

FG1296 Själständigt arbete, avancerad nivå inom lärarprogram

(musik som ämne 1), 15 hp

Ämneslärarexamen med inriktning mot arbete i gymnasieskolan
2021

Institutionen för musik, pedagogik och samhälle (MPS)

Handledare: Tobias Malm

Johannes Frykholm

Konstgjord andning

Fjärrundervisning i musikteori under pandemin

Sammanfattning

Under covid-19-pandemin gick Sveriges gymnasieskolor över till fjärrundervisning. Detta innebar bland annat förändrade förutsättningar för undervisningen i många ämnen, inte minst musik. Musikteori är en central del i musikundervisningen på gymnasiet och ett särskilt fokus i denna uppsats. Syftet med uppsatsen var därför att öka kunskapen om fjärrundervisning av musikteoriämnet på gymnasiet. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv och med fokus på lärande och medierande verktyg undersöktes fjärrundervisningens betydelse för ämnet under pandemin. Kvalitativa intervjuer med gymnasielärare visade att övergången till fjärrundervisningen påverkat både undervisningen och elevers lärande. Viktiga verktyg i musiksalen saknades i många elevers hem. Videosamtalens tidsfördröjning samt begränsade sikt fick konsekvenser för hur lärare läser av elevers respons och anpassar undervisningen så att alla elever kan hänga med och förstå. Detta mynnade ut i en diskussion där vikten av att musikteori måste vara praktiskt musikaliskt förankrad framlyftes. Dock måste det praktiska inte betyda gemensamt musikspel utan även att aktivt diskutera i grupp kring musik och teori samt att skapa musik med digitala hjälpmedel.

Nyckelord: distansundervisning, musikteorimetodik, sociokulturell teori, gehörsundervisning, digitala hjälpmedel, musikpedagogik, medierande verktyg

Abstract

During the covid-19 pandemic, Swedish upper secondary schools switched over to synchronous distance education. This meant changes to several studies' conditions, including music. Music theory is a central part of the music education in the upper secondary school as well as a special interest to this essay. The purpose of this essay was to increase knowledge of the synchronous distance education in the upper secondary school's music theory study. From a sociocultural perspective and with a focus on learning and mediating tools, the impacts during the pandemic that synchronous distance education had on the study was examined. Qualitative interviews with upper secondary school teachers showed that the switch to synchronous distance has affected both the education and the students' learning. Tools deemed necessary in the music hall was missing in many students' homes. The sound delay and limited vision of the video calls had consequences on teachers' abilities to visually read the students' responses and make according adjustments. This fueled a discussion where the importance of music theory education being rooted in active music practice was upheld. However, practice doesn't have to mean playing music together but also actively discussing music and theory collectively and creating music with digital aid.

Keywords: synchronous distance education, music theory didactics, sociocultural theory, ear training, digital aid, music pedagogy, mediating tools

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Ämnet musikteori.....	1
1.2 Påtvingad fjärrundervisning under pandemin.....	2
1.3 Syfte och forskningsfrågor.....	2
1.4 Disposition	3
2. Tidigare forskning	3
2.1 Musik och musikteori på gymnasiet	3
2.1.1 Praktisk förankring av musikteori.....	3
2.2 Fjärrundervisning av musik	4
2.2.1 Problemet med tidsfördröjningen	4
2.2.2 Svårare att se eleverna	5
2.2.3 Ökad tydlighet.....	6
2.2.4 Påverkan på elevers lärande.....	6
2.3 Sammanfattning av forskning.....	7
3. Teori	8
3.1 Sociokulturell teori.....	8
3.1.1 Lärande	8
3.1.2 Medierande verktyg	9
3.1.3 Den proximala utvecklingszonen.....	10
3.1.4 Scaffolding.....	10
3.2 Sammanfattning av teori.....	11
4. Metod.....	11
4.1 Kvalitativ intervju	11
4.2 Val av informanter	12
4.3 Genomförande.....	13
4.4 Bearbetning av data.....	13
4.5 Analys	14
4.6 Etiska överväganden	14
4.7 Uppsatsens validitet	15
5. Resultat.....	15
5.1 Omställning till fjärrundervisning.....	15
5.1.1 Ett fungerande men sämre substitut.....	16
5.1.2 Omöjligheten att samspela	17
5.1.3 Ingen respons från eleverna	19
5.2 Påverkan på elevers lärande.....	21
5.2.1 Förlorade verktyg.....	21
5.2.2 Svårt att få hjälp på långt avstånd	22
5.2.3 Bekvämt eller obekvämt i hemmamiljön?	24
5.3 Sammanfattning av resultat.....	26
6. Diskussion	27
6.1 Resultatdiskussion.....	27
6.2 En distanserad utvecklingszon.....	29

6.3	Metoddiskussion	30
6.4	Slutsatser	31
6.4.1	Pedagogiska implikationer	31
6.4.2	Forskningsmässiga implikationer	32
	Referenser	33
	Bilaga 1 – Intervjuguide.....	35

1. Inledning

Den 18 mars 2020 stängdes de svenska gymnasieskolorna för att minska smittspridningen av covid-19, och skolorna rekommenderades bedriva sin undervisning digitalt och på distans. Detta pågick hela resten av vårterminen 2020, och gymnasieskolorna fick sedan öppna inför den följande höstterminen men behövde ändå kunna erbjuda undervisning på distans till dem som inte kunde åka till skolan. En undersökning från Lärarnas Riksförbund om skolornas hantering av pandemin visade att gymnasielärare bedrev distansundervisning i realtid, så kallad *fjärrundervisning*, i 82% av deras totala undervisning under vårterminen (Lärarnas Riksförbund, 2020). Teoretiska ämnen med muntliga föreläsningar och presentationer samt skriftliga uppgifter verkar i många fall ha kunnat genomföras snarlikt den fysiska undervisningen, medan de mer praktiskt orienterade ämnena lidit av att ej kunna genomföras tillsammans i fysiska rum. Musik, och även musikteori, är enligt min uppfattning praktiskt orienterade ämnen då de grundas i musikutövande som att spela och sjunga, men även i musikskapande. Som lärarstudent har jag musikteori som profilämne, och därför undersöker jag i denna uppsats hur övergången till fjärrundervisning under pandemin har påverkat musikteoriundervisningen på gymnasiet.

1.1 Ämnet musikteori

Musikteorin är det ramverk som hjälper oss förstå musikens underliggande strukturer. I läroplanen för gymnasieskolans ämnesplan för musikteori står det bland annat såhär:

Ämnet musikteori behandlar gehör, musikaliska former och musikens begrepp. Kunskaper i musikteori bidrar till en musikalisk helhetssyn samt förstärker och utvecklar musikutövandet, musikskapandet och kommunikationen med andra musiker. I ämnet behandlas också notation av musik. (Skolverket, 2011b, s. 1)

I musikteoriämnet ingår det två kurser med grundläggande och fördjupande nivåer. Dessa är gehör- och musicklära och arrangering och komposition. Gehör- och musicklära är den centrala kursen inom musikteoriämnet och dess roll är bland annat att öka kunskaper om det musikaliska språket och de teoretiska verktyg som används, samt att träna gehöret och det aktiva lyssnandet på olika musikaliska parametrar som harmonik, tonalitet, puls, rytm och taktart. Bland det centrala innehållet finns till exempel både punkter som ”gehörsträning av puls, rytm, takt, melodi och form” och ”aktivt lyssnande och diskussion om musikframförande” (Skolverket, 2011b). Gehör- och musicklära är även en obligatorisk kurs för alla som läser musikinriktning på det estetiska programmet (Skolverket, 2011b).

Ensemblespel och enskilt instrumentspel kretsar kring att praktiskt musicera, men musikteori är i grunden teoretiskt förankrat. Risken med ett musikämne som är teoretiskt förankrat är att

det kan bli stillasittande och inte mycket rörelse, vilket bland annat rytmikmetoden kan användas som motverkning för (Wedin, 2015). Då syftet med musikteoriämnet är att eleverna bland annat ska lära sig notläsning, notation och andra verktyg för att kunna omsätta dem i praktiken när de musicerar behöver eleverna förstå kopplingen mellan det teoretiska och det praktiska. Därför behöver man även i den teoretiska undervisningen sätta in många moment av praktiskt musicerande (Nilsson, 2015).

1.2 Påtvingad fjärrundervisning under pandemin

I mars 2020 beslutades det att gymnasieskolor i hela Sverige skulle bedriva sin undervisning på distans resten av vårterminen. Under höstterminen som kom därpå behövde de flesta gymnasium ändå kunna erbjuda fjärrundervisning till elever i riskgrupp och som behövde stanna hemma för att de bodde med någon som hade symtom. En utmaning med fjärrundervisningen är att det i hemmet finns många distraherande saker som tar uppmärksamheten från undervisningen, samt att det kan vara svårare att få direkt hjälp från lärare med uppgifter (Kramfors kommun, 2020).

Utmaningarna med distansutbildningar är att vissa elever kan vara omotiverade, och att det är svårare att nå och hjälpa en elev med bristande motivation på distans. En nyhetsartikel från SVT (Tikkanen Jönn, 2015) berättar att på Luleå Tekniska Universitets distansutbildning till förskolelärare nästan hälften av kursdeltagarna hade hoppat av utbildningen efter bara två terminer. Heltidsstudier på distans ställer enligt lärosätet samma krav som heltidsstudier på plats, och många studenter underskattade arbetsbördan.

En potentiell utmaning för praktiskt orienterade ämnen på distans är att det finns en tydlig tidsfördröjning på videosamtal som bland annat skapar svårigheter med samspel i musik. I ett klipp från Sveriges Radio (Bladh, 2020) berättar musiklektör på kulturskolan hur fjärrundervisningsformatet fungerar för kommunikation fram och tillbaka men att det inte längre går att spela samtidigt som eleven, och därför kan eleven känna sig mer utsatt än vanligt. För att alla elever ska kunna delta i undervisningen behövs inte bara något att ansluta till videosamtal utan även tillgång till instrument. I gymnasiets läroplan samt i skollagen står det att ”undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (Skolverket, 2011a) samt att huvudman är ansvarig för att alla elever har tillgång till de hjälpmedel som krävs för att delta i undervisningen och nå målen.

1.3 Syfte och forskningsfrågor

Studiens syfte är att öka kunskapen om musikteoriundervisning på gymnasiet, med särskild fokus på fjärrundervisning.

Utifrån syftet har följande forskningsfrågor formulerats.

- Vad har musikteorilärare för uppfattningar om och upplevelser av fjärrundervisningen?
- Vad har musikteoriundervisningens övergång från fysisk till distans för påverkan på och betydelse för elevers lärande?

1.4 Disposition

Efter denna inledning följer ett kapitel om tidigare forskning med fokus på fjärrundervisning. Därefter beskrivs uppsatsens teoretiska utgångspunkt samt vilka vetenskapliga begrepp som kommer användas. I ett fjärde kapitel redogörs för uppsatsens metodologiska tillvägagångssätt och urval av informanter. Sedan redovisas till slut uppsatsens resultat och diskussion, med tolkning och analys av materialet samt implikationer för framtida pedagogik och forskning.

2. Tidigare forskning

Här redogörs för ett urval av tidigare forskning kring musik- och musikteoriundervisningen på gymnasiet, samt fjärrundervisningen i musikämnen och vilken påverkan fjärmedlet har på undervisningen.

2.1 Musik och musikteori på gymnasiet

På gymnasiet finns det två musikämnen, *musik* och *musikteori* (Skolverket, 2011b). Den forskning jag valt att lyfta går främst ut på att kartlägga hur musikteoriundervisningen ser ut jämfört med musikundervisningen. Sökningar har gjorts på Stockholms universitetsbibliotek samt Kungliga Musikhögskolans bibliotek med fokus på svensk forskning, då jag utgår ifrån den svenska gymnasieskolan.

2.1.1 Praktisk förankring av musikteori

Lilliedahl (2013) beskriver att de två ämnena musik och musikteori ska komplettera varandra genom att utifrån läroplanen visa att musikteoriämnet ger elever begrepp för de särskilda praktiker som de i musikämnet behandlar. Teorin ska alltså finnas till för att elever ska kunna utifrån musikteoretiska begrepp förklara vad som händer på musiklektioner. Lilliedahl problematiserar här åtskillnaden mellan de två ämnena genom att beskriva hur teoretiska moment tenderar att frångå musikens moment, och att det uppstår en stark polarisering mellan musik och teori. Denna uppdelning i två åtskilda ämnen med helt olika innehåll samt kunskapspraktiker innebär problem ifall dessa två ämnen ska kunna komplettera varandra på ett naturligt sätt. Vidare lyfter Lilliedahl (2013, s. 104–107) särskilda likheter och skillnader mellan det centrala innehållet i bland annat gymnasiekurserna Gehörs- och musiklära 2 och Körsång 2. I båda kursernas centrala innehåll ingår flera teoretiska begrepp och visst liknande

teoretiskt innehåll, men Gehörs- och musikleära 2 är enligt Lilliedahl formulerat utifrån epistemiska relationer till musik medan Körsång 2 är formulerat utifrån sociala. Med detta menas att i musikkursen innehållet behandlas genom musikalisk kommunikation, samarbete och uttryck, medan i musikteorikursen innehållet behandlas mer vetenskapligt.

I sin undersökning tar Nyberg (2011) upp liknande problem utifrån gymnasieelevers uppfattningar. Enligt undersökningen upplevs det teoretiska lärandet som sämre om man som elev haft högre förmåga inom sång och spel än teori vid kursstart, än om man som elev skulle fått lära sig det teoretiska och praktiska parallellt redan från början. Informanterna i undersökningen menar att man inte bör fokusera för länge vare sig teori eller praktik i musikalisk kunskap eftersom överkunnighet i det ena riskerar att påverka lärandet i det andra. Bland annat lyfts även svårigheter för elever att förstå vad de abstrakta kunskaperna i teori ska kunna användas till utanför skolmiljön. Informanterna beskriver det som att man som musiker vid ett framförande spelar och uttrycker musik, inte läser upp verbalt vilka toner det är man spelar och vad skalorna heter (Nyberg, 2011, s. 101).

Liknande beskriver Zimmerman Nilsson (2009) i sin studie hur lärare i Gehörs- och musikleära, till skillnad från till exempel ensemblelärare, förankrar undervisningen mer i musikämnets vetenskapliga sida. Valet av undervisningsinnehåll i musikteori beskrivs som ett helt eget system, franskt från någon större musikalisk helhet. Zimmerman Nilsson beskriver funktionen av undervisningsinnehållet som att läraren instruerar om olika verktyg och hur man använder det för att nå ett ”korrekt” resultat (Zimmerman Nilsson, 2009, s. 118), men att kopplingen mellan verktygen och deras användning i musikaliska sammanhang tonas ner. Nyberg (2011) beskriver vidare hur elever inte alltid vet att de liknande teoretiska begreppen som förekommer i både musikteori och i musikkurser som Ensemble, detta för att begreppen i ensembleundervisning omsätts till praktiskt spel och vilket i musikteoriundervisning inte alls görs i samma utsträckning.

2.2 Fjärrundervisning av musik

Vid en snabb sökning på vetenskapliga artiklar och studier om fjärrundervisning inom musik och musikämnen, på bland annat Stockholms Universitetsbibliotek och Google Scholar, verkar forskning om enskild instrumentalundervisning vara det mest vanliga sökresultatet. Det har även forskats om *masterclasses* på distans, alltså lektioner där en framstående musiker handleder en grupp elever och där alla får turas om att visa upp något och få återkoppling på detta. Generellt verkar forskningen kring fjärrundervisning i musik ganska tunn, detta för att det enligt forskarna själva är ett relativt nytt fenomen. Bara en studie om gehörs- och musikleära på distans har hittats och valts ut.

2.2.1 Problemet med tidsfördröjningen

I en studie har Dammers (2009) undersökt enskilda lektioner i trumpet via Skype mellan en lärare och en elev som var på motsatta sidor av den nordamerikanska kontinenten. Studien

visade att läraren kunde förevisa och ge bedömning på elevens spel samt att eleven kunde utvecklas, lektionerna fungerade alltså i grunden som de skulle. Den största utmaningen som lyftes av både läraren och eleven i studien var samtalets tidsfördröjning. Eleven upplevde fördröjningen som distraherande i början och att det tog ett tag att vänja sig vid. Läraren och eleven kunde heller inte spela samtidigt, något som läraren alltid brukade göra under fysiska lektioner. Läraren kunde istället visa en sak genom att spela själv, och sedan fick eleven härma. Dammers menar att eftersom denna fördröjning beror på anslutningsmetoden i sig så kommer den till viss del vara ett olösligt problem i all form av fjärrundervisning.

Brändström, Wiklund och Lundström (2012) tar upp liknande problem då de undersökt enskild fjärrundervisning av elgitarr samt olika masterclasses. Både elgitarrundervisningen och de olika masterclasses präglades av en tidsfördröjning som gjorde samspel omöjligt. En masterclasslärare i studien beskriver hur fördröjningen gör det svårare att avbryta en elev när eleven spelar, och att eleven ibland är osäker på vart hen skulle sluta spela och när hen kunde börja spela igen. Detta gjorde så att lektionerna tog längre tid att genomföra än planerat, och att läraren var tvungen att planera väldigt mycket tydligare. En gitarrlärare i studien upprepar detta problem genom att beskriva fjärrundervisning som tekniskt mer tidskrävande i planering men att själva arbetsbördan i undervisningen kan bli lättare om man gör det korrekt. Läraren beskriver hur man kunde komma runt problemet med att inte kunna musicera tillsammans genom att ta fram låtbakgrunder som eleven kunde spela till, och att man då skickar över denna bakgrund som ljudfil till eleven så hen kan öva till den hemma.

Ruthmann och Hebert (2012, s. 574) menar med hänvisningen till tidsfördröjningen att fysiska lektioner inte bör ersättas helt, då det via fjärrundervisning oundvikligen kan uppstå tekniska problem som inte ens experter råar sig på. Istället för att basera hela undervisningen på fjärrundervisning, så kallad *synkron* distansundervisning, föreslår Ruthmann och Hebert att skolor bör erbjuda kompletterande digitala hjälpmedel, så kallad *asynkron* distansverksamhet, till eleverna. Exempel på detta är en internetdatabas för olika instruktionsfilmer, relevanta artiklar och övningsmaterial. Ruthman och Hebert nämner också Facebook och social media som viktiga resurser för distansverksamhet, då man via sådana forum kan skapa grupper för kollegor och medstudenter över hela världen, och genom dessa dela med sig av sina frågor och funderingar samt erfarenheter.

2.2.2 Svårare att se eleverna

Läraren i Dammers studie beskriver vidare hur det kändes som att ”undervisa över ett väldigt långt rum” (Dammers, 2009, s. 20) och att han saknade hur man i det fysiska klassrummet kan uppfatta elevens reaktioner på det man säger, genom ansiktsuttryck och kroppsspråk. Om man bedömer eller förevisar för eleven på distans kan det alltså innebära problem, dels hur det uppfattas för eleven men också för hur läraren uppfattar vilken nivå eleven befinner sig på. Eleven i studien nämner att hon förmodligen skulle ha lärt känna läraren bättre om de hade varit i samma rum. En masterclasslev i Brändström, Wiklund och Lundströms studie (2012) beskriver hur det hade varit bra om man som lärare i fjärrundervisning ändå kan introducera

sig själv och berätta om sin bakgrund, så man får lära känna läraren, och att eleverna också fick berätta kort om sig själva och lära känna varandra lite grann.

Vidare beskriver läraren i Dammers studie (2009) hur han hade svårare att se elevens grepp, hållning och ergonomi på grund av den begränsade synen. Han brukade i fysisk undervisning kunna hjälpa eleven närmare och visa mer finmotoriska detaljer som vart exakt munstycket skulle sitta för bästa teknik, vilket var mycket svårare via datorn. En elev i Brändström, Wiklund och Lundströms studie (2012, s. 454) beskriver hur de tekniska begränsningarna på bild och ljud gjorde henne osäker på hur hennes instrument lät genom uppkopplingen, och att det störde hennes spel. En annan elev i samma studie beskriver dock en positiv konsekvens, då nervositeten av att stå framför en hel grupp med lärare och sjunga minskades eftersom det var svårare att få ögonkontakt med läraren och de andra deltagarna.

En kvantitativ studie från Orman och Whitaker (2010) undersökte hur mycket tid som gick åt olika moment under enskilda fysiska musiklektioner samt fjärrmusiklektioner. En lärare i studien kommenterar likt Dammers (2009) svårigheten med att se specifika fingersättningar tydligt nog, och en elev kommenterar detta vidare genom att säga att svårigheten att se gjorde det lättare för eleven att "fuska" med grepp och fingersättningar (Orman & Whitaker, 2010, s. 98–99) men att orsaken dels berodde på hur svårt det var för eleven att se lärarens exakta grepp ibland.

2.2.3 Ökad tydlighet

Det audiovisuella problemet som uppstår i samtliga studier gör att det blir svårare att se eleverna. Problemet med samtidigheten och att inte kunna musicera tillsammans i realtid gör även att lärare spenderar mer av lektionstiden med att prata än att spela (Orman & Whitaker, 2010). Gitarrläraren i den tidigare nämnda studien (Brändström, Wiklund & Lundström, 2012) beskriver hur de tekniska svårigheterna gjorde att han kände behovet av att verbalt kunna förklara tydligt, och att visa så tydligt som möjligt. Detta får dock den positiva konsekvensen att läraren blir tydligare i sina instruktioner, eftersom läraren helt enkelt måste kunna vara tydligare för att kompensera för de kommunikativa bristerna. En masterclasslärare i samma studie menar just det, att fördröjningen samt de tekniska svårigheterna gör att han som lärare faktiskt blir tydligare på att instruera då han inte kan vara lika taktil som i det fysiska rummet (2012, s. 453–454).

2.2.4 Påverkan på elevers lärande

Den kvantitativa studien (Orman & Whitaker, 2010) fann ingen märkbar skillnad i elevresultat vid jämförelsen mellan fysisk- och fjärrundervisning. Detta visades även i en annan studie som jämförde fjärrundervisning av gehörs- och musicklära med fysisk undervisning av samma ämne (Karahana, 2014). Båda grupperna gjorde ett prov i slutet av studien och ingen märkbar skillnad fanns däremellan, alltså fungerade fjärrundervisningen enligt provresultatet lika bra som den fysiska undervisningen. Dock kan elevernas höga

engagemang och intresse i ämnet ha bidragit till detta (Karahan, 2014, s. 1273). Lärarna i Orman och Whitakers studie (2010) beskriver hur eleverna gjorde allt som de skulle och hann med allt planerat innehåll, men att lektionerna inte kändes interaktiva. Trots det menar eleverna i studien att lektionerna var roliga och att det var skönt att kunna sitta hemma och lära sig.

Dammers (2009) beskriver hur hans informanter kommit igenom samma innehåll de skulle gjort under fysiska lektioner, men att små problem i kommunikationen samt det audiovisuella enligt läraren kan få konsekvenser för elevens inställning till ämnet. Eleven i studien beskriver tvärtom hur kul det varit att kunna få lektioner utan att behöva gå ut från hemmet, och att det ökat hennes intresse för trumpetspel. En gitarrlärare i den tidigare nämnda studien (Brändström, Wiklund & Lundström, 2012) beskriver hur hans elev vanligtvis kunde vara blyg och introvert men att eleven var gladare och mer engagerad under fjärrlektionerna. Enligt gitarrläraren är detta gemensamt hos flera unga, att det kan vara lättare att anpassa sig till de digitala miljöerna och att det i vissa fall till och med är positivt. En masterclasslärare i samma studie menar också att det är mindre auktoritärt under fjärrundervisning och att det kan kännas bekvämt för eleverna då läraren upplevs sitta bredvid dem istället för framför dem.

2.3 Sammanfattning av forskning

Den tidigare forskningen visar att enskild fjärrundervisning fungerar att genomföra, och att i både enskild instrumentalundervisning och gehörslära i grupp är resultatet på elevers prestation likvärdigt mot prestationen av elever i fysisk undervisning. Eleverna uttrycker generell positiv respons på undervisningen och att den kunde genomföras oavsett vart man som lärare eller elev befann sig i världen. Ett högt engagemang i att vilja lära sig bidrar till att man kommer kunna lära sig lika fungerande genom fjärrundervisning (Karahan, 2014).

Samtliga studier tog upp tidsfördröjningen på videosamtalen som ett oåtkomligt problem. Detta gör bland annat att samspel och samtidigt musicerande mellan skärmar inte går att genomföra, samt skapar förvirring i kommunikationen vid vissa tillfällen (Brändström, Wiklund & Lundström, 2012). Ljudkvalitén var funktionell men vissa informanter anser det svårt att veta hur det låter hos de andra på samtalet, vilket mentalt påverkar deras spel. Det visuella har också vissa hinder då det är svårare att se varandra på videosamtal än i verkligheten, vilket vissa lärare anser jobbigt när man vill se elevers finmotorik och hållning. Helhetsmässigt var det inga större problem i kommunikationen under fjärrlektioner, och enskilt spel från elev med återkoppling från lärare fungerade precis som informanterna önskade (Dammers, 2009).

Trots problemet med samtidigheten är enskild undervisning helt tillägnat åt en elev åt gången, vilket är varför den antagligen fungerar nästan lika bra. Masterclass, trots ökad mängd elever, är också tillägnat åt en sak i taget, en elev som spelar åt gången eller att läraren förevisar och ger återkoppling. Eftersom det är fler personer i rummet kan det kännas mer nervöst, men en informant tyckte det var mindre nervöst i fjärrundervisning då det var svårare att känna av alla

andra elevers närvaro (Brändström, Wiklund & Lundström, 2012). Det som all denna undervisning hade gemensamt var att distansen var förbestämd och planerad, och därför var eleverna där för att de ville det.

Det som åtskiljer fjärrundervisningen på Sveriges gymnasieskolor under vårterminen 2020 är att den varken var frivillig eller planerad, utan obligatorisk. I den forskning jag lyft har planerad fjärrundervisning undersökts, medan omställningen till distans för Sveriges gymnasieskolor gjordes i en krisperiod för att minska spridningen av ett virus. Eftersom lärandet i det fysiska rummet och på distans kan se olika ut behöver det kartläggas vilka förutsättningar för lärande som finns och hur dessa påverkas av omställningen till distans. Musikteoriämnet måste kunna fokusera på att skapa förståelse för teoretiska begrepp med en praktisk förankring till musik (Nyberg, 2011, Zimmerman Nilsson, 2009). Därför behövs ökad förståelse kring fjärrundervisningen av musikteori på gymnasiet.

3. Teori

Här redovisas och beskrivs den vetenskapliga teori jag utgått ifrån och vad några av teorins olika centrala begrepp betyder för min uppsats.

3.1 Sociokulturell teori

I den här uppsatsen har jag analyserat mitt material utifrån sociokulturell teori och ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Teorin har ursprungligen utvecklats av Lev Vygotskij och i Sverige vidareutvecklats av Roger Säljö. Inom sociokulturell teori ser man inte lärandet som enbart något kognitivt i hjärnan, utan något som sker i samspel med den redan existerande världen. Säljö (2014) beskriver det sociokulturella perspektivet på lärande omkring hur vi lär oss och utvecklas, och i vilka sociala och kulturella sammanhang, redskap och verktyg vi använder oss av när vi lär oss, medvetet som omedvetet. Vad finns det för fysiska och kognitiva resurser för vårt lärande som individer och i grupp, och hur utnyttjar vi dessa? Hur iscensätter man en miljö vi kan lära oss i, och vad är de rumsmässiga förutsättningarna för vårt lärande?

3.1.1 Lärande

I grunden beskriver begreppet *lärande* processen av att befästa kunskap. Säljö (2005, 2014) beskriver lärandet som ett oändligt samspel mellan individ, kollektiv, samhälle och kultur. Lärandet kan ske omedvetet till vardags men också under formella lärandesituationer som skollektioner, det går helt enkelt inte att bortse från var lärandet händer. Lärandesituationer kan vara organiserade i skolan där elever lär sig genom lektioner och kurser med planerat innehåll, och en elev kan även skapa sina egna lärandesituationer genom att aktivt söka upp information. Inom den sociokulturella teorin beskrivs skolan och klassrummet som

institutioner, system vi som människor utvecklat för att kartlägga lärandet (Säljö, 2014). Musiksalen kan beskrivas som en verkstad för de externa redskap vi behöver för att skapa musik, men den agerar också en miljö för att skapa och utöva musik. Enligt Nyberg (2011) måste också musiksalen agera en slags mötesplats där man kan kommunicera genom musik, och eleverna måste få utrymme för detta. Lärandet kan inte enbart ske tyst och stillsamt, eftersom det i en verkstad aldrig är helt tyst och stillsamt.

Green (2008) skiljer på formellt och informellt lärande av musik. Eftersom musik bygger på att kunna spelas, sjungas och framföras menar Green att mycket lärande av musik kommer genom att aktivt musicera. Genom att till exempel medverka i band på fritiden, spela instrument hemma och själva lära sig låtar på gehör så lär vi oss i en informell kontext. Informellt lärande av musik innefattar också själva lyssningen, att antingen lyssna på musik aktivt eller passivt. Vi lär oss till exempel delar av låttexter genom att lyssna på musiken och blir sedan intresserade av att lära oss hela låttexten så vi söker upp den. Formellt lärande innefattar alltså enligt Green lärandet i en institutionell miljö, exempelvis ett klassrum eller en musiksalsal.

3.1.2 Medierande verktyg

Begreppet *verktyg* eller redskap, från engelskans *tools*, beskriver de kognitiva, språkliga och fysiska resurserna vi använder oss av när vi kommunicerar och tillgodogör oss lärande (Vygotskij, 1978). Vygotskij beskriver också verktygen som *medierande*, där de utgör en slags koppling mellan subjekt och objekt. Medierande verktyg förklaras som något externt vi använder oss av för att lära oss något, alltså något externt vi som subjekt använder för att skapa kunskap om ett objekt. Om ett verktyg inte längre kan utföra uppgiften ligger det i vår natur som människor att utveckla verktygen och skapa nya verktyg för att kunna lösa de nya problemen som ligger framför oss. Detta går hand i hand med det som Vygotskij kallar för *tecken*. Det han beskriver är dels skriftspråket som vi lär oss i ung ålder för att både kunna läsa och förstå skrift som kommunikationsmedel men framförallt också kunna skriva och kommunicera själva. Vad tecken även syftar på är hur vi psykologiskt uppfattar och upplever varandra i beteende, rörelse och ansiktsuttryck.

Vidare menar Säljö (2005) att verktygen både kan vara fysiska men också intellektuella, så länge verktygen utnyttjas för att genomföra en uppgift. Bland annat beskriver han jordbruk som att bonden är subjektet och jorden är objektet. De medierande verktygen som används av subjektet är dels fysiska, till exempel krattor, spadar, grävmaskiner, traktorer och annat externt som används, men också intellektuella, till exempel kunskaper om jordbruk, grödor, ekonomi och annat som subjektet tagit till sig (Säljö, 2005). Nya verktyg för att göra våra liv enklare uppfinns hela tiden och även på många gamla verktyg uppdateras funktionerna för att passa in det som krävs för att vi ska kunna utföra våra uppgifter. Vi uppfinner dels nya fysiska verktyg och digitala hjälpmedel för att lättare kunna lösa våra problem, men vi hittar även på nya regler och nya system för att lättare kunna förstå problemen.

Utifrån relationen mellan subjekt och objekt beskriver Hultberg (2009) de verktyg som medierar musikaliskt lärande. Musiker spelar eller lär sig om musik genom bland annat instrument och noter men också de intellektuella kunskaperna om notation, musikaliskt uttryck och gehör. Bland annat beskriver Hultberg verktygen utifrån lärandet i gehörsbaserad gruppundervisning, där eleverna i studien får lära sig spela ett flerstämmigt stycke på marimba. Förutom instrumenten och gehörsspelet av de olika stämmorna får eleverna även känna på stämmornas funktioner, musikaliskt framförande i spel och dans, strukturen på musiken samt berättelser för att beskriva musikens karaktär (Hultberg, 2009, s. 61–62).

3.1.3 Den proximala utvecklingszonen

Inom sociokulturell teori är *den proximala utvecklingszonen* ett centralt begrepp. Vygotskij (1978) menar att denna zon ligger mittemellan det som elever kan utföra självständigt, och det de inte ännu kan utföra. Den zonen visar är det som elever klarar av att genomföra med assistans från en *mer kunnig andre*. Den mer kunnige andre kan vara en lärare, men den kan också vara en annan elev. Läraren finns till för att vara en yttre läranderesurs för eleverna och för att kunna visa dem ”nästa steg” i utvecklingen och lärandet, och när eleverna lär sig nästa steg med lärarens hjälp får de öva på att genomföra det utan lärarens hjälp. När eleverna sedan behärskar det steget självständigt går läraren vidare till att förevisa och hjälpa eleverna lära sig nästa steg. Den proximala utvecklingszonen går ut på att undervisningen inte läggs på varken för hög eller för låg nivå (Säljö, 2004). Undervisningen måste anpassas så att elever blir utmanade med uppgifter de kanske först inte lyckas lösa själva, men som de kan lära sig att lösa själva genom att göra dem under handledning eller tillsammans med en mer kunnig (Vygotskij, 1978).

3.1.4 Scaffolding

När man som lärare bidrar med den kunskap och handledning samt de redskap som kan hjälpa eleven utföra en uppgift i den proximala utvecklingszonen agerar man som lärare stöttor, översatt från engelska *scaffolding*, för eleven (Säljö, 2004). Tar man bort stöttorna eller byggnadsställningarna när en byggnad är färdigbyggd så står fortfarande byggnaden kvar och kan på så sätt stå utan yttre hjälp. På samma sätt agerar lärare byggnadsställning och stöttar eleverna i deras lärande; när de behärskar en uppgift och kan genomföra den, så tar man bort stöttorna, alltså läraren, från sammanhanget och låter eleven genomföra uppgiften självständigt. Utan stöttor och byggnadsställningar som stöttar elevers lärande kan det därför bli svårt att uppnå nästa steg i utvecklingen och lärandet. Stöttor måste inte vara lärare, utan precis som i den proximala utvecklingszonen kan elever få stöttning av en annan mer kunnig elev (Vygotskij, 1978).

Utifrån att elever kan vara stöttor för varandra menar Green (2008) att elever som agerar stöttor åt andra elever också utvecklas genom att lära ut något. Processen där elever lär sig i samarbete med varandra kring uppgifter definierar hon som *kamratlärande*. Bland annat tar hon upp i sin studie (Green, 2008) att vissa elever hellre hjälps av en kamrat än av en lärare,

och att elever ofta kan vara bättre än lärare på att komma in i andra elevers proximala utvecklingszon. I musiksalen kan det till exempel på ensemblelektioner vara nyttigt att gå ut ur rummet och låta eleverna jobba själva med en låt, då vissa lär sig bättre genom sina klasskamrater än med hjälp av läraren.

3.2 Sammanfattning av teori

Vad kan man då hitta i musiksalen, den så kallade verkstaden, för medierande verktyg? Utifrån detta perspektiv har jag valt att rikta fokus mot just de verktygen som används under musikundervisning. Instrument är kanske det mest självklara, men som nämnt i detta kapitel använder sig musikläraren sig av många fler externa verktyg för att underlätta undervisningen och skapa bättre pedagogiska förutsättningar för eleverna (Hultberg, 2009). Datorer eller surfplattor skulle man kunna se som egna små verkstäder då de innehåller mängder med digitala hjälpmedel för att dels kunna spela upp och läsa musik men också skapa egen musik inifrån skärmen. Utifrån ett musikteoriperspektiv får vi dessutom en stor mängd intellektuella verktyg. Notsystem, skalor, kvintcirkeln, harmonik, taktarter och rytmindelning är alla medierande verktyg, regler och hjälpmedel vi skapat för att lättare kunna förstå musiken. Musikteori överlag kan ses som ett enda stort medierande verktyg mellan musiker och musik, subjekt och objekt.

I denna uppsats har jag utgått ifrån att musiksalen är en verkstad för lärandet och en mötesplats för musikalisk kommunikation, samt att musiksalens instrument och andra fysiska och digitala hjälpmedel är verktyg, men att det även finns andra verktyg som används på musiklektioner, såväl digitala som intellektuella. Förutom verktygen är det även intressant att titta på hur eleven lär sig bäst i vilken situation och miljö och utifrån vilka förutsättningar. Den proximala utvecklingszonen kan hjälpa oss att se vilken nivå som undervisningen ska läggas på och vad elever kan genomföra med handledning av en lärare eller genom kamratlärande, alltså där elever stöttar varandra i lärandet och lär av varandra.

4. Metod

I det här avsnittet beskrivs de metodologiska tillvägagångssätten som har valts för att utföra studien, samt vilka överväganden som gjorts.

4.1 Kvalitativ intervju

Jag har genomfört kvalitativa semistrukturerade intervjuer med undersökningens informanter. Anledningen till detta är för att jag vill analysera mitt valda fenomen och hitta teman som kan peka på någonting större. Kvalitativ intervju och analys ger en möjlighet till att få en djupare förståelse för informanternas uppfattningar och hur de kan tolkas genom ett vetenskapligt

perspektiv och med hjälp av teoretiska begrepp (Patel & Davidson, 2011). Eftersom syftet med uppsatsen är att få ökad kunskap för musikteoriundervisningen på gymnasiet med fokus på fjärrundervisning är jag intresserad av att få höra de fjärrundervisande lärarnas egna uppfattningar.

Intervjuerna är semistrukturerade på det sättet att alla informanter får samma huvudsakliga frågor och samma tidsspänn på intervjun, men att ordet främst är deras och att eventuella följdfrågor kan skilja mellan intervjuer (Patel & Davidson, 2011). Anledningen till att jag valde denna metod är då den lämnar mycket av det fria ordet till informanten för att höra hen beskriva sina personliga upplevelser om fenomenet fjärrundervisning samt egna uppfattningar och observationer om elevers lärande. Frågorna är öppett utformade för att ge så breda svarsmöjligheter som möjligt och för att frågorna inte ska vara förledande (Kvale, 2014), och följdfrågor ställs ifall jag upplever att ett svar saknar kompletterande information eller kontext samt ifall jag upplever att det finns mer information och data att samla in.

4.2 Val av informanter

Intervjuer har genomförts med fem gymnasielärare som både undervisat i musikteori på gymnasiet innan och under pandemin, alltså både fysiskt i klassrum och på distans. Jag bad både musiklärare jag kände personligen och professionellt om tips på möjliga informanter, vilket kan liknas vid snöbollsurval (Bryman, 2011). Jag fick endast kontakt med fem av de tolv personerna som tillfrågades om att vara med i studien, och alla fem var män. I och med att intervjuerna skulle genomföras på distans tillfrågades lärare från flera olika delar av landet men med en majoritet från Stockholm, och fyra av fem informanter jag fick kontakt med var yrkessamma i just Stockholm.

Problemet med snöbollsurval är att det är osannolikt för urvalet att kunna representera en större massa (Bryman, 2011). Detta problem är aktuellt för min studie då urvalet enbart består av män. Utav de tolv personerna som tillfrågades fanns det bara tre kvinnor, något som kan spegla hur mansdominerat musikämnet är på gymnasieskolan (Skolverket, 2019), men eftersom jag ej fick kontakt med någon av kvinnorna fick urvalet bestå av enbart män. I och med mitt snöbollsurval är också ett problem att de flesta musiklärarna jag kände personligen och professionellt var yrkessamma i Stockholm. Därför fick jag också kontakt med fler musiklärare från Stockholm än från någon annan plats i landet.

I tabell 1 nedan presenteras studiens informanter. De är benämnda GL, som i gymnasielärare, och en siffra utifrån den ordning de intervjuades.

Informant, benämning	Ålder i år	Kön	Yrkesroll	Arbetsort	Antal år som musikteorilärare
GL1	50	Man	Gymnasielärare	Stockholm	20

GL2	55	Man	Gymnasielärare	Stockholm	27
GL3	27	Man	Gymnasielärare	Borlänge	Mindre än 1
GL4	51	Man	Gymnasielärare	Stockholm	25 år
GL5	52	Man	Gymnasielärare	Stockholm	25 år

Tabell 1: beskrivning av studiens informanter.

4.3 Genomförande

Intervjufrågorna formades utifrån fenomenet jag ville undersöka och utifrån mitt syfte samt forskningsfrågor. Jag ville få en bild både av hur själva fjärrundervisningen hade fungerat men också om hur själva övergången under pandemin hade påverkat undervisningen och eleverna, så jag kände behovet av att fråga om den fysiska klassrumsundervisningen för att få en helhetsbild av förloppet och för att kunna jämföra deras arbetsprocess i det fysiska rummet och via fjärrundervisningen. Alla obligatoriska frågor samt tips på eventuella följdfrågor samlades i en intervjuguide (se Bilaga 1).

Intervjuerna genomfördes med videosamtal via programmet Zoom, med både kamera och ljud. I en av intervjuerna var inte informantens kamera påslagen och det krävdes inte för att intervjun skulle gå att genomföra, men jag valde ändå att be honom sätta på den så att vi kunde ha lite mer visuell kommunikation. Till intervjuerna var 45 minuter avsatt då jag var osäker på hur länge de skulle pågå, men intervjuerna pågick bara mellan 25–41 minuter. Trots den kortare tiden än avsatt grundades alla intervjuer ändå i samma obligatoriska frågor, och jag upplevde inte att någon intervju gav en avsevärt mindre mängd data än någon annan. Zoom var även ett bra verktyg eftersom man kunde spela in ljudet direkt från intervjun i programmet, vilket jag gjorde.

4.4 Bearbetning av data

Intervjuernas ljudinspelningar transkriberades sedan till textform. Jag valde att lyssna på ljudinspelningarna genom programmet Amazing Slow Downer, där man kan sakta ner ljudet utan att själva ljudkvaliteten påverkas något särskilt. Jag lyssnade på intervjuerna och skrev ner transkriptionen i Microsoft Word, där jag inte skrev några namn på vare sig personer eller skolor. Dels för att skydda informanternas samt eventuella omnämnda personers och skolors konfidentialitet (Kvale, 2014), men också eftersom jag visste informanternas namn utantill när jag gav informanterna sina benämningar och därför kände inget behov av att skriva ut deras namn.

När jag transkriberade ljudinspelningarna från intervjuerna skrev jag ner alla meningar ordagrant. Jag lämnade dock ut namn när en informant namngav en kollega eller yrkesperson vid en annan skola. Vid pauser, hum- och eh-ljud skrev jag istället tre punkter inom parenteser (...) och fortsatte meningen där den tog vid igen, eftersom jag ville att transkriptionen skulle peka på orden och meningarna. När jag i resultatet (se kap. 5) refererar till utdrag ur intervjuerna hoppar jag ibland mellan olika meningar som berör samma ämne, och i dessa fall har jag använt tre punkter inom hakparenteser [...] för att visa att tid har gått mellan de olika meningarna.

4.5 Analys

Efter transkriptionen läste jag igenom intervjuerna flera gånger för att kunna sortera bland svaren. Det jag gjorde sen var att utgå ifrån forskningsfrågorna för att söka svaren på dem bland intervjusvaren. När jag fann olika gemensamma teman och ämnesområden jag kunde koppla till respektive fråga bestämde jag mig för att sortera upp alla meningsfulla citat bland de olika temana. Därefter har jag tolkat materialet och svaren på forskningsfrågorna utifrån sociokulturell teori och dess begreppen som jag redogjort för i tidigare kapitel (se kap. 3).

Processen kan liknas vid *kvalitativ innehållsanalys* (Bryman, 2011, s. 281–283) eftersom jag har granskat materialet i ett syfte att finna sådant som kan besvara mina forskningsfrågor och att jag därmed har någorlunda förbestämda kategorier jag kan sortera innehållet efter. Min analysmetod kan även liknas vid *tematisk analys* med fokus på innehåll (Fejes & Thornberg, 2009, s. 204) då jag helt enkelt identifierat gemensamma teman i materialet och staplat upp innehållet runt dessa teman.

4.6 Etiska överväganden

Undersökningen bygger på Vetenskapsrådets (2017) forskningsetiska principer. När jag kontaktade potentiella informanter var jag transparent och klargjorde studiens syfte och fokus på fenomenet redan då, så att informanterna skulle veta direkt vad studien handlade om och vad intervjun ämnade landa i. Intervjuerna jag genomförde har spelats in och informanterna har meddelats om att jag endast kommer lyssna på inspelningen i samband med att jag transkriberar den. Jag har meddelat varje informant om att dessa inspelningar inte kommer höras av någon annan, och att inspelningen av deras intervjuer kommer raderas när uppsatsen är färdig. Jag har i genomförandet av studien även meddelat informanterna att de kommer förbli konfidentiella, alltså att deras namn och skola de arbetar på inte kommer finnas med i själva studien för att kunna identifiera dem (Kvale, 2014). Innan intervjuerna påbörjades meddelades informanterna om allt detta än en gång, samt att intervjun är helt frivillig och att de är fria att avbryta sitt deltagande när de ville. Informanterna fick sedan ge sitt samtycke för att intervjun skulle påbörjas.

4.7 Uppsatsens validitet

Eftersom kvalitativ analys handlar om att ta fram breda perspektiv ur ett fåtal personers olika uppfattningar menar Bryman (2011, s. 351–361) att det inte kan finnas en enda sann och objektiv bild av hur verkligheten ser ut. I en kvalitativ undersökning finns det bland annat validitetskriterier jag kan stärka i denna uppsats. För att utgå ifrån inre validitet har jag bland annat klargjort mitt motiv för studien i inledningen och min personliga koppling till ämnet musikteori. Mina egna upplevelser av generell fjärrundervisning under pandemin skulle till exempel kunna göra mig partisk i vilken undervisningsform jag föredrar. Eftersom jag dock inte själv har haft några fjärrlektioner i just musikteori, varken som student eller lärare, har jag ingen egen förförståelse för hur ämnets fjärrlektioner fungerar i praktiken. Jag har även varit transparent med mitt val av informanter och hur det gått till, samt hur genomförandet, databearbetningen och analysen har gått till. För att tillämpa objektivitet har jag försökt inte värdera eller färga datan utefter min förförståelse och eventuella fördomar eller personliga åsikter.

Jag valde att intervjua på distans med videosamtal eftersom det gav större logistisk möjlighet till vem jag kunde intervjua och när. Som man kan se i den tidigare forskningen (se kap. 2.2), bland annat i Dammers (2009) studie, kan det finnas audiovisuella svagheter med videosamtal jämfört med personligt möte. Jag har genomfört intervjuerna med Zoom, det hjälpmedlet för videosamtal som jag både uppfattat och själv upplevt minst problem med. Jag har i början av varje intervju säkrat en stabil internetanslutning, sett till att både jag och intervjupersonen hörs tydligt och att ljudet ställs in vid behov, samt kollat av att både jag och intervjupersonen ser varandra tydligt genom datorskärmarna.

5. Resultat

Här presenteras tolkningen av den insamlade empirin från intervjuerna med gymnasielärarna och hur uppsatsens forskningsfrågor har besvarats utifrån det empiriska materialet. Först presenteras informanternas tankar kring omställningen till fjärrundervisning, och därefter går vi igenom hur elevers lärande har påverkats enligt informanternas uppfattningar.

5.1 Omställning till fjärrundervisning

Informanterna berättar om den obligatoriska omställningen till fjärrundervisning som skedde på Sveriges gymnasieskolor i mars 2020 under Covid19-pandemin, och om deras uppfattningar och upplevelser av fjärrundervisningens funktioner i musikteoriundervisning.

5.1.1 Ett fungerande men sämre substitut

Gällande den generella funktionaliteten av fjärrundervisningen ansåg informanterna att det fanns både positiva och negativa aspekter. Tre av informanterna ansåg att i det stora hela undervisningen kunde bedrivas ganska likt hur musikteoriundervisningen vanligtvis såg ut, framförallt kring moment i föreläsningsformen. I och med att ett par av informanterna ändå kunde gå till musiksalen och vara där så kunde de bara peka datorn mot tavlan och stå där.

Man kan ju bedriva undervisningen på samma sätt i ganska så stor skala. Jag körde Zoom-undervisning och hade dator i det vanliga klassrummet, hade datorn och kameran mot tavlan, så jag körde genomgångar och körde på mycket som vanligt. (GL4)

GL4 och GL2 berättar att de ansåg redan från början var att det var svårt när själva omställningen gjorde dem väldigt osäkra på grundfunktionaliteten av undervisningen. Vanliga saker som att få sig själv att höras i det virtuella rummet och att få ordning och reda under lektionen, samt att bara bli bekväm med det överhuvudtaget, hade nu annorlunda förutsättningar.

När man jobbat mycket som lärare har man ju massa invanda saker i klassrummet, hur man får saker att funka och bli effektivt, och då är det ju lite som att starta om från noll när man kör sån distansundervisning. Med det praktiska liksom, att få med folk och få folk att höras, göra saker och så. (GL4)

...jag tänker det här med att man faktiskt fysiskt går till en arbetsplats. När du kommer in i en sal så vet du vad som gäller, då vet du. Men sitter du hemma och har två småsyskon och en hund och en förälder så kan det uppstå, eller har det uppstått väldigt mycket svårigheter med det också. Så att det finns en sorts fokusering i ett rum tycker jag. (GL2)

GL5 lyfte en positiv aspekt i att eleverna fick jobba med eget skapande på ett nytt och spännande sätt: alla elever introducerades till ett notskrivningsprogram och fick ladda ner det på sina hemdatorer. Detta är enligt GL5 något som han med säkerhet kommer fortsätta göra med sina elever.

...föret var det alltid papper och penna med harmonisk analys. Nu får de lära sig att skriva funktionsanalys i Sibelius, och så lämnar de in som PDF och sen så får de respons på det skriftligt. ...det funkar väldigt bra för eleverna. För då får eleverna Sibelius, och de får möjlighet att lyssna på exemplen. ...det kan vara att du har ett litet harmoniskt exempel i Sibelius på piano, och då kan de klicka ”play” och sedan analysera det. Och när de skriver satsläraexempel, ja då kan de själva lyssna på det de skriver. De som är mindre bra på att spela piano, de får ju ändå höra hur det blir. (GL5)

Både GL5 och GL4 beskriver hur avsaknaden av musiksäl gjorde att de endast planerade lektioner och moment som de visste skulle fungera på distans. Problemet blev att det ändå var tydligt vad som saknades och vad som var mindre bra än att vara i klassrummet.

...det är ju betydligt svårare att illustrera musikexempel. Att spela upp musik går ju visserligen, men kvalitén blir ju sämre. Att springa till ett instrument blir ju också... ja det blir mycket tekniska svårigheter där. Det krävs en hel del tekniska förutsättningar för att man ska lyckas med det, och man måste vara rätt tekniskt skicklig för att kunna rigga och ställa nivåer och så vidare. I ett klassrum kan jag vara betydligt mer spontan med sådana saker. (...) Jag har försökt att koncentrera mig på moment som jag vet fungerar bra att visa på distans, Därför har jag gjort övningar som jag tidigare visade på tavlan och kanske gjorde i pappersform. (GL5)

Att jag förevisar saker, kanske att man tittar på nån not på skärmen och jag förevisar, det funkar ju bra. Men det är svårt att veta hur det funkar för dem liksom. Att göra saker i nutid, i realtid samtidigt, funkar ju väldigt dåligt. Särskilt med det rytmiska, man skulle ju kanske kunna sjunga lite klanger när det inte måste sitta ihop rytmiskt så. Men förevisa går bra, det är bara svårt att veta hur det tas emot av dem. (GL4)

Trots andra positiva egenskaper, som också visas längre fram, lyftes under intervjuerna säger informanterna att de helhetsmässigt enbart såg fjärrundervisningen som ett substitut i krissituationer, och inte som något som kan ersätta den fysiska undervisningen helt.

Funktionen är att upprätthålla nån form av undervisning, det är det fjärrundervisningen är till för. Det är ju den fysiska platsundervisningen också, att man ska ha nån form av undervisning, men funktionen här i mitt fall då blir ju att det blir ett substitut till att vara på plats på skolan. (GL1)

Definitivt så kan ju den här distansundervisningen, anser jag, inte vara en ersättning för den på plats, men den kan vara en hjälp i såna här krisögonblick som det har varit nu. (...) i det stora hela så var det ju mest en, så att säga, konstgjord andning. (GL2)

Det virtuella rummet är alltså enligt informanterna inte den bästa institutionen att agera lärmiljö. Att fokusera på föreläsningsformen i musiklektioner är också svårt att veta hur det upplevs av eleverna, även om de får tillfälle att lära sig nya digitala hjälpmedel för skapande är det enligt lärarna en sämre musikalisk helhet än att faktiskt få vara i klassrummet och verkstaden.

5.1.2 Omöjligheten att samspela

En av de vanligaste svårigheterna som lyfts av informanterna är att det inte går att musicera i realtid. Alla informanter pekade på detta i någon form. Bland annat tar flera informanter upp att gemensamma övningar som involverar gruppmusicerande faller bort direkt. GL1 beskriver hur han har kompenserat för saknaden av praktiskt musicerande genom att ha moment av verbal reflektion om musik, till exempel att eleverna får delas in i breakout rooms och diskutera kring en uppgift som de antingen sedan redovisar i helklass eller som läraren hoppar in och lyssnar på.

...mycket går ju att göra på distans. Däremot går det ju inte att sjunga och spela tillsammans på samma sätt, så allt praktiskt musicerande blir ju något helt annat, mycket krångligare, mycket sämre. (GL4)

Det har jag inte riktigt vågat ge mig i kast med, det är inte minst av tekniska skäl. Det är den här fördröjningen som gör att jag inte kan kompa. (GL5)

Det går inte att musicera simultant i Zoom heller, där är då att göra gemensamma övningar svårt. (...) Men jag har försökt bedriva undervisning så att eleverna på samma sätt kan jobba i grupperna och får till exempel en gemensam uppgift att reflektera kring. Och sen också att kunna använda inspelningsfunktion för att kunna avlyssna tillbaka om det behövs. (...) Breakout rooms är en sån aspekt för att kunna dela in i mindre grupper. (GL1)

GL2 tar upp problematiken med gehörsövningar på distans eftersom han vanligtvis i ett fysiskt klassrum brukar genomföra gehörssång/gehörsspel i grupp och nu inte kan göra det. Enligt honom kan detta få höjd nervositet eller utsatthet då det kan vara känsligt att känna sig utpekad i spelövningar.

Samspelmoment mellan eleverna är också en av favoritövningarna jag brukar göra, som till exempel kan vara gehörsövningar där en hel grupp jobbar tillsammans. Då känns inte heller eleverna lika utpekade, ibland kan det vara känsligt i gehörsammanhang till exempel. Men när det var fjärrundervisning så var man ju väldigt ofta tvungen att plocka folk en och en, det gick inte att få någon form av samspel med allihopa samtidigt. (GL2)

GL3 beskriver hur praktiskt gehörsspel i realtid faller bort, men att han istället föreläste och förevisade om särskilda moment för att sedan ge eleverna en lyssningsuppgift att genomföra hemma.

...med tvåorna höll vi på med olika molltonaliteter, alltså typ diatonisk och harmonisk moll. Så där kunde man då ge dem en uppgift att försöka, jag hade en lista med olika låtar och sen skulle de försöka ta reda på om de antingen gick i diatonisk eller harmonisk moll, antingen med hjälp av bara sitt gehör eller något instrument, eller något slags Garageband-program. (GL3)

GL2 berättar istället att han delat ut notläsningsuppgifter med hjälp av ett program där eleverna får spela in uppgiften och skicka in. GL4 och GL5 vidareutvecklar att de använt digitala hjälpmedel för att eleverna ska få göra uppgifter i stämföring och arrangering genom olika notskrivningsprogram som eleverna fått lära sig.

Sen använde vi nånting som hette Soundtrap tror jag, där man då kunde tex skicka ut uppgifter och så fick eleverna spela in olika övningar som de gör. Så man kunde t ex lägga ett rytmspår som de skulle läsa andra rytmer till eller sjunga. Jag gjorde till exempel en körsats där jag tog bort en stämma och då fick de bara noter på den och skulle sjunga in den, och (...) det kunde de också spela upp och redovisa live om de ville. (GL2)

...när de har visat saker för varandra, kanske harmoniseringar eller gjort saker i Flat, så har (...) det varit ganska smidigt att visa det för varandra på skärmen. (GL4)

...föreläsningar jag (tidigare) visade på tavlan och övningar jag kanske visade på pappersform har jag överfört till programmet Sibelius. Så jag visar vissa moment, det kan ha med harmonisk analys att göra. T ex jag visar då ett övningsblad som vi ska gå igenom, då kan jag först göra några övningar och förklara dem. Oftast har vi använt Teams, och då har jag visat några av de första uppgifterna och sen har de fått fortsätta själva med en Sibelius-fil hemma. Och sen, vill de ställa frågor enskilt eller till hela gruppen, då kan de dela filen, dela sin skärm och sen kan vi diskutera det, enskilt med en elev. Då ser ju alla visserligen, men det får de stå ut med. (GL5)

Lärarna anser alltså att det under pandemin varit svårt att ta sig an gehörsmusicerande i praktiken via fjärrundervisningen, och har som i tidigare avsnitt försökt fokusera på saker som går att göra i praktiken. Verbalt diskuterande och reflekterande kring musik kan aktivera eleverna praktiskt utanför musicerande moment, men för att eleverna ska få musicera under geho- och musiklära-lektioner på distans måste musicerandet sorteras ut från praktiskt gruppsspel i klassrummet till enskilda uppgifter. Notskrivningsverktyg som Flat och Sibelius används för att jobba med stämföring och harmonisering, och inspelningsverktyg som Soundtrap är användbart för att öva notläsning och spela in en skriven stämman. Gehörsspel och sång kan även redovisas i fjärrundervisningen enskilt, men detta riskerar att höja graden av nervositet om det redovisas framför resten av klassens elever.

5.1.3 Ingen respons från eleverna

Alla informanter tar upp att läsa av eleverna som en av utmaningarna med det digitala rummet. GL4 jämför med det fysiska klassrummet där det finns många fler sätt att se på eleverna ifall de är mentalt närvarande eller inte. GL5 uppfattar även att eleverna inte alltid vågar ställa de frågor de har i det digitala rummet, och att även om det finns digitala funktioner för att be om uppmärksamhet i rummet har de inte normaliserats tillräckligt.

... just det här med responsen, om man säger nånting och pratar om nånting, (...) det är väldigt svårt att överhuvudtaget märka om de är med, om de har hört vad jag säger, vad de tycker om det. Allt det där finstilla försvinner ju helt. Små kommentarer, blickar, nickande eller att jag ser att de inte är med på en vanlig lektion, allt det där försvinner ju. Det är väldigt svårt och väldigt frustrerande. (GL4)

Det svåra är ju att man saknar den visuella responsen från eleverna. Visserligen finns ju de här "räcka upp handen"-funktionerna och så vidare. Elever kan ställa frågor och så vidare, men jag ser ju inte på eleverna, jag får ju ingen visuell respons på eleverna om de hänger med, om de tycker det är svårt. Jag tror elever drar sig också för att ställa frågor. Så även om de här "räcka upp handen"-funktionerna finns så undrar jag om de utnyttjas tillräckligt mycket. (...) i ett klassrum tror jag att det har med ljudnivån att göra, det är alltid lite ljud runt omkring. Det blir inte så otroligt isolerat när nån ställer en fråga. "Nu lyssnar alla andra väldigt noga väldigt noga på den här frågan. Ställer jag en pinsam fråga nu?". Det blir mindre pinsamt i klassrummet. (GL5)

GL2 och GL3 tar också upp detta, och nämner båda att lätt kunna överblicka och läsa av en hel grupp elever som en av de viktigaste funktionerna med det fysiska klassrummet och att denna funktion kräver extra stödåtgärder vid fjärrundervisning. GL2 säger att elever har fått skriva ner alla sina eventuella frågor i klassrummets chatt och att han som lärare svarat på frågorna när han hinner. Möjligheten där blir då att kunna sälla bland frågorna direkt ifall flera ställer liknande eller samma frågor. GL3 tar istället upp hur han gjorde ett externt digitalt rum med enskild hjälp för den som behövde. Detta är mindre utsättande än att svara direkt på en elevs fråga framför hela klassen, men det är mer tidskrävande och då behöver man antingen gå ifrån hela gruppen under en lektion, svara på eleven i chatten medan man undervisar, eller ha fasta extrapass för läxhjälp utanför lektionstid.

En bra kommunikation är att eleverna skriver sina eventuella frågor och det är bara jag som håller låda. Så kan man använda det så att inte nån tjarar ut. Det är såklart svårt att läsa av ett helt rum när de sitter på olika platser, så det är en möjlighet man kan använda. (GL2)

Vi använde Google Meet som distansverktyg, och det man fick göra var att man gjorde en extralänk i chatten och då fick de logga in där, så fick man prata med den eleven separat och försöka hjälpa. (GL3)

GL5 nämner att det framförallt är svårare att på distans nå elever som har svårigheter och behöver extra hjälp, inte minst för att det är svårt att se på eleverna ifall de förstår eller inte.

...framförallt så är det då den här responsen från eleverna. "Förstår de vad jag pratar om just nu? Går jag för snabbt fram? Ska jag ta det lite långsammare?". Jag får ingen respons på hur de uppfattar det jag tar upp. "Tycker de det här är spännande? Tycker de det här är intressant? Tycker de det här är tråkigt?" (GL5)

GL1 och GL2 nämner dock en positiv aspekt i att de har blivit tydligare på att uttrycka sig i skrift och tal, som en direkt konsekvens av att det är svårare att veta ifall eleverna är osäkra och att utrymmet för förvirring är mindre.

Det jag lyckats göra är att vara tydligare i skriftliga instruktioner, att skärpa detaljerna i instruktionerna, detaljnivån. Vilket jag i och för sig gör när jag undervisar på skolan också, när man kan träffas IRL så att säga. Men här har jag blivit tvungen, det har jag lyckats med på det sättet att jag har fått ner på detaljnivå hur en uppgift är tänkt att genomföras. Så jag har blivit tydligare i skrift. (GL1)

Sen upplevde eleverna faktiskt en större tydlighet i och med distansundervisningen, därför att vi lärare var ju tvungna att vara mycket tydliga. Vi var tvungna att skriva och formulera oss så att det inte kunde missförstås eftersom utrymmet för frågor var begränsat. (GL2)

Med detta problem blir det tydligt att den proximala utvecklingszonen gör sig bäst när både lärare och elev befinner sig i samma rum. I fjärrundervisningen är det först och främst svårare att se vilken nivå eleverna befinner sig på i nuläget, dels för att det är svårt att uppfatta deras spontana reaktioner och dels för att det är svårare att jobba praktiskt och överblicka gruppen

utan att isolera var och en. Detta gör att just den proximala utvecklingszonen blir väldigt suddig, och det som en elev kunde genomföra med läraren bredvid sig i klassrummet kanske hen inte alls kan via ett Zoom-rum. Dessutom har den plötsliga övergången till distans gjort att den mer kunnige läraren inte alltid är så mycket mer kunnig, då hen kan känna sig osäker på tekniken och tycka själv att det är svårt att bedriva undervisningen på distans.

5.2 Påverkan på elevers lärande

Informanterna beskriver sina uppfattningar och tankar om hur gymnasie musikteorins övergång till fjärrundervisning under pandemin har påverkat elevernas lärande.

5.2.1 Förlorade verktyg

En tydlig negativ aspekt av fjärrundervisningen under pandemin, gällande alla musikämnen, var att musiksalen hade resurser som nu inte längre fanns tillgängliga för eleverna. GL3 beskriver hur den hastiga övergången påverkade allas lärsituationer olika redan från början med hur olika eleverna hade det hemma med musikaliska verktyg. GL1 menar också på att klaviatur vid en musikdator ses som en självklarhet på musikskolan men att alla elever inte har det hemma.

Det som var svårt var att alla de praktiska verktygen försvann för eleverna. Alla hade inte samma förutsättningar helt plötsligt, det här som att ha instrument hemma. Alla hade inte keyboards hemma, alla eleverna kanske inte ens hade något instrument hemma om man t ex var sångare eller sysslade med musikproduktion eller något sånt. Så det var en sån aspekt man fick tänka på, att det var lite svårt att genomföra såna typer av uppgifter, där de skulle spela sig fram till olika saker. (...) Sen kunde jag också be eleverna att spela in sig själva och försöka svara [på en musikuppgift] på så sätt, och inte bara ha det skriftligt. Det vart faktiskt ganska smidigt för dem som hade instrument, men det var svårare för de som inte hade det. Så det vart ju lite orättvist med hur de hade det hemma. (GL3)

Bland annat har jag använt musikdatasal och använde salens musikdatorer för att kunna spela, och då kan man ju spela vilka instrument som helst. Det är väl ett av problemen eller utmaningarna [med fjärrundervisning], eleverna har kanske inte tillgång till klaviatur hemma, och då måste man se till att kunna jobba med digitala klaviaturer på något sätt, alltså virtuella eller något annat, vad man nu vill använda. (GL1)

GL4 tror att nytt fokus på digitalt skapande har gett flera elever nya intellektuella verktyg som de inte hade fått under den vanliga klassrumsundervisningen. Bland annat har notation fått ett nytt fokus under pandemin eftersom eleverna har fått lära sig ett notskrivningsprogram som inte ens läraren kunde helt flytande.

Jag använde ett [notskrivningsprogram] som hette Flat, som vi försökte lära oss på distans, både jag och eleverna för jag kunde det inte så mycket heller. (...) Sen kanske man har jobbat mera digitalt, och jobbat mer med program och mer med att

göra klart saker och lämna in. Så det har vart en liten annan gång i det hela och annan dynamik. Och jag tror att några har lärt sig lite digitala grejer som de inte hade gjort annars, och jag också, som man inte hade stött på annars. (GL4)

Han fortsätter dock med att hävda att det främst verkar vara bra att visa upp saker för klassen för dem som känner sig bra på det och behärskar kunskapen. Eftersom eleverna inte får göra något praktiskt i klassrummet av skapandeuppgifter får de istället visa upp redovisningar genom digitala medel, och eleverna som då mer behärskar de digitala hjälpmedlen får mer utrymme än andra elever.

Och de kanske också varit lite på ett annat sätt, att när de har visat saker för varandra, kanske harmoniseringar eller gjort saker i Flat, så har [det för] dem som är bra på det varit ganska smidigt att visa det för varandra på skärmen. Kanske enklare, eller vi har nog gjort det mer än vi skulle ha gjort om vi hade vart i klassrummet. Där kanske man hade försökt göra det praktiskt, här blir det mer att man visar saker för varandra, spelar upp saker digitalt för varandra, något man kanske inte hade gjort annars. Det är också väldigt olika hur bra de är på det, så de som är bra på det tekniska kanske har på så vis fått lite osunt mycket utrymme. (GL4)

GL2 tar även upp en negativ synpunkt gällande digitalt skapande med dator, nämligen att man kan förlora mycket av de tekniska kunskaperna kring fysiska instrument om man fastnar vid musikskapande på datorn.

...jag är inte så förtjust i att man simulerar musik via dator hela tiden. Då upplever man ju inte samma saker som speltekniska problem. (...) det blir så väldigt tydligt när man har arrat i dator och inte fått uppleva repetitionssituationen där svårigheterna dyker upp. (GL2)

Eleverna har alltså generellt inte tillgång till samma medierande verktyg som finns i klassrummet. Detta innebär problem då många inte lika taktilt kan undersöka en musikalisk uppgift genom ett instrument, utan måste använda sig av digitala hjälpmedel. En positiv sida med detta blir dock att skolor kan erbjuda digitala hjälpmedel i form av musikprogram, till exempel med fokus på notskrift. Detta ger elever också fler intellektuella verktyg i och med att deras kunskaper om digitala hjälpmedel ökas. Dock kan användandet av digitala hjälpmedel också leda till att elever med högre digital erfarenhet får mer utrymme än andra elever, och att kunskaperna om och färdigheterna kring de fysiska instrumenten stannar av eller försämras.

5.2.2 Svårt att få hjälp på långt avstånd

I kapitel 5.1.3 såg vi att lärarna uppfattar att det är svårare att se elevernas respons, samt att detta gör lärarna osäkra på vilken nivå de bör lägga undervisningen. GL5 utvecklar hur det även blir svårare att hantera elevers osäkerhet i klassrummet när den väl finns, och att det får tydliga konsekvenser för pedagogiken.

...det känns som att man lätt tappar vissa elever med distansundervisning, och man har svårare att se det. Märker man i en klassrumssituation att man tappar vissa elever, då kan man ju sätta in stödåtgärder för det. Det är mycket svårare att se i själva lektionssituationen via Teams eller Zoom. (...) Där vill man ju vara närvarande, det säger ju sig självt. Det är klart att det är mycket lättare att leda en grupp och vara pedagogisk om jag står i samma rum som dem än när jag finns på en skärm med en dålig högtalare. (...) det är ju självklart att det inte blir samma sak och att det inte blir samma kvalitet på undervisningen. (GL5)

GL1 och GL2 anser som sagt att de blivit mycket tydligare i sina instruktioner (se kap. 5.1.3) för att de helt enkelt blivit tvungna till det, eftersom utrymmet för frågor är mycket mindre än i vanliga fall. Enligt GL4 har svårigheten att se elever blandat med att man behövt vara tydligare gjort att lärare lagt en högre vikt på enskilda hemuppgifter och läxor, vilket elever har reagerat negativt på.

Jag har inte bara kört Zoom hela tiden utan det har varit en del eget arbete, att de får uppgifter som de får lämna in. Det har varit mer så än under vanliga klassrumsundervisningen, så de har fått fler. Och det har eleverna klagat på, att i alla ämnen så vill ju lärarna se att det händer någonting, och man får på nåt vis också från skolan att man ska kunna veta att de gör nånting. Så de har överhopats av inlämningsuppgifter, och jag har gjort det också, men jag försökt inte göra det så jättemycket just av den anledningen. (GL4)

GL2 har samma upplevelse av att elever reagerar negativt på en ökad mängd hemuppgifter, och berättar att den ökade mängden beror på att många lärare överförberedde material som eleverna kunde arbeta med på egen tid när det slog klart att undervisningen skulle gå över till distans.

Jag är ju så pass gammal nu så att när man skulle lära om sig på det här sättet så ställde det ju till en del praktiska problem som jag ju är väldigt dålig på att lösa. (...) Jag tyckte det var så pass svårt att göra realtidsundervisningen, och det fick vi faktiskt information från vår ledning, att eleverna klagade på att det vart för mycket [läxor] varje lektion. (...) det visade sig att förmodligen var de flesta kollegor ganska så överförberedda eftersom det var en helt ny situation, och då vart det också en för betingande arbetsbörda. Så det vi fick i information var att vi skulle korta av lektionerna och ge dem mer arbete på lektionstid. (GL2)

GL2 utvecklar också att lektionerna delades upp mellan föreläsning och enskilt arbete där läraren hade mer tid att kunna hjälpa varje elev enskilt istället för att ta det inför klassen.

Det vi gjorde ganska mycket var att vi delade, om man hade en timmes lektion kanske man hade 30 minuter där man går igenom vissa moment, och sen ytterligare 30 minuter där man då ringer upp en elev åt gången. (GL2)

När det gäller att ge eleven den hjälpen de behöver tar inte lärarna hela ansvaret dock. När vi pratar om hur det vanligtvis jobbas i ett fysiskt klassrum beskriver två informanter hur elever uppmanas att diskutera och jobba tillsammans för att lösa uppgifter.

...jag lägger upp undervisningen att jag ställer ofta öppna frågor där eleverna behöver reflektera och dessutom jämföra sina reflektioner och dela dem med andra. Så jag jobbar mycket med det man kallar för kooperativa lärandestrukturer, att eleverna är lär-resurser för varandra men under kontrollerade former, att det alltid är jag som är ansvarig för undervisningen. (GL1)

...en grupsammansättning, för det är i stort sett alltid i grupp jag undervisar, kan man dra mycket nytta av. Det behöver inte bara vara problem att de är flera i rummet, utan det kan faktiskt vara tvärtom, att det kan vara en tillgång. Så att när flera studenter sitter i samma rum så har de ju tendenser till att de faktiskt hjälper varandra och inspirerar varandra. (GL2)

Att lärarna inte längre har lika lätt att hjälpa eleverna med uppgifter och svårigheter innebär att stöttorna för elevens lärande blir ostadiga. Det finns en tydlig risk med att lämna över ansvaret på enskilda hemuppgifter då det kan bli en för hög arbetsbörda, och detta ihop med att det är svårare att få hjälp blir då ett nytt problem. Att dela ut gemensamma uppgifter som eleverna har möjlighet att jobba på tillsammans över distans, alltså utan att behöva ses i person, är något som kan avlasta arbetsbördan på individerna samt ge eleverna yttre resurser för lärande som inte faller på läraren. Dock måste lärandet ändå kunna ske under kontrollerade former där läraren ändå har huvudansvaret för att undervisningen går rätt till.

5.2.3 Bekvämt eller obekvämt i hemmiljön?

Gällande ifall hemmiljön är en fungerande lärmiljö har vi redan sett att de förlorade verktygen samt avståndet till läraren får negativ påverkan, men att tillgången till nya digitala och intellektuella verktyg kan höja intresset hos vissa elever. GL4 spekulerar att vissa elever jobbar bättre hemma eftersom det kanske inte är lika stökigt som i klassrummet. GL2 tycker detsamma, och vidare anser GL5 att den bristande och ökande motivationen hos elever med fjärrundervisning beror på deras personliga grad av självdisciplin.

Vissa jobbar ju bättre hemma, i hemmiljö och får mer gjort under en lektion när de ska jobba själva än när de sitter i klassrummet. För det är ju en helt annan dynamik i klassrummet, de kanske blir störda eller snackar med nån. Hemma kanske det funkar bättre, med att koncentrera sig och så. För vissa är det så, för vissa inte. (GL4)

Jag vet också att en del elever faktiskt uppskattade ett tag att de alltså fick bättre studiero och kunde koncentrera sig på att faktiskt jobba när de faktiskt inte var i skolan. (GL2)

För en del har det funkat väldigt bra, och en del tappar motivationen, en del tycker att det är väldigt jobbigt att hänga med. En del har nog tyckt att det har varit bekvämt, och jag tror det har med elevernas självdisciplin att göra. En elev med god självdisciplin är det inga problem med, för elever som inte har lika lätt med motivation är det mycket svårare. Själva klassrumssituationen är disciplinerande för många elever som behöver det. (GL5)

GL4 beskriver att de flesta elever blir negativt påverkade både i inställning och intresse till ämnet när de inte får ses och spela tillsammans utan bara jobba enskilt hemma. Däremot menar GL4 också på att vissa elever helt enkelt lär sig bättre när de faktiskt får jobba med flera mindre uppgifter istället för i ett långt block, och att de blir mer aktiverade på det sättet.

Vissa har verkligen fått mer tydligt för dem själva att de gör nånting, när de fått jobba mycket hemma själva och skicka in. När de är i skolan så är det lite mer längre perspektiv, att man jobbar på med nånting och håller inte hela tiden på med att lämna in och checka av så. Så nu kanske några fått upptäcka att det faktiskt händer nånting på ett eller annat sätt. Men på andra håll har det också vart att de tycker det är så tråkigt och när man inte ses tillsammans och gör grejer, och har då tappat intresse. Det har nog vart både och, tror jag. Men jag tror det är fler som tycker det varit tråkigare än vanligt och har tappat intresset. (GL4)

GL4 beskrev tidigare att vissa elever fått osunt mycket utrymme (se kapitel 5.2.1) eftersom de har högre digital färdighet och därmed känner sig mer säkra. GL1 upplever att tysta elever kände sig först mer säkra i fjärrundervisningen och tog mer plats, men att det försvann efter ett tag och att de föll hårdare tillbaka åt andra hållet.

Jag upplever inga större skillnader, men i början var det lite så att de som var tysta i klassrummet var mer aktiva online och tvärtom. Men det försvann efter ett tag så då gick det tillbaka till det gamla och sen blev det ännu starkare åt andra hållet och de som var tysta försvann helt och hållet. (GL1)

En sak som enligt GL5 helt klart blivit bekvämare för eleverna är när de ska redovisa gehörsövningar. Eftersom många inte är vana sångare kan det kännas jobbigt att stå och sjunga till läraren i klassrummet, men i och med att hemma är en bekvämare miljö så lättas den nervositeten.

På skolan har elever fått sjunga för mig enskilt, till exempel ackordbrytningsövningar. Det är inte bara sångare så att det är en sån sak som elever får göra för mig enskilt. Det har ju fungerat förvånansvärt bra på så sätt att när eleverna sitter hemma och gör det, det har faktiskt varit bekvämare för elever att göra det hemifrån än när jag står med dem i ett klassrum, eller det har i alla fall fungerat lika bra. (GL5)

Det är svårt att säga hur elevers inre motivation att lära påverkas i olika rum och ännu svårare att säga vad som påverkar den. Redovisning av material kan för vissa elever kännas tråkigt eftersom man inte är i klassrummet med sina kamrater och musicerar i realtid, men det kan för vissa elever faktiskt kännas skönare. Dels för att man är i en bekväm hemmiljö och även för att en del elever kanske helt enkelt jobbar bättre när man får många små uppgifter att jobba med enskilt än när man jobbar i långa block i klassrummet.

5.3 Sammanfattning av resultat

Informanterna uppfattar att fjärrundervisningen fungerar hyfsat för att kunna föreläsa om någonting för en grupp. Har man som lärare tillgång till musiksalen kan man till och med rikta kameran mot vita tavlan och skriva, det går också med många videokonferensverktyg att skärmdela så att man visar upp något från sin datorskärm. Musikaliska moment blir generellt sämre än vad de är i det fysiska rummet. Dels med dålig ljudkvalitet, men tidsfördröjningen på samtalen gör det även omöjligt att musicera tillsammans mellan flera skärmar. Istället för att med viss osäkerhet traggla sig igenom praktiska musikmoment riktar istället informanterna fokus mot det de vet att de kan genomföra på fjärrundervisningen. Gehörsuppgifter och notläsning kan istället redovisas genom att varje elev redovisar enskilt eller att de spelar in sig själva och skickar in för att få skriven återkoppling. För att göra något praktiskt kan eleverna även diskutera i smågrupper i breakout rooms, då detta gör att de får jobba tillsammans med sina klasskamrater de annars kanske inte får träffa, och på så sätt lära sig av och genom varandra.

Eftersom många elever saknar de instrument och andra fysiska verktyg som finns i en musiksäl anser informanterna att undervisningen måste utformas så att inga elever lämnas utanför. Att undervisa elever i notskrivningsprogram och inspelningsprogram är ett bra sätt att låta dem lära sig arbeta interaktivt och praktiskt hemma vid skrivbordet, och kan på så sätt väcka intresset för musikteoretiska fenomen som komposition och harmonilära. Vissa elever känner sig mer aktiverade genom att få konkreta saker att jobba med hemma, samt tycker det är bekvämt att sitta hemma och arbeta utan att sitta i den stökiga musiksalen. Många andra elever tycker tvärtom att det är mycket roligare att vara i skolan och spela musik tillsammans och att det är svårare att plugga hemma. Detta har att göra både med hur deras intellektuella verktyg samt deras egen studiemässiga självdisciplin skiljer sig. Vissa elever med högre förkunskaper inom den digitala miljön och skapandeverktyg riskerar att få osunt mycket utrymme på lektionerna, så det är viktigt att lärandet sker kontrollerat under läraren.

Informanterna uppfattar utrymmet för frågor som mindre än vanligt, och har då ämnat bli tydligare i hur de föreläser, instruerar och konstruerar uppgifter. Ett problem är hur mycket svårare det är att se elevernas respons genom fjärrundervisningen, om de förstår allting eller känner sig osäkra eller så. Ett annat problem är att, även när de vet att elever har det svårt, det också är knepigare att sätta in stödåtgärder. Informanternas lösningar involverar både att korta ner lektionerna för att enskilt kunna handleda elever som behöver det, skapa ett extern hjälpchatt där man kan logga in och skriva sina frågor, och att helt enkelt eleverna skriver ner alla sina frågor och skickar till läraren under lektionens gång, så att läraren kan ta frågorna i den mån hen hinner. Eleverna tycker det är jobbigt att få för många läxor och skrivuppgifter så lärare bör enligt informanterna disponera lektionstiden väl så att man både hinner förevisa, låta elever arbeta under lektionstid och dessutom hinna se, handleda och bedöma varje elev.

Överlag uppfattar lärarna fjärrundervisningen i musikteori som ett fungerande men sämre substitut för att undervisningen ska kunna upprätthållas överhuvudtaget. Vissa informanter tycker det fungerat bättre än vad de förväntat sig men att det finns mycket att förbättra.

6. Diskussion

Sist men inte minst presenteras här mina tankar och slutsatser om studien, vad den lärt mig kompletterande med teorin och den tidigare forskningen, och vart man kan gå härifrån.

6.1 Resultatdiskussion

Fjärrundervisningen av musikteori på gymnasiet har i grunden fungerat på ett liknande sätt som den skulle ha gjort under fysiska omständigheter, men enligt mitt resultat ser lärarna inte det som ett likvärdigt alternativ utan ett komplement, ett substitut i krissituationer. Detta kan liknas vid hur Hebert och Ruthman (2008) och Dammers (2009) tog upp att fjärrundervisning inte skulle kunna ersätta den fysiska undervisningen helt, trots att Dammers beskrev fjärrundervisningen som ett fungerande alternativ. Forskningen pekar istället på att återkoppling och bedömning på enskilt spel är ett gott tillvägagångssätt för enskild undervisning och masterclass på distans, vilket allt kan göras under fjärrundervisning (Brändström, Wiklund & Lundström, 2012).

Både forskningen om fjärrundervisning och mitt resultat pekar på två gemensamma problem, nämligen omöjligheten att samspela i realtid och de audiovisuella begränsningarna. När det gäller problemet med samspelet fastslog informanterna i min studie att man som lärare bör sikta på att planera lektionsinnehållet utefter det digitala rummet och inte försöka sig på något samspel när det ändå inte kommer fungera bra. En digital lösning var bland annat Soundtrap där elever fick spela in körstämmor utifrån en ljudbakgrund och skicka in, vilket betyder att läraren kan sammanställa detta till en gemensam körinspelning där alla elever är med och sjunger enskilt. Detta liknas vid studien där elgitarrläraren delade en låtbakgrund som både läraren och eleven spelade till och på så sätt kunde få till ett slags osynkroniserat samspel (Brändström, Wiklund & Lundström, 2012). Studien om fjärrundervisning i gehörsträning menade också på detta då lektionsinnehållet var utformat efter vad som gick att genomföra både fysiskt och på distans (Karahana, 2014). Karahans studie mynnade ut i ett skriftligt prov för att bedöma elevers prestation, något som min studies informanter inte motsätter sig till men som de hävdar måste baseras på innehåll som eleverna kunnat praktiskt förankra. Detta kan isåfall innebära problem under fjärrundervisningen då det blir svårare att praktiskt förankra teorin.

Utifrån musikteoriämnet pekar mitt resultat på att lärare försökt så gott de kan med att förankra teorin i praktiska moment. Enligt Nyberg (2011) vet flera elever inte vad de kan

använda sin teoretiska kunskap till utanför skolan och den problematiken med uppdelningen mellan musik och musikteori som två ämnen blir då tydlig (Lilliedahl, 2013). I mitt resultat har lärare gett eleverna notskrivningsprogram som de får lära sig och behålla, vilket inte bara är en bra nödlösning för att få skapa musik på distans men också ett bra sätt att omsätta elevers abstrakta teoretiska kunskaper i väldigt konkreta arbetssätt. Det som går förlorat är den musikaliska kommunikationen mellan elever (Lilliedahl, 2013), som kanske inte har så stor vikt i vanlig musikteoriundervisning men blir ännu mindre under fjärrundervisning. En informant i min studie tog upp att det även blir svårare att förstå speltekniska problem som kan uppstå när man bara skapar musik inifrån ett notskrivningsprogram, något som enligt Zimmerman Nilsson (2009) redan också kan vara ett problem med teoriundervisning men som blir ännu starkare nu.

Något som inte direkt överraskade i min studie, men som inte helt har redogjorts för i den tidigare forskningen, är hur elevers lärande påverkades genom de audiovisuella problemen. I bland annat Dammers (2009) och Orman och Whitakers (2010) studier var eleverna med på redan från början att det skulle vara distans, och många var mycket engagerade i att prova undervisningsmetodens möjligheter. Gymnasieskolans övergång till distans var tvärtom inte frivillig, och detta märktes i den stora avsaknaden av samma engagemang hos mina informanternas elever. Vissa klarade sig bra hemma och faktiskt föredrog hemmiljön då den var mer bekväm än skolan, men många fler hade det svårare hemma än att vara i skolan. Tittar man på Brändström, Wiklund och Lundströms studie (2012) säger bland annat en av eleverna att hon kände sig obekvämt med att inte veta hur hennes instrument lät hos resten av klassen. Att eleven var osäker på hur hon skulle framstå kan kopplas ihop med att mina informanter berättade hur elever på deras lektioner drog sig för att ställa frågor, då de kanske också var osäkra på hur de skulle framstå i den digitala miljön jämfört med klassrummet många är så vana vid.

Gymnasieelever i Sverige kan förvänta sig att den utrustning som behövs för undervisningen finns på plats i skolan, och att de därmed inte har något krav på sig att skaffa in egen utrustning. Orman och Whitaker (2010) framhåller i sin slutsats att förutsättningarna för fungerande fjärrlektioner bygger på att den tekniska utrustningen som krävs kan finnas i varje elevs hem. Om smartphone, surfplatta eller dator med webbkamera finns är ju det tekniska grundkravet uppfyllt, men den instrumentala utrustning som finns i ett klassrum kan ändå inte vägas upp för i hemmet. Karahan (2014) beskriver hur hans elevinformanter kommunicerade väl med varandra och hade god gruppdynamik, även om de var i olika rum. Detta kopplat med deras höga engagemang höjde sannolikt deras lärandeförutsättningar. Lärarna i min studie jobbade stundvis med diskussionsmoment där eleverna fick hjälpas åt och lära sig tillsammans, men mycket av uppgifterna och arbetet blev ändå enskilt och självständigt för eleverna vilket kan ha påverkat deras inställning till ämnet och situationen negativt.

6.2 En distanserad utvecklingszon

Eftersom läraren inte lika lätt kan uppfatta elevers nivå i helklass på distans kan de heller inte med säkerhet planera nästa steg i lärandet, och den proximala utvecklingszonen (Vygotskij, 1978) blir svårare att se. Som lärare har man dessutom svårare att både nå elever som har svårigheter och sätta in lämpliga stödåtgärder för att agera stöttor (Säljö, 2014) mot dem som behöver det. För att kunna förstå fjärrundervisningen av musikteori och hur lärandet påverkas i kontexten skulle vi behöva ett uppdaterat sätt att under videosamtal mäta det som eleven behärskar och det som eleven klarar att genomföra med stöttning från en mer kunnig. Stöttning på distans sker dels i form av kommentarer och återkoppling från lärare, men också genom diskussion och kamratlärande (Green, 2009) från andra elever.

Medierande verktyg (Säljö, 2005) har en stor betydelse för musikteorin på distans. I den fysiska musiksalen finns det tillgång till verktyg som instrument och en viss spontanitet som bidrar till en lekfullhet. GL4 beskrev i sin intervju hur han i det vanliga klassrummet kan gå mycket på intuition och känsla när han undervisar, vilket bidrar till den lekfulla naturen av att musiksalen är en verkstad där det ibland faktiskt kan ske oförutsedda upplevelser (Nyberg, 2011). Musikteorin på distans sätter istället ett fokus på vad som går att genomföra och vilka verktyg som finns att använda i det virtuella rummet, eftersom det virtuella rummets förutsättningar för lärande ser annorlunda ut. Ämnet får oss även att titta närmare på skillnader i intellektuella verktyg elever emellan, eftersom dessa skillnader kan få en elev att bli engagerad i ämnet och en annan att tappa intresset helt.

Då tidsfördröjningen med fjärrundervisningens verktyg är ett närmast olösbart problem som påverkar instrumentallektioner har musikteoriämnet egentligen tur som inte bara är spelbaserat. Mycket traditionell musikteoriundervisning sker genom föreläsning och enskilda övningsuppgifter, och sådant går ju i teorin alldeles utmärkt att göra på distans. Det skulle till exempel passa Komvux distanskurser eftersom det sker på liknande sätt, där en eller flera läroböcker läses och skriftliga uppgifter lämnas in. Men om man beaktar musikteoriämnet i gymnasieskolan, där andra musikämnen kretsar runt musicerande spel, musikproduktion eller scenisk och estetisk kommunikation, så får vi ett annorlunda perspektiv. Fjärrundervisningen av musikteori på distans blir här ett tydligt exempel på hur formellt lärande av ett musikämne kan få konsekvenser för hur vi upplever ämnet.

Eftersom musikteori, likt många musikämnen på gymnasieskolans estetiska program, ämnar vara förankrat i praktiskt musicerande så att vi kan förstå kopplingen mellan teori och praktik samt det abstrakta och det konkreta (Nyberg, 2011), blir det viktigt att man hela tiden får uttrycka den teoretiska kunskapen. Vygotskij (1978) menar att man måste uttrycka sin nyvunna kunskap i en aktiv praktisk övning för att den ska befästa sig, och detta blir svårare i en hemmamiljö på grund av den förlorade möjligheten att träffa sina vänner och musicera. Ett besläktat problem för eleverna blir att den miljön som tidigare varit en bekväm hemmamiljö där informellt lärande sker (Green, 2008) nu under fjärrundervisningen även blir en plats för formellt lärande. Enligt Green har många elever svårt att ta till sig av den institutionella

musikundervisningen eftersom de formella lärprocesserna skiljer sig så mycket från hur informellt vi till vardags lär oss musik, genom att lyssna och spela. Därför har musikteoriämnet, trots att det inte bara är spelbaserat, ett stort behov av att göra undervisningen så praktiskt förankrad som möjligt. Om inte detta går att göra genom musikaliskt samspel på grund av en tidsfördröjning så måste gymnasielärare kunna erbjuda alternativa praktiska moment för att behålla elevernas engagemang.

Möjligheten att dela upp eleverna i breakout rooms är ett viktigt verktyg eftersom det skapar mindre formella lärandesituationer, där kamratlärande genom grupparbete och diskussion stärker vissa elevers lärande (Green, 2008). Ett annat viktigt verktyg är de digitala programmen för musikskapande. Att lärarna har kunnat lära eleverna att använda program som Sibelius och Flat för notation har dels varit en stor hjälp i att eleverna får fokusera på skapande och utöva sin kreativitet när de inte kan ses och spela tillsammans. Dessutom skulle jag vilja påstå att det ger det en större möjlighet för informellt lärande i musikteori; om eleverna lär sig att använda Sibelius för att skriva arrangemang, skriva stämmor för olika instrument och få höra på ett ungefär hur det låter tillsammans så kanske eleverna börjar tycka att det faktiskt är roligt att skriva och arrangera musik i notskrift. Börjar en elev hålla på med notskrift på fritiden för att skapandeprocessen helt enkelt är rolig, då kommer hen lära sig musikteori lika informellt som en gitarrist lär sig informellt genom att jamma på fritiden med kompisarna (Green, 2008) och man har då goda förutsättningar att lära sig musikteori på distans. En distanserad utvecklingszon kanske i sådant fall inte utgör vad eleven kan göra under handledning eller i samarbete av en mer kunnig, men under mediering genom digitala hjälpmedel och musikverktyg i elevens lärsituation, som kompenserar för avsaknaden av det fysiska klassrummet.

6.3 Metoddiskussion

I mitt val av informanter tog jag beslutet att intervjua just lärarna som undervisade på distans under pandemin. Detta för att jag ville öka förståelsen för just musikteoriundervisningen och det virtuella rummets funktioner, och hur detta påverkade elevers lärande. Informanterna beskrev genom avgränsningen hur lärares förmåga att läsa av elever försämrades och att det blev svårare att uppfatta vad eleverna tyckte om undervisningen. Här skulle det såklart ha varit intressant att faktiskt höra elevernas uppfattningar. GL1 nämnde själv att han velat utvärdera fjärrundervisningen genom eleverna, men inte hunnit göra det ännu på grund av tidsbrist. Precis likadant har jag resonerat i planerandet av denna studie, jag har inte undersökt elevers uppfattning av fjärrundervisningen genom dem direkt eftersom det hade varit mycket mer tidskrävande. Dels hade jag i sådant fall behövt få fram kontaktuppgifter till eleverna, och eftersom de fortfarande går i årskurs 2–3 på gymnasiet är det inte säkert att alla elever är myndiga, vilket betyder att jag hade behövt gå via föräldrar eller vårdnadshavare också. Detta bör dock inte hindra framtida studier som borde försöka ta fram elevers synpunkter på hur övergången till fjärrundervisningen påverkat dem enligt deras egna uppfattningar.

Intervjufrågorna jag ställde hade ett första avsnitt om den fysiska klassrumsundervisningen innan pandemin. Även om detta gav avstamp i vissa bra jämförelser mellan fysisk och distans kunde intervjun ha varit ännu mer riktad mot hur elevers lärande och inställning påverkades av fjärrundervisningens funktioner. För att frågorna skulle vara öppna och inte ledande (Kvale, 2014) ämnade jag att inte styra konversationen mot någon slutsats, men jag hade kunnat försöka framkalla mer specifika svar om hur lärandet kan och har påverkats under musikteoriundervisningen på distans. Eftersom syftet med min studie är ämnesspecifikt för just musikteori så hade intervjufrågorna om påverkan på elevers lärande kunnat vara mer specifik för själva musikteoriundervisningen.

6.4 Slutsatser

Syftet med denna uppsats är att öka förståelsen för musikteoriundervisningen på gymnasiet med fokus på fjärrundervisning under pandemin. Bakgrunden för detta är att musikteoriämnet, enligt mina egna uppfattningar, ofta får ett dåligt rykte av att vara ”det tråkiga med musik i skolan”. Eftersom det finns det en förväntan hos elever på att musikämnet ska vara ett kul ämne är det viktigt att inte bara prägla musikteorin av praktiskt musicerande, utan genom dessa praktiska moment även få eleverna att förstå kopplingen mellan musikteorin och deras musicerande, och varför det ena gynnar det andra. Den påtvingade fjärrundervisningen under pandemin ändrade alla förutsättningar för att kunna praktiskt förankra musikteorin, och jag undrade därför helt enkelt hur – hur kan man fjärrundervisa i musikteori på det här sättet?

Resultatet visade mig att undervisningen fungerar som ett substitut. Därför bör också de förlorade funktionerna från det fysiska klassrummet få nya funktioner att växa fram. En av de kanske lättglömda punkterna i det centrala innehållet för musikteoriämnet är ”aktiv diskussion om musikframförande” (Skolverket, 2011b). Aktiv diskussion är definitivt något praktiskt, och även om det inte i grunden är ett musicerande moment kan det substituera ett praktiskt musikaliskt moment om det själva musikaliska återkommer i andra moment. Kan man inte gehörsspela tillsammans i grupp kanske man får aktivt lyssna och diskutera ett musikstycke som man sedan redovisar enskilt genom att lyssna ut en stämma ur stycket och imitera den eller sjunga den från noter.

I ljuset av denna uppsats kan slutsatsen dras att musikteori definitivt gör sig bäst av att vara praktiskt musikaliskt förankrad och att eleverna förstår kopplingen mellan det teoretiska ramverket och det klingande musikaliska, men att under fjärrundervisningen detta inte måste gå förlorat. Det finns stödåtgärder som kan sättas in, lektioner kan planeras utifrån själva fjärrundervisningsmedlet och framförallt kan man kompensera för saknaden av praktiska verktyg med andra praktiska verktyg.

6.4.1 Pedagogiska implikationer

Huvudfokus för musikteoripedagoger bör enligt min uppfattning inte vara på att eleverna ska lära sig noter, eller lära sig klappa rytmer i svåra taktarter, eller förstå klassisk

visharmonik. Huvudfokus bör vara på att få eleverna att förstå kopplingen mellan det abstrakta och det konkreta i musikens språk, och att göra detta genom att låta dem musicera precis som vanligt men utifrån givna teoretiska ramar. Att särskilja teori från praktik i musik kan ge problem med hur teoriämnet uppfattas av eleverna. Dikotomin som uppstår gör att man som elev, när man ser kursnamnen ”ensemble” och ”gehörs- och musiklära”, omedelbart tycker att det ena låter mycket roligare (Lilliedahl, 2013). Teoriundervisning borde inte bara genomsyras av praktiskt musicerande – praktiska musikämnen såsom instrument, sång och ensemble borde också färgas av teoriundervisning. På ensemblelektioner går man ofta igenom en låtform, och på instrumentundervisning går man ofta igenom skalor och rytmer. Det finns redan mindre teoretiska ramverk till praktisk musikalisk undervisning, som det finns till all form av undervisning, så därför tycks en upplösning av dikotomin mellan teori och praktik vara önskvärd.

Lärare behöver aktivt verka för att skolan köper in den utrustningen de behöver för att kunna bedriva undervisning i klassrummet. På samma sätt hoppas jag att den som bedriver fjärrundervisning kämpar för att få adekvata digitala hjälpmedel att jobba med, eftersom detta är skolans ansvar att förse lärare och elever med (Skolverket, 2011a). Som lärare behöver man hitta de metoder och de verktyg som fungerar bäst för en själv, och ifall man som lärare nyligen börjat undervisa digitalt och inte är särskilt van bör man ges tid att utforska vilket verktyg som är bäst lämpat för detta. Skolledningar måste titta noggrant på vilka program och digitala hjälpmedel, inte minst videosamtalsverktyg, som ska användas i undervisningen. Då funktionerna ofta skiljer sig mellan olika program är vissa bättre lämpade för en viss typ av undervisning medan andra är bäst lämpade för en annan.

6.4.2 Forskningsmässiga implikationer

Vår värld blir mer och mer digitaliserad för varje år. Skolans och klassrummets verktyg utvecklas och uppdateras och nya verktyg uppfinns. Trots det är forskningen kring den virtuella undervisningen knapp jämfört med den om fysisk klassrumsundervisning. Sociokulturell teori lär oss att kontexterna och de iscensatta miljöerna vi lär oss i förändras genom tiderna (Säljö, 2014). Något som behöver forskas mer om är bland annat hur själva lärandet sker i virtuella rum jämfört med det fysiska och vad för funktioner lärandet får. Vad för långvariga effekter och konsekvenser får det virtuella lärandet? Finns det positiv framgång i det virtuella rummet att låna in till det fysiska?

I och med de praktiska implikationer jag identifierade ovan om den problematiska dikotomin av teori och praktik i musikundervisning vill jag även att fokus riktas åt hur man kan utveckla detta. Det skulle till exempel vara intressant att se forskning om utsuddade gränser mellan det abstrakta och det konkreta i musiken, till exempel laborativa musiksituationer där varken teori eller praktik har någon större vikt. Hur mycket lär elever sig om både ensemblespel och musikteori om man slår ihop lektionernas innehåll på något lämpligt sätt? Hur mycket bidrar informellt lärande i musik, till exempel passiv lyssning eller ett jam på fritiden, till musikteoretisk kunskap?

Referenser

- Bladh, V. (2020). Corona skyndar på omställning till digital musikundervisning. *Sveriges Radio*. Hämtad 2020-09-11 från <https://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=478&artikel=7489492>
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Brändström, S., Wiklund, C., & Lundström, E. (2012). Developing distance music education in Arctic Scandinavia: electric guitar teaching and master classes. *Music Education Research*, 14:4, s. 448–456.
- Dammers, R. (2009). Utilizing Internet-Based Videoconferencing for Instrumental Music Lessons. *Update: Applications of Research in Music Education*, 28:1, s. 17–24.
- Fejes, A. & Thornberg, I. (2019). *Handbok i kvalitativ analys (uppl. 3)*. Stockholm: Liber.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school – a new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Hultberg, C. (2009). En kulturpsykologisk modell av musikaliskt lärande genom musicerande. *Nordisk musikpedagogisk forskning, årbok, 2009:11*, s. 49–68.
- Karahan, A. S. (2014). The evaluation of synchronous distance ear training compared to the traditional ear training. *Educational Research and Reviews*, 21:9, s. 1266–1274.
- Kramfors kommun (2020). Gymnasieungdomar berättar om fjärrundervisning. *Kramfors kommun*. Hämtad 2020-10-12 från <https://www.kramfors.se/kommun--demokrati/trygg-och-saker/pandemi/coronaviruset/gymnasieungdomar-berattar-om-fjarrundervisning.html>
- Kvale, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lilliedahl, J. (2013). *Musik i (ut)bildning – gränsdragningar och inramningar läroplans(kon)texter för gymnasieskolan*. Örebro universitet.
- Lärarnas Riksförbund (2020). *Distansundervisning och teknik under pandemin*. Hämtad 2020-09-11 från <https://www.lr.se/opinion--debatt/undersokningar/2020/2020-06-04-distansundervisning-och-teknik-under-pandemin>
- Nilsson, A. (2015). *Musikteori på gymnasiet – en studie om gymnasieelevers inställning till musikteori*. Kalmar Växjö: Linnéuniversitetet.

- 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*. Stockholm: Kungliga Musikhögskolan.
- Orman, E. K. & Whitaker, J. A. (2010). Time Usage During Face-to-Face and Synchronous Distance Music Lessons. *The American Journal of Distance Education*, 24:2, s. 92–103.
- Patel, R. & Davidson, B. (1991). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Ruthman, S. A. & Hebert, D. G. (2012). Music Learning and New Media in Virtual and Online Environments. G. E. McPherson & G. F. Welch (Red.). *The Oxford handbook of music education, volume 2* (s. 567-581). New York: Oxford University Press.
- Skolverket (2011a). *Läroplan för gymnasieskolan*. Hämtad 2020-12-27 från <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gyll-for-gymnasieskolan>
- Skolverket (2011b). *Läroplaner, ämnen och kurser, Musikteori*. Hämtad 2020-09-11 från <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMUI%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3>
- Skolverket (2019). *Pedagogisk personal i skola och vuxenutbildning läsåret 2018/19*. PM. Hämtad 2020-12-22 från <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d8b3/>
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap – om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Tikkanen Jönn, T. (2015). Studenter hoppar av distansutbildning. *SVT Nyheter Norrbotten*. Hämtad 2020-11-15 från <https://www.svt.se/nyheter/lokalt/norrboten/studenter-hoppar-av-distansutbildning>
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningsed*. Stockholm.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society – the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wedin, E. (2012). *Spela med hela kroppen – rytmik och motorik i undervisningen*. Stockholm: Gehrmans.
- Zimmerman Nilsson, M-H. (2009). *Musiklärares val av undervisningsinnehåll – en studie om musikundervisning i ensemble och gehoärs- och musiklära inom gymnasieskolan*. Högskolan för scen och musik, Göteborgs universitet.

Bilaga 1 – Intervjuguide

- Obligatorisk fråga

- Förslag på eventuell följdfråga

Inledande

- Informantens ålder, yrkesroll, arbetsort
- Hur länge har du undervisat i musikteori?

- Vad har du för utbildningsbakgrund inom musikteori?

Klassrumsundervisning

- Vad är din uppfattning om det fysiska rummets funktioner i musikteoriundervisning, och hur använder du dig av dessa funktioner?

- Vad betyder rummet för elevers lärande?

- Hur stor vikt lägger du på praktiska moment i musikteoriundervisning?

- Varför?

- Ge något exempel på när det a) svårt att göra praktiskt b) omöjligt att göra praktiskt?

Fjärrundervisning och distans under pandemin

- Vad är din uppfattning om fjärrundervisningens funktioner i musikteoriundervisning gentemot det fysiska rummets?

- Hur har du utnyttjat funktionerna för att musikteoriundervisningen ska bli så meningsfull som möjligt?

- Vad för praktiska gehörs- och musikteorimoment har du lyckats genomföra i fjärrundervisningen?

- Skulle du kunna ha gjort något annorlunda?

- Hur stor vikt har du lagt på andra distansverktyg, t ex läsning, skriftliga uppgifter eller hemmaövningar?

- Har du upplevt skillnader i elevers inställning till musikteoriämnet under omställningen till fjärrundervisning?

Avslutande

- Hur förberedd känner du dig inför eventuella framtida och påtvingade omställningar till fjärrundervisning?

- Finns det något du skulle vilja lyfta och prata om eller som du tycker jag glömt fråga?