vinge 2014:88–93), som även den knyts samman med Bjørndal och Liebergs modell. Av de didaktiska kategorierna fokuserar han främst på ramfaktorerna och lärarförutsättningarnas betydelse för bedömningspraxis (Vinge 2014:210). Inom lärarförutsättningar fokuserar han på följande kategorier: bedömning som tema i den egna utbildningen, skolledningens betydelse för bedömningspraktiken, lärsamverkan kring bedömning och kompetenshöjning genom egen erfarenhet (Vinge 2014:193). Gällande ramfaktorer ser han tid, antal elever, rum och utrustning som framträdande kategorier som både direkt och indirekt reglerar musiklärarens bedömningsmetoder (Vinge 2014:208). Bjørndal och Liebergs modell har även använts som modell för utvärdering av läroplaner (Dale, Ulstrup, Engelsens & Karseth 2011).

Ramfaktorteori är utvecklad för att synliggöra faktorer som påverkar undervisning men som är utanför lärares kontroll, som till exempel läroplan och ekonomiska faktorer. Lundgren (1999) beskriver att "[ramfaktorteori] gav en modell för att tänka på styrning av utbildning och undervisning inte som effekter av insatser – av ramar – utan som möjligheter inom givna ramar" (1999:39). Inom ramfaktorteori kan yttre faktorer indirekta och direkta påverka på undervisning studeras, men även lärares handlingsutrymme. Ett exempel är Gustavssons (1999) studie där hon visar att ramar kan upplevas

som snävare än vad de faktiskt är vilket sätter fokus på lärares tolkningar och handlingsutrymme. Men ramfaktorteorin kan även användas som ett verktyg för utbildningsplanering (Lundgren 1999).

Inom de flesta svenska universitet styrs undervisning av konstruktiv länkning, *constructive alignment* (Wickström 2015:3). Inom *constructive alignment* styrs undervisningen av att lärandemålen kan nås. Kurser ska designas så att de studerande ska kunna nå lärandemålen och examinationerna utformas så att de kan bedömas (Biggs 2014:5–6). Wickström (2015:16–18) ifrågasätter denna utgångspunkt för undervisning eftersom den inte nödvändigtvis visar hela bilden av lärande. Thorgersen (2019) konstaterar att målstyrning görs inom de flesta skolformer. Han menar att inom estetiska ämnen, som musikundervisning, kan didaktiska val istället göras utifrån en relationell pedagogik byggd på etiska värden och erfarenhetsbaserad förståelse, och vill därmed utmana idén om den målstyrda skolan för musikaliskt lärande.

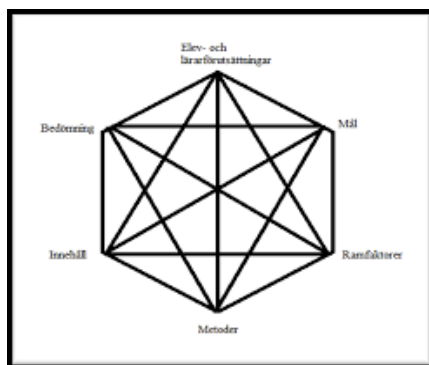
Den didaktiska relationsmodellen

Som vi tidigare nämnt vill vi göra en utveckling av Hanken och Johansens didaktiska relationsmodell i syfte att modellen ska bli användbar vid planering av distansundervisning. Vi kommer dock endast att fokusera på hur de didaktiska kategorierna i modellen, *ramfaktorer*, *elev- och lärarförutsättningar*, *mål*, *innehåll*, *metoder* och *bedömning*, kan beskrivas utifrån planering av distansundervisning. Kategorierna ingår i själva relationsmodellen och blir avgörande för hur modellen sedan kan användas. Därför blir det relevant att även presentera Hanken och Johansens didaktiska relationsmodell eftersom det i förlängningen är själva verktyget som ska användas.

Hanken och Johansens baserar sin modell på en modell av Bjørndal och Lieberg. Bjørndal och Lieberg (1978:136) utvecklade ett *didaktiskt relationstänkande* där målet var att definiera centrala faktorer och deras relationer som utgångspunkter i en skapande pedagogisk process. Till skillnad från en mer traditionell syn på planering av undervisning där varje definierad enhet är inom kontroll ska relationstänkandet mellan centrala faktorer ses som ett öppet system som ger utrymme för både eleven och lärarens skapande i en dynamisk undervisningssituation. Relationstänkande vill klargöra och definiera centrala faktorer som spelar in i en undervisningssituation, men också visa samspelet dem emellan. Utifrån relationstänkandet utvecklade Bjørndal och Lieberg (1978:136) den *didaktiska relationsmodellen* i syfte att vara ett hjälpmedel för lärarens pedagogiska planering. Den är en referensram för planering av undervisning och visar hur undervisningen är ett samspel mellan de olika faktorerna vilket gör planeringen till en ”dynamisk skapande-process” (Bjørndal & Lieberg 1978:137) där allt inte är färdigplanerat från början. De anser att läraren inte endast kan basera sina val på egna erfarenheter eller egen intuition utan läraren behöver hjälpmedel att utgå ifrån

för att planeringen ska bli reflekterad och analyserad. Hjälpmidlen kan vara modeller och begrepp. Den didaktiska relationsmodellen ger både en överblick över de viktigaste faktorerna att tänka på vid lektionsplanering, men synliggör även relationerna och samspelet dem emellan - det vill säga ett didaktisk relationstänkande. Undervisningen bör ses som en helhet eftersom varje beslut inom en faktor påverkar andra faktorer och relationer mellan faktorerna (Bjørndal & Lieberg 1978:137).

Hanken och Johansen (2021:160–161) har med musikdidaktisk utgångspunkt skapat en variant av Bjørndal och Liebergs didaktiska modell där de benämner Bjørndal och Liebergs olika faktorer som *didaktiska kategorier*. De lyfter in ramfaktorer som en egen kategori, efter U. P. Lundgrens ramfaktorteori. Hanken och Johansen (2021:44) skriver att Lundgren ser ramfaktorer som överordnat didaktiska kategorier eftersom ramfaktorerna verkar begränsa och bestämma alla andra didaktiska beslut. I Hanken och Johansens didaktiska modell finns dock ingen inbördes rangordning mellan kategorierna. Hanken och Johansen (2021:162) skiljer även ut elev- och lärarförutsättningar som en egen kategori eftersom den annars skulle ta betydligt mer plats än någon annan ramfaktor. Modellen visar hur ingen av de didaktiska kategorierna eller relationerna ska vara ensidigt styrande. I Figur 1 visas de didaktiska kategorierna utifrån Hanken och Johansens (2021:161) modell; *mål*, *ramfaktorer*, *innehåll*, *metoder*, *bedömning*, samt *elev- och lärarförutsättningar*. Modellen illustrerar hur dessa sedan relateras till varandra.



Figur 1. Den didaktiska relationsmodellen (Hanken & Johansen, 2021:161)

Det teoretiska perspektivet i denna studie utgår från kategorierna i *den didaktiska relationsmodellen* (Hanken & Johansen 2021:161). Denna studie har endast fokuserat på de enskilda didaktiska kategorierna, med andra ord de viktigaste faktorerna att tänka på vid lektionsplanering. Relationstänkande

används vid själva planeringen av undervisning och därför presenteras inte de didaktiska kategoriernas relationer i denna studie.

Tillvägagångssätt

I denna studie har vi valt att använda intervjuer eftersom fokus är att få beskrivningar av de didaktiska kategorierna. Intervjuformen vi valt att använda är parintervjuer enligt Thomssons (2010:69) beskrivning. Parintervjuer kan hjälpa deltagarna att känna trygghet eftersom de blir intervjuade tillsammans med någon de känner och de kan då stötta varandra samt även turas om att berätta om sina upplevelser. Thomsson (2010:69) menar att deltagarna kan hjälpa varandra att fylla i eventuella luckor vilket kan underlätta för intervjuaren att förstå deras berättelser. Konstruktionen med två deltagare och en intervjuare kan även minska risken av makt-positionering.

Urvalet består av en homogen grupp eftersom alla deltagarna är universitetslärare som undervisar i ämnet musik i distanskurser. Urvalet baserades även på att deltagarna förväntades diskutera utifrån gemensamma erfarenheter. När urvalet inte är slumpmässigt utan målstyrt kallar Bryman (2007:101) det för ett icke-sannolikhetsurval. Vad som betraktades som ämnet musik i studien var brett och utgick från beskrivningar i kursplaner, vilket gjorde att musikaliska-praktiska moment som instrumentalspel såväl som teoretiska moment som till exempel uppsatshandledning kunde ingå under paraplybegreppet musik. Det gjordes heller ingen distinktion mellan vilken nivå lärarna undervisade på. I studien ingår lärare som undervisar både på grundläggande och avancerad nivå.

Ett missivbrev skickades ut till tolv presumtiva deltagare som alla uppfyllde urvalskriterierna för att kunna delta i studien. Utifrån de sex personer som ville medverka bildades sedan par med två deltagare i respektive grupp. Två intervjuer genomfördes på arbetsplatsen och en intervju i digitala mötesverktyget Zoom.

Grupp 1	arbetsplatsen	26 min	3 oktober 2021
Grupp 3	digitalt	23 min	4 oktober 2021
Grupp 2	arbetsplatsen	23 min	26 oktober 2021

Deltagarna fick diskutera fritt utifrån åtta diskussionsfrågor:

Hur planerar ni distansundervisning?

Vilka metoder använder ni specifikt i distansundervisningen?

På vilket sätt kommer målen in i er planering?

Hur påverkas er planering av vilka studenter du ska undervisa?

Hur bestämmer ni innehållet?

Hur tänker ni kring bedömning i distansundervisningen?

Vilken är den viktigaste utgångspunkten när ni planerar?

Hur tänker ni kring er lärarroll i distansundervisning?

Diskussionsfrågorna konstruerades för att kunna ge beskrivningar av de didaktiska kategorierna mål, ramfaktorer, innehåll, metoder, bedömning samt elev- och lärarförutsättningar. Begreppet ramfaktor användes inte explicit eftersom vi bedömde det för teoretiskt anknutet, däremot bedömdes frågorna om planering kunna täcka begreppet. En beredskap fanns även för att kunna ställa frågor om ramfaktorer om det inte skulle tas upp av informanterna, detta visade sig inte behövas då de togs upp i alla intervjuer av informanterna. Förutom frågorna ovan förekom följdfrågor som till exempel ”förklara lite mer”, ”hur menar du då?”.

Vid den första intervjun var vi båda närvarande, en gjorde intervjun medan den andra lyssnade på intervjun via zoom och deltog passivt. Vid de båda följande intervjuerna deltog endast intervjuaren. Valet att endast en intervjuade var för att inte bryta den maktbalans som är lämplig i parintervjuer. Deltagandet via zoom i den första intervjun gjordes för att vi skulle få en samstämmig syn på intervjuformen, ifall formen skulle behövas förändras till kommande intervjuer. En avvägning gjordes här där den första intervjun blev något annorlunda mot de två följande, men vi bedömde att det var viktigt att vi hade en samstämmig syn på intervjuformen. Det passiva deltagandet via zoom gjorde att balansen mellan intervjuare och deltagare i det fysiska rummet behölls. Denna första intervju kan delvis ses som en pilotintervju, och vi gjorde en utvärdering av metodval och intervjufrågor. Inga förändringar gällande metod och intervjufrågor gjordes. Vi beslutade då att även använda pilotintervjun i studien. Det kan problematiseras att alla tre intervjuerna skiljer sig från varandra, eftersom förutom denna första intervju med en passiv deltagare gjordes även en av intervjuerna helt digitalt. Trots att intervjuerna utfördes på olika sätt ser vi ingen problematik som skulle kunna påverka studien eftersom informanterna dels kände varandra sedan tidigare, dels hade en vana att kommunicera via digitala medier.

Innan intervjuerna påbörjades sökte vi rådgivning vid Etikkommittén Sydost. De potentiella informanterna informerades om studien i ett missivbrev med information om studiens syfte och form, etiska förhållnings-sätt utgående från Vetenskapsrådets riktlinjer och publikationsform. Deltagarna fick även en samtyckesblankett vid intervjutillfället.

I studien har de didaktiska kategorierna från den didaktiska modellen som Hanken och Johansen (se figur 1) presenterat legat till grund för analysen. För att få en mer tillförlitlig analys arbetade vi först var för sig med materialet och därefter jämfördes och diskuterades analyserna för att få en gemensam förståelse. Detta arbetssätt var även ämnat som en triangulering för att säkerställa resultatet. Analysen bestod av att granska intervjutranskriptioner för att identifiera de didaktiska kategorierna utifrån Hanken och Johansens kategoriseringar. Vid de första diskussionerna visade det sig att vi hade många beskrivningar av innehåll i kategorierna och vi arbetade gemensamt med att

få en förståelse för de större teman som informanterna beskrev som specifika för distansundervisning. De teman som valdes ut namngavs för större tydlighet. Ett exempel på distansspecifika beskrivningar av teman i intervjuerna är under kategorin elev- och lärarförutsättningar där vi preliminärt arbetade med beskrivningar som vi benämnde den automatiserade lärarrollen och den gränslösa lärarrollen. Vårt arbetssätt där vi först analyserade materialet var för sig visade vid de gemensamma diskussionerna att vi hade liknande analyser av materialet. Detta säkerställde analysen och gjorde de större kategoriseringarna möjliga. För att säkerställa att innehållet i kategorierna fungerade i den didaktiska relationsmodellen diskuterade vi de didaktiska relationerna i materialet, som en del av trianguleringen av studien.

Det finns aspekter av studien som kan diskuteras. Studien har få deltagare vilket gör att generaliserbarheten i studien kan problematiseras, till exempel skulle andra aspekter av distanslärande kunna framkomma vid en större studie. Även om studien syftade till att undersöka distanslärande, och urvalet av informanter byggde på att de undervisade i reguljära distanskurser, går det inte att bortse från lärarnas erfarenheter av distanslärande under covid-pandemin. Dock kan det ses som att även erfarenheter av anpassning av campusundervisning till distans kommer att påverka framtida distansutbildningar.

Didaktiska kategorier

I detta avsnitt beskrivs under rubrikerna *ramfaktorer*, *elev- och lärarförutsättningar*, *mål*, *innehåll*, *metoder*, *bedömning* först hur Hanken och Johansen (2021:41–145) beskriver de olika kategorierna, därefter redogörs för hur kategorierna framträder i intervjuerna och avsnittet avslutas med en diskussionsdel för varje kategori.

Ramfaktorer

Hanken och Johansen (2021:41–43) beskriver ramfaktorer som ett samlingsbegrepp för sådant som har en påverkan på den pedagogiska verksamheten såsom läroplan, fysiska ramar, ekonomiska resurser och gruppstorlek. Begreppet innefattar även formella och informella förväntningar från elever, föräldrar, kollegor eller överordnade. Exempel på ramfaktorer är:

- *fysiska ramar*, plats för musikaktiviteter, akustik, grupprum,
- *tidsramar*, undervisningstid, elevens disponibla tid för till exempel övning,
- *tillgång av läromedel*, noter, instrumenttillgång,
- *organisatoriska ramar*, gruppstorlek, arbetstid, möjlighet till samarbete,
- *formella ramar*, de förväntningar på musikundervisningen som är nedskrivna,

- *informella ramar*, ej direkt uttalade förväntningar från musikundervisningen från till exempel kollegor, föräldrar, elever och ledning,
- *ekonomiska ramar*.

Lärarna i studien menar att de kommunikationssätt som finns inom distanskurser vanligtvis består av antingen asynkron undervisning, där kommunikationen och undervisningen inte sker samtidigt, eller synkron undervisning i form av videosamtal eller i digitala undervisningsrum där parterna tar del av undervisningen samtidigt. Den asynkrona undervisningen sker endimensionellt då information sänds åt ett håll genom en digital lärplattform i form av inspelade föreläsningar och uppgifter. Den synkrona undervisningen sker i vissa fall tvådimensionellt i digitala undervisningsrum där det fysiska rummet lärare och student befinner sig i inte har någon betydelse. Till exempel vid litteraturseminarium då studenten ska redogöra över något innehåll upplevs det tvådimensionella digitala rummet fördelaktigt eftersom alla studenterna enkelt kan komma till tals. Något som dock kan bli problematiskt kan vara när studenterna förväntas interagera med varandra eller när de ska diskutera. En annan problematisk situation är när studenterna upplever att läraren förväntar sig att de ska interagera med läraren. Det blir då ofta tyst eftersom ingen tar ordet eller så för en av studenterna de andras talan. En annan typ av synkron undervisning sker vid till exempel musikaliska eller kreativa moment. Lärarna framhäver att det är viktigt vilket fysiskt rum läraren respektive studenten befinner sig i. Rummet behöver vara en plats som fungerar för undervisning. Ibland behöver både lärare och student ha tillgång till instrument. Studenten behöver vara i ett rum där denne inte blir störd, känner sig trygg att musicera och även kan röra sig utan tänka på att andra kanske hör och ser. Andra rum-specifika förhållanden som akustik och rumsstorlek blir också en viktig del. Detta kan ses som ett tredimensionellt undervisningsrum. Det vill säga läraren och studenten befinner sig i de digitala rummen men de fysiska rummen spelar en viktig roll och skulle då kunna ses som ett förlängt digitalt undervisningsrum. Vissa typer av undervisningsmoment, som musikaliskt samspel och grupparbeten med kreativa moment är svåra att genomföra i digitala undervisningsrum.

Sammanfattningsvis kan undervisning ske i tre olika rum; det endimensionella rummet i form av asynkront digitalt kursrum eller den digitala undervisningsplattformen, det tvådimensionella synkrona rummet där det fysiska rummet inte har någon betydelse och det tredimensionella synkrona undervisningsrummet där det fysiska rummet spelar roll. Ekonomiska ramar för distanskurser kan påverka hur kurserna utformas. Enligt lärarna är vissa kurser, särskilt på grundläggande nivå, byggda för att kunna hantera stora mängder studenter och samtidigt ha få lärartimmar. En av lärarna ger exempel på en sådan nystartad distanskurs. Kursen tar in många studenter men det beskrivs att förutsättningarna för kursen var att den ska vara

helt på distans och inte kräva så många lärartimmar. De ekonomiska ramarna har i detta fall betydelse för antalet studenter och antalet lärartimmar. Det är skillnad mellan denna typ av distanskurser på grundläggande nivå och distanskurser på avancerad nivå. Distanskurser på avancerad nivå har ofta färre studenter och mer individualiserad undervisning.

Tidsramar och undervisningstid anpassas till distansformatet, till exempel berättar lärarna att studenterna i de flesta fall själva kan välja vilken tid på dygnet de studerar. De distansutbildningar som inte har någon synkron undervisning är skapade för att vara oberoende av tid och plats för studenter och lärare. Undervisning och examination i dessa kurser genomförs genom filmer, ljudfiler och text. Ibland genomförs examination med automatiska så kallade självrättande prov. Innehållet kan vara både musikaliskt performativt och teoretiskt och i de flesta fall är dessa kurser på grundnivå. På avancerad nivå är undervisningen mer differentierad och individuell. Dessa kurser kan till viss del vara beroende av tid eftersom det kan förekomma synkrona seminarier. Studenter på avancerad nivå kan ha studerat på andra universitetet vilket kan främja erfarenhetsutbytet. Genom att kurserna är oberoende av plats kan studenterna i kurser på både på grundläggande och avancerad nivå bo i olika delar av landet.

Diskussion

Enligt Hanken och Johansen (2021:42) är det fysiska rummet en betydelsefull ramfaktor. I resultatet i denna studie visas att kommunikation i distansundervisning främst sker i tre olika rum: ett endimensionellt rum, ett tvådimensionellt kommunikationsrum och ett tredimensionellt kommunikationsrum. Det fysiska rummet, i den betydelse Hanken och Johansen beskriver, där rörelsemöjligheter och akustik har betydelse är endast relevant för beskrivningen av det tredimensionella rummet. Här framträder dock stora skillnader mellan ett fysiskt rum där lärare och elev befinner sig och ett tredimensionellt kommunikationsrum på distans eftersom vissa aspekter av kommunikationen försvåras eller är omöjlig att genomföra. Detta framkommer även i Daugvilaites (2021:190–191) studie där det beskrivs att det är svårare med kommunikation, till exempel genom gestik eller taktill kommunikation, i de digitala rummen när det gäller musikundervisning som till exempel instrumentalspel.

I ramfaktorn *det digitala rummet* kan även ses ingå de digitala verktyg och material som används. Hanken och Johansens (2021:42) beskrivning av ramfaktorn tillgång till läromedel, utrustning och instrument kan där ses delvis annorlunda då tillgången av digitala material säkras genom den digitala lärplattformen. Men det krävs även att studenter och lärare båda har tillgång till material, som hårdvara och mjukvara, samt instrument. Även tillgången till en stabil internetuppkoppling kan bli avgörande för huruvida studenterna kan delta i undervisning och examination när träffarna är synkrona.

Enligt U. P. Lundgren (se Hanken & Johansen 2021:44) är ramfaktorer en överordnad didaktisk kategori eftersom de påverkar alla andra didaktiska

beslut. Även i föreliggande studie framträder ramfaktorerna som en styrande faktor. Ett exempel är ramfaktorn ekonomi som påverkat utformande och genomförande av kurser. I vissa typer av distansundervisning i föreliggande studie styrs utbildningarna av de ekonomiska förutsättningarna i form av studentantal och lärarförutsättningar, vilket är en tydlig likhet med en av de av Hebert (2007:6) identifierade utmaningarna med ekonomiska ramar i distansutbildningar. Ramfaktorn *frihet från plats och tid* hör samman med de möjligheter och begränsningar som de digitala rummen, studentförutsättningar och lärarförutsättningar ger. Till viss del kan denna ramfaktor ses som överordnad didaktisk kategori då den är en förutsättning för distanskurser, i synnerhet asynkrona distanskurser. Det kan dock finnas inslag i kurser där synkron undervisning är viktig, och där undervisning sker på liknande sätt som vid fysisk undervisning. Det ska påpekas att även om ramfaktorer är en överordnad didaktisk kategori ska den inte alltid ska vara utgångspunkt vid planering av själva undervisningen. Hanken och Johansen (2021:162) menar att planeringen kan utgå från vilken kategori som helst även om en kategori sedan visar sig påverka didaktiska beslut mest.

Elev- och lärarförutsättningar

Enligt Hanken och Johansen (2021:47) är elevförutsättningar de kunskaper och färdigheter som eleven redan har och som har betydelse för elevens fortsatta lärande. Utvecklingsförutsättningar kan innefatta fysiska, motoriska, kognitiva och sociala utvecklingsnivåer. Individuella förutsättningar kan innefatta motivation och emotionella förutsättningar som kan vara avgörande för lärandet. Sociokulturella förhållanden innefattar vilken grupp eller social miljö eleven befinner sig i och/eller definierar sig med, till exempel en viss musikkultur (Hanken & Johansen 2021:47–53). Lärarförutsättningar handlar om musikleärens ämneskompetens, professionskunskap, pedagogiska kompetens samt lärarens musikpedagogiska grundsyn (Hanken & Johansen 2021:55–59).

Intervjuerna i denna studie visar att studenter kan läsa kurser som inte är beroende av tid och plats. Detta gör att de själva kan lägga upp sina studier och ha möjlighet att kombinera studier med arbete. Andra typer av distansutbildningar är oberoende av plats, men beroende av tid som till exempel synkron undervisning vid gemensamma seminarier med hjälp av ett digitalt mötesverktyg. Lärarna påpekar att studenternas digitala förkunskaper har stor betydelse. Vid asynkron undervisning behöver studenten ha förmåga att studera självständigt då mycket sker genom onlineundervisning i form av filmer och annat material. Lärarna menar att kunskaper om digitala verktyg samt att kunna studera självständigt är viktigt eller kanske till och med avgörande för distansstudier. I detta fall blir individuella elevförutsättningar tydliga.

En lärarförutsättning är att läraren i vissa fall kan förändra sin lärarroll genom att konstruera vissa moment så att läraren lämnar till studenterna att

lära av varandra. Detta kan ske genom digitala grupprum som alltid är öppna och där studenterna kan diskutera uppgifter och innehåll utan lärarens medverkan. Läraren kan även automatisera genom att skapa självvärterande test genom till exempel digital rättning på lärplattform. Här krävs även digital kompetens av läraren. En annan lärarförutsättning i vissa typer av distansutbildningar är en gränslös lärarroll, där läraren alltid är och förväntas vara tillgänglig och kontaktbar. Läraren upplever att det finns förväntningar från studenterna att bedömning, feedback och respons ges snabbt. I vissa typer av kurser arbetar lärare med att ge respons även kvällar och helger eftersom det är då distansstudenter har tid att arbeta med kursen. Lärarna i dessa kurser upplever att respons som kommer efter helgen oftast inte är till någon nytta för studenterna. Lärare ser också en pedagogisk vinst med att ge snabb respons då lärandet eller progressionen gynnas vid till exempel instrumentalspel. Om respons dröjer alltför länge kanske studenten till exempel fortsätter öva på ett felaktigt sätt vilket hindrar lärandet.

Diskussion

Hanken och Johansens (2021:48–53) beskrivningar av elevförutsättningar som handlar om individuella förutsättningar, emotionella och motivationella är mest framträdande i denna studie. Ett exempel är att kurserna är utformade för att möjliggöra att studenten själv kan lägga upp sina studier till viss del, det vill säga studenten är inte bunden till plats och tid. Studentens digitala kompetens blir då avgörande för hur trygg studenten känner sig i distansformatet, vilket i förlängningen även kan bli avgörande för hur motiverad studenten känner sig inför studierna. Denna studie visar även att om studenterna upplever kursens digitala format som fungerande så påverkar deras digitala kompetens hur studenten genomför kursen. Studenterna behöver ha förmåga att hantera den teknik som krävs, både den faktiska hanteringen och upplevelsen av undervisningen. Inom distansundervisning har de tekniska möjligheterna utvecklats och det finns många olika typer av kommunikationssätt (Camlin & Lisboa 2021). En annan aspekt är gruppsamhörighet. Hebert (2007:7–8) påpekar att vid distansundervisning kan studenterna uppleva sig isolerade vilket i sin tur kan göra att de påverkar sin studentgrupp negativt. För att undvika det skapar lärarna i studien digitala grupprum där studenter har möjlighet att träffas. Det går dock inte att säga hur mycket det används av studenterna.

Enligt Hanken och Johansen (2021:55–56) innefattar lärarförutsättningar lärarens pedagogiska kompetens, musiklärarens grundsyn, ämneskunskaper i musik och professionskunskaper. De mest framträdande förutsättningarna i denna studie är *den automatiserade lärarrollen* och *den gränslösa lärarrollen*, roller vilka främst utgår från lärarens pedagogiska kompetens och grundsyn på lärande. Lärarna i studien är medvetna om att när studenterna får vänta på återkoppling av uppgifter kan det försvåra studierna för studenterna, vilket även anknyter till Hebert (2017:6–7) som menar att feedback är en utmaning inom distansundervisning i musik. Ett exempel är att lärarna ser

instrumentalspel som ett konstant lärande där progression är kopplat till snabb feedback. Det här gör att två vägar utkristalliseras. Den ena vägen är där läraren gör sig själv automatiserad med hjälp av kamratbedömning, självvärdering och självvärdering, vilket gör att läraren har konstruerat sin roll innan kursen genomförs. Dessutom behövs även ämneskunskaper som ligger till grund för att kunna undervisa inom musikämnen. För att kunna konstruera till exempel självvärdering test krävs ämneskunskaper samt en hög pedagogisk kompetens, vilket innefattas i Hanken och Johansens beskrivningar av lärarförutsättningar. I och med den automatiserade lärarrollen överförs ansvar till studenterna både genom deras individuella insatser och genom hur de interagerar med andra studenter. En distanskurs med en automatiserad lärarroll kräver en rigid planering innan kursen genomförs, vilket stämmer överens med Brändström, Wiklund och Lundströms (2012:455) iakttagelser att distansundervisning kräver mer planering. Den andra vägen är där läraren konstruerar sin lärarroll efter studenternas behov av snabb feedback vilket skapar en gränslös arbetsroll. Lärarens gränslösa roll kan innebära ett utnyttjande av läraren, en risk som Hebert (2007:6) kopplar samman med ekonomiska ramar.

Mål

Enligt Hanken och Johansen är övergripande mål de överordnade intentionerna och syftet med en pedagogisk verksamhet. Ett generellt mål med musikundervisningen kan till exempel vara att eleven ska utveckla sin musikalitet. Ett mål kan också formuleras som delmål i olika huvudområden inom ämnet, alltså olika steg i lärandet. Det kan även delas in arbetsmål som är än mer konkreta i förhållande till delmålen (Hanken & Johansen 2021:62–63). De formulerade målen kan delas upp i tre utvecklingsområden eller huvudkategorier, *kognitiva mål*, *affektiva mål*, och *psykomotoriska mål* (Hanken & Johansen 2021:65–67).

Lärarna i studien beskriver inte målen detaljerat utan lyfter kursplan och kursplanemål som helhetsstyrande och som statiska. Lärarna diskuterar även planering, metoder och formen för undervisning i relation till kursplanemålen. En lärare menar att det vid skrivning av kursplaner för distanskurser dock finns en medvetenhet om att målen också behöver formuleras så det blir möjligt att uppnå dem i den specifika distributionsformen.

Diskussion

I denna studie beskrivs målen i första hand som kursplanemål, vilket kan ses som det som Hanken och Johansen (2021:63) beskriver som övergripande mål. Det visar sig att vissa typer av mål inte är lämpliga för distansformatet. Målen kan därför vid kursplaneskivandet i viss mån anpassas utifrån vad som är möjligt utifrån metoder i relation till distributionsformen. Betoningen på kursmål är i linje med målstyrning enligt constructive alignment. Detta är ett vanligt sätt att planera undervisning inom universitet (se Biggs 2014), men det kan finnas andra former som kan vara relevant för undervisningsplanering

(Wickström 2015:16–18). Betoningen på kursplanemålen i intervjuerna kan visa hur inarbetat arbetssättet är, men i linje med Thorgsens (2019) analys menar vi att det även kan vara relevant att undersöka andra arbetsformer i synnerhet inom komplexa konstnärliga mål.

Innehåll

Enligt Hanken och Johansen (2021:75) är innehållet det eleverna ska lära, det är ett samlat begrepp för lärandestoffet och lärandeaktiviteter. Inom musikämnet kan lärandestoffet omfattas av till exempel ackordkänedom och repertoar samt lärandeaktiviteter som till exempel att sjunga och spela. Dessa tillsammans svarar på den didaktiska frågan: *Vad ska eleven lära?* Men lärandeaktiviteter innefattar även den didaktiska frågan: *hur ska lärandeaktiviteterna läras ut*, det vill säga med vilka metoder (Hanken & Johansen 2021:75). Begreppet lärandeaktiviteter återfinns därför inom både kategorierna innehåll och metoder. Det finns olika sätt att se på hur ett innehåll ska väljas. Ett sätt är att låta målen styra innehållet. Ett annat sätt är att låta andra kategorier få styra innehållet, som ramfaktorer eller bedömning (Hanken och Johansen 2021:76).

I intervjuerna framkommer att det i distanskurser på lägre nivåer, och med många studenter, ofta inte finns flexibilitet i kursinnehållet. Lärarna beskriver hur kursens olika steg redan är förutbestämda och färdigformade före kursstart. Planeringen ligger alltså fast då innehållet redan är färdigplanerat och ändras inte under kursens gång. Ett fast innehåll kan dock ge intryck av att vara flexibelt då studenter i vissa fall kan välja i vilken ordning uppgifter ska göras. Vid fastlagt innehåll är det lärarens ämneskunskaper som styr innehållet, det är inte baserat på studenters individuella förkunskaper eller aktiviteter. I kurser med fast innehåll är undervisningen ofta asynkron.

I kurser på högre nivåer med få studenter och kurser med konstnärliga och kreativa moment finns mer utrymme för flexibilitet. Dessa kurser har ofta synkron undervisning och har möjlighet till ett flexibelt innehåll eftersom lärarna har mer studentkontakt. Lärandeaktiviteter som är flexibla består till exempel av handledning, seminariediskussioner och synkron instrumentalundervisning. Innehållet kan anpassas efter studentens förutsättningar och studenten får också mer individuell återkoppling än om innehållet är fast. Lärare ser en fördel med att studenterna träffas synkront för att kunna diskutera och lära av varandra men även för att de inte ska känna sig ensamma i kursen. En fördel med ett flexibelt innehåll är att utformningen kan göras efter studentgruppens behov. Där är även skapandet av distanskurser en fördel eftersom det kan locka studenter med olika erfarenheter, till exempel med erfarenheter från studier vid olika lärosäten, vilket kan berika lärandet.

Diskussion

Enligt Hanken och Johansen (2021:75) är begreppet innehåll ett samlat begrepp för både lärandestoff och för lärandeaktiviteter. I intervjuerna diskuteras innehållet dels utifrån om det är fastlagt före kursens start och dels

utifrån om innehållet är flexibelt och kan anpassas under kursen. Detta gäller både lärandestoffet och de aktiviteter som görs i kurserna.

De kurser som har flexibelt innehåll är ofta kurser på högre nivå och moment med konstnärligt innehåll. Dessa kurser har ofta få studenter och även till viss del individuell undervisning, vilket möjliggör undervisning som i sin tur bidrar till mer studentkontakt. Tack vare studentkontakten och att det är få studenter kan läraren vara flexibel och individanpassa undervisningen. En jämförelse kan vara att musikaliskt instrumentallärande i Koutsoupidou (2014:253), Brändström, Wiklund och Lundströms (2012:455) och Daugvilaite (2021:188–191) studier visar att innehåll i distansundervisning inte skiljer sig från innehåll i undervisning vid fysiska träffar.

Kurser med fast innehåll har oftast många studenter och liten eller ingen direkt studentkontakt. Exempelvis delges innehållet med hjälp av filmer, vilket liknar de anpassningar med hjälp av ett digitalt musikaliskt material som Schiavio, Biasutti och Philippe (2021:174) beskriver. Undervisningen anpassas ej efter individuella förutsättningar eftersom kurserna redan från början är färdigplanerade.

Metoder

Hanken och Johansen skriver att metoder inom musikpedagogik innefattar vad läraren gör och använder sig av för undervisningsformer, som föreläsning eller workshop. Begreppet innefattar också elevens lärande, vilket behöver vara målinriktat, planerat och strukturerat (2021:85). Lärandeaktiviteter och arbetsformer omfattar metoder där eleverna aktiveras, som projektarbete eller samspel. Sociala organisationer innefattar metoder som individuell-, grupp- och klassundervisning. Metoder kan även innefatta generella undervisningsprinciper, till exempel att gå från det kända till det okända, differentiering som till exempel individuell anpassning till elever samt progression, det vill säga att ordna stoff och arbetsformer i en specifik ordning (Hanken & Johansen 2021:88).

I intervjuerna framkommer viktiga metodiska aspekter beroende på om undervisningen är asynkron eller synkron. Vid asynkron undervisning finns en planerad progression och den anpassas ej efter studenterna, den är fast. För att hjälpa studenterna att utveckla kunskap vid asynkron undervisning kan färdigt material bestå av förinspelade, förebildande och demonstrativt material med film, ljud och text såsom instruktionsfilmer och inspelade föreläsningar.

Synkron undervisning kan bestå av gruppundervisning i form av seminarium med hjälp av ett digitalt undervisningsrum där studenterna ska interagera med varandra och läraren. Synkron undervisning kan även vara föreläsningar där studenter inte är lika aktiva som vid ett seminarium. Synkron undervisning i form av seminarium och föreläsningar upplevs som väl fungerande, och ibland även som bättre än vid fysiska träffar eftersom läraren har lättare att moderera gruppen, till exempel genom att kunna påverka

när studenterna pratar, vilket gör att alla studenter kan komma till tals och gruppen inte domineras av en student.

Synkron undervisning kan även bestå av individuell undervisning i form av handledning eller enskilda lektioner med musikaliskt innehåll, som kan individanpassas efter studenters behov. Ett problem med synkron undervisning av musikaliska moment är fördröjning av ljud. Det påverkar framför allt samspel eller moment där studenter ska samarbeta kreativt, vilket gör att dessa moment ibland väljs bort eller ersätts i distanskurser. Dock anser lärarna att det fungerar relativt väl med enskild undervisning.

Diskussion

Som visas i föreliggande studie är viss synkron undervisning beroende av vilket fysiskt rum student respektive lärare befinner sig i för att kommunicera. Den synkrona undervisningen som inte är beroende av tredimensionellt rum har färre problem med anpassning och påminner i stort om fysisk undervisning, där vissa moment till och med upplevs som att de fungerar bättre. Förutom textbaserade undervisningsformer består asynkron undervisning ofta av inspelade föreläsningar och instruktioner. I asynkron undervisning är progressionen fast och det saknas oftast individuell anpassning till studenter. Denna typ av undervisning, där det kan vara lite kontakt mellan student och lärare, kan vara problematisk för studenter. Ett exempel på det som Hebert (2007:7) identifierade som utmaningar är frånvaro av kommunikation, vilket försvårar studierna och gör att studenter upplever isolering. Schiavio, Biasutti och Philippe (2021:174) påpekar att frånvaron av feedback kan vara problematisk i distansutbildning. Dock visade Koutsoupidou (2014:253) studie att lärare som undervisade asynkront generellt var nöjda med undervisningen.

Studien visar att det finns distansmoment med synkron undervisning där ett mer individualiserat innehåll erbjuds, dels för konstnärliga/kreativa moment och dels för mer avancerade moment eller innehåll som handledning eller seminariediskussioner. Denna typ av undervisning är ofta lik fysisk undervisning, eller har fysisk undervisning som ideal. Undervisningsformer inom synkron undervisning består ofta av gruppundervisning som seminarier eller föreläsningar, samt individuell undervisning i form av handledning och enskild instrumentalundervisning. I den synkrona undervisningen finns relativt mycket differentiering och individuell anpassning till studenten. Svårigheter med viss typ av synkron undervisning, som instrumentlektioner, samspel och kreativa moment, har även identifierats i flera tidigare studier (Koutsoupidou 2014:253; Brändström, Wiklund & Lundström 2012). Brändström, Wiklund och Lundström (2012:454–456) visar att just samspel och tidsfördröjning är de delar som betraktas som mest problematiska. Dock skedde en teknik- och metodutveckling inom distansundervisning i musik under covid, en utveckling som troligen kommer att fortsätta post-covid (Camlin & Lisboa 2021:129,137). Det är troligt att denna utveckling, förutom att förändra distansutbildningar i musik, även kommer att påverka möjlig-

heterna till distansutbildning. Till exempel kan distansutbildning möjliggöra studier för elever som annars ej kunnat delta på grund av sin bostadsort (Brändström, Wiklund och Lundström, 2012:454–456; Crawford 2017:196, 208-210).

Bedömning

Hanken och Johansen beskriver bedömning som en systematisk och strukturerad process eller värdering av någons kunskap i förhållande till olika kriterier (Hanken & Johansen 2021:129). Det är inte endast bedömning av eleverna inom skolverksamheten som detta begrepp innefattar. Det handlar även om bedömning av hela systemet som eleverna ingår i. Förutom i betygsättande syfte kan det finnas flera andra anledningar till bedömning av elevernas kunskap som till exempel vägledning och motivation, möjlighet till att anpassa undervisningen till varje elev samt utvärdering av själva undervisningen. Genom att eleven bedömer sin egen kunskap och utveckling genom så kallad självbedömning kan eleven själv förstå och ta ansvar för sin egen utveckling (s. 131).

Lärarna i studien berättar att i vissa moment i distanskurser skiljer sig inte bedömning mellan distansundervisning och fysisk undervisning eftersom till exempel skriftliga uppgifter lämnas in och bedöms på samma sätt oavsett undervisningsform. De nämner dock några tydligt distansspecifika aspekter gällande objektiv och rättssäker bedömning samt användning av självbedömning. Inom bedömning kan även maskinrättade bedömningsformer nämnas som distansspecifika. När studentens kunskaper bedöms via inlämnad film, maskinrättade prov eller via digitalt kommunikationsrum upplever läraren att bedömningssituationer blir lättare och bedömningen mer objektiv. I distansundervisning riskeras inte bedömningen påverkas av känslomässiga aspekter som kan uppstå i och med att lärare har en personlig kontakt och skapar sig förutfattade meningar om studenten vilket de upplever kan påverka objektiviteten. Dessutom kan uppgifter som lämnas in via film bedömas mer detaljerat, då mediet möjliggör för läraren att titta flera gånger och jämföra inlämningar mellan olika studenter. Det uppstår heller inga förväntningar från studenterna att få bedömning i direkt samband med examinationen, vilket gör att läraren har tid på sig att formulera konstruktiv feedback. I intervjuerna framkommer även att det finns en tillit till studentens förmåga att själv kunna bedöma sina egna kunskaper, som att de får skriva självreflektioner för att synliggöra sina musikaliska kunskaper och sin kunskapsutveckling.

Diskussion

Föreliggande studie visar att bedömning i distansbaserade examinationer gällande praktiska examinationer upplevs som mer objektiv eftersom det finns en möjlighet att kunna detaljgranska och jämföra inlämningar. Dessutom minimeras risken att det sociala interagerandet med studenten skulle kunna påverka bedömningen. Likvärdig bedömning var ett av de områden som Hebert (2007:7) identifierade som problematiskt inom

distansundervisning. Det är möjligt att den pedagogiska och tekniska utvecklingen inom distansundervisning som skett sedan Hebert skrev sin artikel, och som fortfarande sker (Camlin & Lisboa 2021), även har påverkat former och möjligheter för bedömning. Schiavio, Biasutti och Philippe (2021:174) påpekar att studenter upplever att teknologi kan vara problematisk inom distansundervisning främst gällande kommunikation och feedback. Problematik med teknologi skulle även kunna innefatta bedömningsaspekter. Det är dock påtagligt i föreliggande studie att bedömningsaspekterna upplevs som mer objektiva och mer rättssäkra än motsvarande bedömning av icke inspelat material. Hanken och Johansen (2021) beskriver att det inte alltid är läraren som bedömer och att elevens självvärdering kan vara en möjlighet. Resultatet i föreliggande studie visar att självvärdering finns som bedömningsform i distanskurser i syfte att som Hanken och Johansen (2021:131) beskriver det kunna ta ansvar för sin egen kunskapsutveckling.

Sammanfattning

I studien visas följande utveckling av Hanken och Johansens modell. Av ramfaktorn rum används tre olika digitala rum; ett asynkront digitalt kursrum/undervisningsplattform, ett tvådimensionellt synkront undervisningsrum och ett tredimensionellt synkront undervisningsrum. Ekonomiska ramar är betydelsefulla för förutsättningar av skapande av distanskurser, dock är naturligtvis ekonomiska ramar alltid styrande för all planering oavsett distributionsform. En tredje ramfaktor är friheten från tid och plats. En elevförutsättning är att studenten är obunden och själv kan välja plats och tid att studera, en annan att studenten måste ha kunskaper om digitala verktyg och tillgång till dessa samt ha en hög grad av förmåga att arbeta självständigt. Lärarförutsättningar specifika för distanslärande är att läraren kan göra sin roll automatiserad genom självvärdande test och självvärderingar. Läraren kan även skapa en gränslös lärarroll för att kunna hantera distansformatet. Kursmålen skapas efter vad som fungerar i distributionsformen, och kursplanemålen är statiska. Innehållet i distanskurser kan vara fast, vilket det ofta är i heldistanskurser på grundläggande nivå. Här är innehållet i kurserna helt bestämt innan kursen börjar och förändras inte under kursens genomförande. Det kan även vara flexibelt vilket ofta förekommer i kurser på avancerad nivå och kurser med konstnärligt/kreativt innehåll. Metoder skiljer sig mellan synkron och asynkron undervisning. Inom synkron undervisning liknar arbetsformerna undervisning som vid fysiska träffar. Asynkron undervisning sker ofta genom envägskommunikation på lärplattformen. Till viss del görs bedömning av studenten själv, till exempel genom självvärdande test eller självbedömning. Lärare kan uppleva bedömning som mer rättssäker och objektiv genom tillgång till digitalt format.

Implikationer för distanslärande i musik

Sammanfattningsvis beskriver lärarna i studien innehållet i kategorierna till viss del annorlunda mot Hanken och Johansens modell vilket gör att studien visar en utveckling av modellen, även om den inte visar en förändring av de övergripande kategorierna. Beskrivningarna i denna studie ska inte ses som ersättning av Hanken och Johansens beskrivningar utan som ett komplement.

Trots att denna studie inte fokuserar på Covid-anpassad undervisning går det inte att i skrivande stund diskutera distansundervisningens framtid utan att se förändringen som skett i och med Covid 19-pandemin, där anpassningar gjordes på många utbildningsnivåer. Även om det är skillnad mellan *online education* och *emergency remote teaching* (Calderón-Garrido & Gustems-Carnicer 2021:139; Hodges et al. 2020) visar det sig att det finns en digital vändpunkt (Camlin & Lisboa 2021). Lärare idag bör vara mer beredda på att kunna anpassa sin undervisning till olika typer av distansundervisning och till användning av digitala lösningar som kanske inte enbart är kopplade till distansundervisning. Denna omställning gäller inte enbart universitetsstudier. Erfarenheterna från Covid-perioden visar att alla skolformer kan behöva beredskap till omläggning av distansundervisning, vilket gör att även lärarstudenter kan behöva verktyg för att kunna planera distansundervisning i sin kommande yrkesroll. I förlängningen kan till exempel dessa nya sätt att tänka inom undervisning ge tillgång till musikundervisning även för de som inte har tillgång på grund av till exempel geografiskt läge vilket kan ses som en fråga om likvärdighet. Dessa problemområden har identifierats innan Covid 19-pandemin (se Brändström, Wiklund & Lundström 2012: 448; Crawford 2017:196). Det är därför viktigt att lärarstudenter inom sitt ämne får möjlighet att undersöka och utveckla verktyg för distansundervisning. När det gäller distansundervisning ges ofta teknisk utveckling en bärande roll för verktygsutveckling. Vi vill därför komplettera genom att sätta fokus på ämnesdidaktiska verktyg, som dessa kategoribeskrivningar och den didaktiska relationsmodellen för planering. Oavsett undervisningsform måste lärare kunna planera och anpassa sin undervisning, och de behöver ha verktyg för detta.

I ett flertal studier har modeller liknande Hanken och Johansens, som Bjørndal och Liebergs modell samt ramfaktorteorin, presenterats både som verktyg för vetenskaplig analys och som verktyg för planering av undervisning (se Dale, Ulstrup, Engelsen & Karseth 2011; Gustavsson 1999; Lundgren 1999; Vinge 2014). I föreliggande studie används modellen för båda dessa syften. Den har använts som grund för vetenskaplig analys men har även en metodutvecklande ansats för undervisningsplanering. I denna studie appliceras inte beskrivningarna explicit på den didaktiska relationsmodellen (Hanken & Johansen 2021:160–161; se även Bjørndal & Lieberg 1978:136) eftersom modellen i förlängning ska användas som ett ämnesdidaktiskt verktyg för lektionsplanering och analys. Däremot är tanken att beskrivningarna av de didaktiska kategorierna ska kunna komplettera

Hanken och Johansens beskrivningar och användas i den didaktiska relationsmodellen vid planering av distansundervisning. Genom denna omformulering av kategoriernas innebörd går det att sortera de specifika aspekterna vid distansundervisning under respektive didaktisk kategori. Det blir därefter mer tydligt att identifiera relationer som påverkar varandra vid planering av distansundervisning.

Referenser

- Biggs, John (2014), "Constructive alignment in university teaching", *HERDSA Review of Higher Education*, 1: 5-22,
https://www.tru.ca/_shared/assets/Constructive_Alignment36087.pdf
<https://www.herdsa.org.au/herdsa-review-higher-education-vol-1/5-22>
- Bjørndal, Bjarne & Sigmund Lieberg (1978), *Nye veier i didaktikken?: en innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug,
- Bryman, Alan (2007), *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Brändström, Sture, Wiklund, Christer & Lundström, Erik (2012), "Developing distance music education in Arctic Scandinavia: electric guitar teaching and master classes", *Music Education Research* 14(4): 448-456, DOI: [10.1080/14613808.2012.703173](https://doi.org/10.1080/14613808.2012.703173)
- Calderón-Garrido, Diego & Josep Gustems-Carnicer (2021), "Adaptations of music education in primary and secondary school due to COVID-19: the experience in Spain", *Music Education Research*, 23(2): 139-150, DOI: [10.1080/14613808.2021.1902488](https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1902488)
- Camlin, David A. & Lisboa, Tania (2021), "The digital 'turn' in music education (editorial)", *Music Education Research* 23(2): 129-138, DOI: [10.1080/14613808.2021.1908792](https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1908792)
- Crawford, Renée (2017), "Rethinking teaching and learning pedagogy for education in the twenty-first century: blended learning in music education", *Music Education Research* 19(2): 195-213, DOI: [10.1080/14613808.2016.1202223](https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1202223)
- Dale, Erling Lars, Ulstrup Engelsen, Britt, & Karseth, Berit (2011), *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform*. Universitetet i Oslo Pedagogisk forskningsinstitutt Forskningsprosjektet ARK https://www.udir.no/global/assets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/pfi_sluttrapport_2011.pdf
- Daugvilaite, Dainora (2021), "Exploring perceptions and experiences of students, parents and teachers on their online instrumental lessons", *Music Education Research* 23(2): 179-193, DOI: [10.1080/14613808.2021.1898576](https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1898576)
- Gustavsson, Christina (1999), Ramfaktorer och pedagogiskt utvecklingsarbete *Pedagogisk Forskning i Sverige* 4 (1):43-57.
- Hanken, Ingrid Maria & Johansen, Geir (2021), *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Hebert, David (2007), "Five challenges and solutions in online music teacher education", *Research and Issues in Music Education* 5(1): 1-10.
<https://commons.lib.jmu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1045&context=rime>
Available at: <http://ir.stthomas.edu/rime/vol5/iss1/2>
- Hodges, Charles B., Stephanie Moore, Barbara B. Lockee, Torrey Trust, & Mark Aaron Bond (2020), "The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning." *Educause Review*. <https://n9.cl/5o8n> [Google Scholar]

- Koutsoupidou, Theano (2014), "Online distance learning and music training: benefits, drawbacks and challenges", *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 29(3): 243-255, DOI: [10.1080/02680513.2015.1011112](https://doi.org/10.1080/02680513.2015.1011112)
- Lundgren, Ulf P. (1999) Ramfaktorteori och praktisk utbildningsplanering *Pedagogisk Forskning i Sverige* 4(1): 31–41
<https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1052/903>
- Nationalencyklopedin* (u.å.). Asynkron. Tillgänglig: Nationalencyklopedin. [2022-11-15]
- Nationalencyklopedin* (u.å.). Datorstödd undervisning. Tillgänglig: Nationalencyklopedin. [2022-11-15]
- Nationalencyklopedin* (u.å.). Endimensionell. Tillgänglig: Nationalencyklopedin. [2023-03-01]
- Nationalencyklopedin* (u.å.). Synkron. Tillgänglig: Nationalencyklopedin. [2022-11-15]
- Nationalencyklopedin* (u.å.). Tredimensionell. Tillgänglig: Nationalencyklopedin. [2023-03-01]
- Nationalencyklopedin* (u.å.). Tvådimensionell. Tillgänglig: Nationalencyklopedin. [2023-03-01]
- Rechberger Manfred (2017), "Studies of E-Learning in Practice", *International Journal of Advanced Corporate Learning*, 10(2):39-46.
- Schiavio, Andrea, Biasutti, Michele & Antonini Philippe, Roberta (2021), "Creative pedagogies in the time of pandemic: a case study with conservatory students", *Music Education Research*, 23(2): 167-178, DOI: [10.1080/14613808.2021.1881054](https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1881054)
- Thomsson, Heléne (2010), *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur
- Thorgersen, Ketil (2019), *Relationell estetisk kommunikation och kulturskoledidaktik* Ingår i: Abstracts Cutting Edge, Konferensbidrag, Muntlig presentation med publicerat abstract (Referegranskat)
<https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-173297>
- Vinge, John (2014) *Vurdering i musikkfag. En deskriptiv, analytisk studie av musikklaereres vurderingspraksis i ungdomsskolen* (Avhandling (Ph.D.) - Norges musikkhøgskole <http://hdl.handle.net/11250/191291>
- Wickström, Johan (2015), "Dekonstruerad länkning En kritisk läsning av Constructive Alignment inom svensk högskolepedagogik och pedagogisk utveckling" *Utbildning & Demokrati* 24 (3): 25–47, <https://journals.oru.se/uod/issue/view/131>