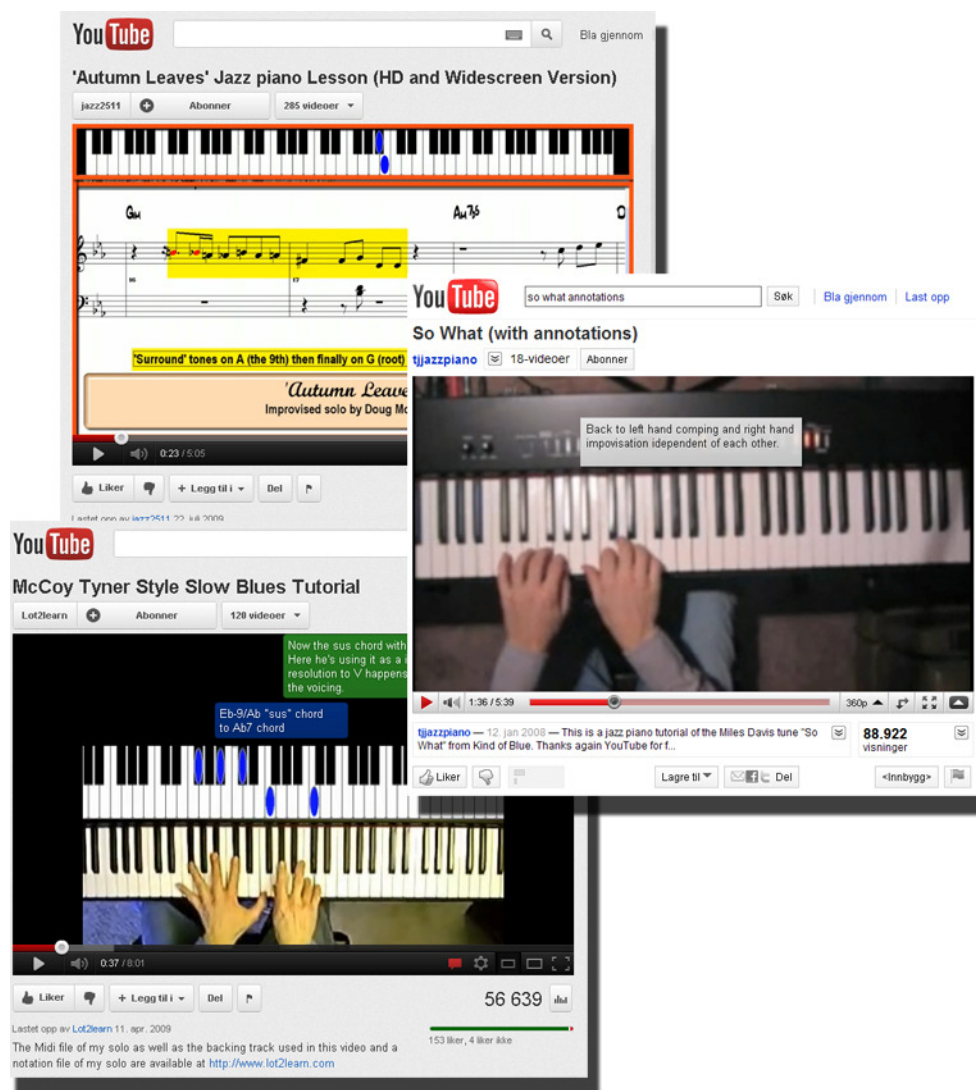


Musikalsk læring i Cyberspace?

Eit kasusstudium av uformell læring i jazzpiano på YouTube,
sett frå eit designteoretisk perspektiv



Mastergrad IKT i læring

Høgskolen Stord/Haugesund, vår 2012

av

Øystein Røsseland Kvinge

”The strengths of any of these tutorials on youtube would be geared towards auditory learners. It's just as good as having your own private teacher teaching you how to play jazz. If you forget a key issue, you can always pause and replay as much as you want.”

Respondent_1

”He's giving people the wrong impression about jazz and making it seem just stupid and easy. It's nothing like this, and definately not something you can learn from 1 minute clips on youtube.”

Medlem_1

Samandrag

Det herskar forventningar til korleis sosiale nettverk kan fungere som arena for uformelle læringsprosessar. Forskingsrapportar (Jokisalo & Riu, 2006; McLoughlin & Lee, 2007; Plant, 2004) knyter læringspotensialet i den globale arenaen som slike nettverk representerer til det kommunikative aspektet som mogeleggjjer deling av informasjon og det å skape ny informasjon åleine eller i fellesskap. Det å forske på læring i sosiale nettverk dreier seg om å avdekke læringsdimensjonen i den aktiviteten som går føre seg online. Denne oppgåva tek sikte på å avdekke kunnskap om korleis YouTube vert nytta til uformell læring i musikk (Espeland, 2010; Green, 2008; Folkestad, 2008), nærare bestemt i jazzpianoimprovisasjon..

Forskingsfeltet er eit utval på 5 ”jazz piano tutorials” publisert YouTube av medlemmer i nettsamfunnet, og som representerer maksimal variasjonsbreidde med omsyn til didaktisk design, fagleg nivå og tilnærming til fagområdet. Forskingsfeltet omfattar sjølve nettsamfunnet slik det manifesterer seg gjennom brukarane sine ytringar under kvar einskild video.

Mitt forskningsspørsmål er todelt, og den fyrste problemstillinga dreier seg om kva affordansar ved YouTube som vert utnytta av medlemene i nettsamfunnet til å skape eit rom for uformell læring i musikk. Den andre delen av forskningsspørsmålet dreier seg om kva som kjenneteiknar læringsprosessane som går føre seg på YouTube, med referanse til sentrale omgrep i det designteoretiske perspektivet som utgjer det teoretiske fundament for oppgåva.

På det overordna nivået er teoribasen forankra i det konstruktivistiske paradigmet. Det sosiokulturelle perspektivet er trekt fram sidan dette fangar opp det som går føre seg online: kulturelle verkty (artefakt), samarbeidslæring og praksisfellesskap influerer på både kunnskap og læring (Krumsvik, 2007). I tillegg til å trekke inn det sosiokulturelle perspektivet vil eg tolke sjølve mediet. Multimodal teori (Kress, 2003; Løvland, c2007) og perspektiv frå sosialsemiotikken (Van Leeuwen, 2005) styrker forståinga av den totale kommunikasjonssituasjonen på YouTube, og bidreg til å identifisere dei kommunikative og dei multimodale affordansane i dei 5 ulike videoleksjonane i utvalet.

Forskningsprosjektet er definert som ein kassstudie. Det er nettsamfunnet YouTube som er eininga eg forskar på, representert ved 5 videoar som kvar for seg er unike kasus. Til

studiet av kvart kasus inngår multimodal analyse av sjølve opplæringsvideoen, analyse av den tilhøyrande tekstbaserte samtalen mellom brukarane av videoressursen, og i eit tilfelle intervju med den personen som publiserer videoen. I tillegg kom eg i kontakt med og fekk intervju brukarar som ytra seg om eiga musikalsk læring i dialogen knytt til videoane. For å få eksterne synspunkt og korrektiv på mine egne fortlaupande observasjonar, etablerte eg ein diskusjonstråd på nettsamfunnet Allaboutjazz.com om mitt forskningstema. Dette fungerte etter prinsippet for fokusgruppeintervju der eg modererte samtalen. Alt innsamla materiale frå feltarbeidet vart normalisert, koda og analysert ved hjelp av programmet HyperResearch.

Forskningsprosjektet syner at eigenskapar ved YouTube tillet medlemmene i nettsamfunnet å interagere med fagstoffet og å gripe inn i måten fagstoffet er sekvensert på. Medlemmene skapar representasjonar av si forståing gjennom imitasjon av fagstoff og gjennom å ytre seg kritisk i den kollektive dialogen.

Eit mykje utbreidd design av instruksjonsvideo er å synleggjere ei musikalsk framføring og å tilby utfyllande og utdjupande informasjon parallelt gjennom tekst, notasjon eller animasjon. Slik er det den synleggjorte musikalske praksisen som primært formidlar kunnskap i jazzpianoimprovisasjon på YouTube. Gjennom kritiske ytringar i kommentarfeltet reflekterer nettsamfunnet over utøvarkompetansen til den som publiserer video og om vedkomande er ein kompetent utøvar av tema han vil lære bort. Slik vurderer nettsamfunnet kollektivt læringsressursen sin verdi som læringsobjekt.

Om forfattere

Forfattere fullførte si allmenlærerutdanning med musikk ved Høgskulen i Bergen i 1996. Han var tilsett som knutepunktkoordinatør ved same institusjon frå 2000-2003, og tok del i å arrangere verdskongressane for drama- og musikkpedagogikk; IDEA 2001 og ISME 2002. Då han byrja på masterstudiet i IKT i læring, hausten 2008, var han produksjonskoordinatør ved Carte Blanche, Noregs nasjonale kompani for samtidsdans. Hausten 2011 skifta han arbeidsstad til Festspillene i Bergen kor han i dag er tilsett som programkoordinatør.

Føreord

Å studere til master i IKT i læring med musikk som profilval, var motivert ut frå eit ynske om å sette av tid til eit fagleg djupdykk i interesseområda jazzimprovisasjon og musikkteknologi. Difor er det godt å kunne sjå tilbake på episodar som t.d. mappeelementet eg fekk løyst saman med mine dansande kollegaer i Carte Blanche som ei *live tribute* til jazzpianisten Herbie Hancock. Kvartetten eg speler med har vore ein uvurderleg ressurs for musikalsk eksperimentering og for refleksjon rundt eiga læring og utvikling i jazzimprovisasjon. Eit uventa fagleg høgdepunkt var å få delta med posterpresentasjon på RIME 2011 i Exeter – den 7. internasjonale konferansen for Research in Music Education.

Eg vil rette ei stor takk til fagmiljøet ved HSH som har sett saman eit spanande og aktuelt masterstudie. Spesielt vil eg takke min rettleiar Prof. Magne Espeland for tidleg å ta tak i dei signala eg gav om kva eg ville forske på i masterarbeidet, og for gode faglege innspel undervegs.

Eg står nok størst i gjeld til familien min, som har fått føle med meg i med- og motgang og som har strekt seg i alle retningar for at dette skulle ende bra. Takk til Annvei, Alvilde, Halvard og Mikal for grenselaust tolmod. Takk til Sigrid og Harald for gode stunder på Stord, og til bror min Lars for god fagprat med kaffi attåt.

Bergen, 27/2/2012

Øystein Kvinge

Fee – fi – fo - fum

Under den fyrste samlinga på masterstudiet i IKT i læring, hausten 2008, mottok eg via SMS ein invitasjon til å spele piano i ein jazzkvartett berre ei veke seinare. Eg kjende ikkje avsendaren, bandet eller repertoaret, men eg tok sjansen og aksepterte tilbodet. Eg tenkte den gongen at det er eit gode å kunne halde ved like ein utøvarpraksis som jazzpianist gjennom 4 år med masterstudie på deltid i IKT i læring, der eg har valt musikk som fagprofil.

*Konsertrepertoaret synte seg å være samansett av komposisjonar av jazzsaksofonisten Wayne Shorter, mellom anna henta frå hans klassiske album *Speak no evil* (Shorter, 1964). Fleire av komposisjonane bryt med det funksjonsharmoniske og utfordrar den improviserande musikaren med uortodokse harmoniske progresjonar. For å avdekke samanhengar mellom skalamateriale og akkordgrunnlaget nytta eg ei akkordanalytisk tilnærming heime ved klaveret. Slik kunne eg førebu meg, sjølv om vi ikkje hadde tid til å øve saman i kvartetten meir enn ein gong før konserten.*

Komposisjonen "Fee-fi-fo-fum" (Shorter, 1964) skilde seg ut frå resten av repertoaret. I dette tilfellet makta eg ikkje å avdekke noko tydeleg indre samanheng i akkordskjema, og mine forsøk på solospel stoppa opp gjerne etter berre ein kort frase. Eg hadde ikkje tilgang på originalinnspelinga og sette i gang søk etter denne på Internett. Utan å finne sjølve originalen, følgde eg nokre lenker til YouTube kor det var lasta opp to opplæringsvideoar - video tutorials - på "Fee-fo-fi-fum". Her kunne eg sjå og høyre to utvilsamt dyktige pianistar framføre sine versjonar i trioformat, akkompagnert med bass og trommer frå dei klassiske "band minus ein – innspelingane" til Jamey Aebersold. I det eine tilfellet var videoruta delt i to – nedste halvdel synte klaveret og hendene til pianisten, øvst kunne ein sjå eit klaver som ein grafisk animasjon der tangentane vart farga i blått i korte glimt synkront med framføringa. Under videoressursen, som var sett rundt 50.000 gonger, kunne ein lese ein tekst skriven av pianisten med råd om kva teknikkar ein kan nytte ved improvisasjon over den aktuelle låten. Deretter følgde ei rekke kommentarar frå folk som av ulike årsaker hadde leita opp videoressursen. Kommentaranne minna på den eine sida om frittstående ytringar, og i andre tilfelle som dialog mellom brukarar og opphavsmann. Eg la sjølv ikkje att noko kommentar, men observerte dette interaktive aspektet ved YouTube og nytta dei vurderande

kommentarane som validering av videoen som ei akseptabel kjelde i mitt studie av "Fee-fi-fo-fum".

Eg brukte tid på videoane på YouTube og lytta til improvisasjonane, runde etter runde. Slik fekk eg ei overordna forståing av komposisjonen sin struktur og korleis det er mogeleg å bygge dei melodiske frasane der eg stoppa opp i mine egne forsøk ved klaviaturet. Gjennom videoanimasjonen vart det mogeleg å raskt danne seg inntrykk av kva notetilfang melodiske frasar var bygd opp av, sjølv om denne representasjonsforma er mindre presis enn eit tradisjonelt notebilete. Eg kunne likevel nytte den visuelle markeringa som støtte for musikalske val i egne improvisasjonar. På min eigen blogg (Kvinge, 2010) ligg mellom anna 4 liveopptak eg har gjort av mine egne framføringar av denne komposisjonen som ein referanse på mi eiga utvikling som jazzmusikar etter mitt møte med YouTube som arena for læring i jazzimprovisasjon.

Møte med jazzinstruksjonsvideoar på YouTube må og sjåast i forhold til min eigen bakgrunn og egne røynsler som semiprofesjonell jazzmusikar, stadig på jakt etter ny lærdom. Eg kjenner til formell jazzopplæring gjennom hovudinstrumentundervisning frå egne studiar på musikkline ved vidaregåande skule og ved musikk lærarutdanninga ved Høgskulen i Bergen. Eg har delteke på jazzseminar i regi av Norsk jazzforum, med profesjonelle utøvarar som instruktørar, og eg har møtt i uformelle samanhengar musikarar som eg har freista å frette ut om deira tilnærming til jazzimprovisasjon. Eg har brukt tid på å studere jazzteori, slik som "The jazz piano book" (Levine, 1989), "Jazzteori: grunnleggende prinsipper" (Kruse, c1980), etc. Svært mykje tid har gått med til å nærlytte til innspelningar av musikalske førebilete, og å transkribere desse, t.d. Herbie Hancock "Dolphin dance" (Hancock, 1965) som eg også har publisert på min blogg. Til tross for mine relativt vide røynsler frå formell og uformell jazzopplæring, opplevde eg at videoane eg studerte kunne tilby noko unikt, som eg ikkje hadde råka på i mitt tidlegare arbeid med å utvikle eigen dugleik i jazzimprovisasjon. Eg har difor valt YouTube tutorials i jazzpiano improvisasjon som tema for mitt masterstudie i IKT i læring.

INNHALDSLISTE

Samandrag.....	3
Om forfattern.....	5
Føreord.....	5
Fee – fi – fo - fum	6
Tabellar	11
Figurliste	11
1 Innleiing.....	12
1.1 Bakgrunn for prosjektet.....	12
1.1.1 Uformell musikkopplæring – dikotomi i den analoge og digitale verda.....	12
1.1.2 Tradisjonell jazzopplæring: læring i sosial kontekst.....	15
1.1.3 Formell musikkutdanning	17
1.1.4 Institusjonell jazzopplæring – mellom det autonome og det sosiale.....	17
1.2 Forskingfeltet: brukarskapte opplæringsvideoar i nettsamfunn.....	20
1.2.1 YouTube – kringkastingsplattform og/eller nettsamfunn?	21
1.2.2 Nettsamfunn som arena for læring.....	22
1.3 Læringsyn	22
1.3.1 Affordansomgrepet – i lys av mitt forskingsfelt	24
1.3.2 Multimodal affordans – ein tilleggsdimensjon	26
1.4 Forskingsspørsmål.....	27
2 Teori.....	29
2.1 Sosiokulturell teori.....	30
2.1.1 Artefakt og mediering.....	30
2.1.2 Den proksimale utviklingssona - imitasjon	31
2.1.3 (Det utvida) Skriftspråket som medierende reiskap.....	31
2.1.4 Læring i kommunikative praksisar – YouTube som arena for kommunikativ praksis	32
2.2 Design for læring - i kryssingspunktet mellom sosialsemiotikk og sosiokulturell teori	33
2.2.1 Læringsomgrepet i det designteoretiske perspektivet.....	34
2.2.2 Læringsdesignsekvensar som generell tilnærming til læring.....	34
2.2.3 Didaktisk design	37
2.2.4 Innramming, kunnskapsrepresentasjonar og kunnskapspraksisar.....	38
2.2.5 Iscenesetting i nettsamfunn.....	39
2.2.6 Kunnskapsrepresentasjonar	39
2.3 Multimodalitet.....	40

2.3.1	Funksjonell spesialisering og funksjonell tyngde	41
2.3.2	Multimodal kohesjon	42
2.4	Kunnskapens artikulasjonsmodus - eit vitskapsfilosofisk perspektiv.....	43
3	Metode	47
3.1	Kvalitativ metode – deltakarane sine perspektiv	47
3.2	Kasusstudie.....	47
3.2.1	Utvalproblematikk	48
3.2.2	Deltakande observatør i eit nettsamfunn	50
3.3	Datainnsamling frå ulike kjelder.....	51
3.3.1	Asynkron dialog mellom brukarar	51
3.3.2	Intervju med videoprodusentar	52
3.3.3	Intervju med brukarar	53
3.3.4	Allaboutjazz.com – fokusgruppeintervju i diskusjonsforum	53
3.4	HyperResearch – programvare for kvalitativ analyse	54
3.4.1	Normalisering av kjeldemateriale	55
3.4.2	Kodeprosessen	56
3.4.3	Induktive og a priori kodar	57
3.4.4	Koding som refleksjonsprosess	58
3.4.5	Rapportar	58
3.5	Anonymitet	58
4	Analyse del I: Multimodal analyse	60
4.1	Jazz Piano: Playing a Walking Jazz Piano Bass Line	60
4.1.1	Innramming	60
4.1.2	Iscenesetting	61
4.1.3	Kunnskapsrepresentasjonar	62
4.1.4	Kunnskapspraksisar	63
4.2	Jazz Chord Progression - II - V - I - (VI).....	66
4.2.1	Innramming	66
4.2.2	Iscenesetting	67
4.2.3	Kunnskapsrepresentasjonar	68
4.2.4	Kunnskapspraksisar	69
4.3	So What (with annotations)	71
4.3.1	Innramming	71
4.3.2	Iscenesetting	71
4.3.3	Kunnskapsrepresentasjonar	72

4.3.4	Kunnskapspraksisar	74
4.4	Autumn Leaves Jazz piano Lesson (HD and Widescreen Version)	76
4.4.1	Innramming (mål og hensikt)	76
4.4.2	Iscenesetting	77
4.4.3	Kunnskapsrepresentasjonar	77
4.4.4	Kunnskapspraksisar	79
4.5	McCoy Tyner Style Slow Blues Tutorial	82
4.5.1	Innramming	82
4.5.2	Iscenesetting	83
4.5.3	Kunnskapsrepresentasjoner	83
4.5.4	Kunnskapspraksisar	85
5	<i>Analyse del II: Data frå feltet</i>.....	87
5.1.1	Kommunikasjon i nettsamfunnet.....	87
5.1.2	Dialog: opphavsmann - brukarar	89
5.1.3	Dialog: brukar til brukar	91
5.1.4	Annotasjonsfunksjon som kollaborativ affordans	93
5.1.5	Transformasjonsprosessar (I): interaksjon med læringsressursen.....	95
5.1.6	Transformasjon (II) metarefleksjon gjennom (kritiske) ytringar	97
6	<i>Drøfting</i>.....	101
6.1.1	Annotasjonsfunksjon – kollaborativ affordans	101
6.1.2	Kommunikativ affordans - innblikk i transformasjonsprosessar	102
6.1.3	Innramming og iscenesetting av læreprosessar.....	103
6.1.4	Kunnskapsrepresentasjon	103
6.1.5	Kunnskapsartikulasjon.....	104
6.1.6	YouTube – kunnskap artikulert som praksis	105
7	<i>Avrunding</i>	106
8	<i>Litteraturliste</i>	108
9	<i>Vedlegg</i>.....	115
	Brev til opphavsperson.....	115
	Brev til brukarsegmentet	117
	Intervjuguide, brukarsegmentet.....	119
	Intervjuguide, opphavsperson	120

Tabellar

TABELL 1: KASUS OG TILHØYRANDE KJELDER	55
TABELL 2: KATEGORIER I KODEBOKA I HYPERRESEARCH	57

Figurliste

FIGUR 1: FORMELL ELLER UFORMELL PRAKSIS (ESPELAND, 2010).....	14
FIGUR 2: LÆRINGSDESIGNSEKVENSI I SI ENKLASTE FORM (SELANDER, 2008).....	35
FIGUR 3: DEN SEMI-FORMELLE LÆRINGSDESIGNSEKVENSEN (SELANDER, 2008).....	36
FIGUR 4: DEN FORMELLE LÆRINGSDESIGNSEKVENSEN (SELANDER, 2008).....	37
FIGUR 5: VIDEOUTVALET OG PARAMETER FOR Å VURDERE MAKSIMAL VARIASJONSBREIDD. TALVERDIAR PER 18/2/2012.....	50
FIGUR 6: SKJERMDUMP "JAZZ PIANO: PLAYING A WALKING JAZZ PIANO LINE"	60
FIGUR 7: DET GJENNOMGÅANDE BASSMOTIVET I LEKSJONEN	63
FIGUR 8: SKJERMDUMP "JAZZ CHORD PROGRESSION II-V-I-(IV)"	66
FIGUR 9: SKJERMDUMP "SO WHAT (WITH ANNOTATIONS)	71
FIGUR 10: SKJERMDUMP "AUTUMN LEAVES" JAZZ PIANO LESSON	76
FIGUR 11: SKJERMDUMP "MCCOY TYNER STYLE SLOW BLUES TUTORIAL"	82

1 Innleiing

1.1 Bakgrunn for prosjektet

Noreg er i fremste rekke av når det gjeld satsing på IKT i skulen, og den gjeldande læreplanen Kunnskapsløftet (*Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006*), formulerer digital kompetanse som ei grunnleggande dugleik på lik line med det å kunne lese, skrive, rekne og å uttrykke seg munnleg. Noreg er mest åleine i verda om å gje digital kompetanse ein så sentral plass i det nasjonale læreplanverket. Det er difor ikkje til å undre seg over at forskning på bruk av IKT til undervisningsføremål i stor grad handlar om å undersøke effekten av IKT nytta i klasserommet og elles i det formelle og institusjonaliserte skuleverket.

Eg har i denne masteroppgåva i *IKT i læring* valt eit anna perspektiv på korleis IKT kan verte nytta til læring i musikk. I staden for å sjå på effekten av IKT i eksisterande formelle opplæringsarenaer, har eg valt å sjå på ein digital læringsarena og tilhøyrande læringsressursar som har oppstått i kjølvatnet av andre generasjons Web, nemleg *jazz piano tutorials i nettsamfunnet YouTube*. Forskinga mi er retta mot ein digital arena for uformell musikkopplæring. Eg vil difor i det vidare skissere ein musikkpedagogisk kontekst som mitt forskingstema kan bli forstått i høve til.

1.1.1 Uformell musikkopplæring – dikotomi i den analoge og digitale verda

Om ein ser på det musikkpedagogiske fagfeltet generelt, er musikkopplæringsaktivitetar i aukande grad akseptert å være del av uformelle så vel som formelle læringsmiljø (Espeland, 2010). Det kan difor vere nyttig å sjå kva oppfatningar ein finn i den pågåande diskursen i fagmiljøet vedrørande dikotomien mellom formell og uformelle musikkopplæring.

Lucy Green og rørsla Musical futures er dei som kanskje sterkast argumenterer for å bringe ”informal popular music practices into the school environment”. Green argumenterer ut frå korleis det i somme folkemusikalske tradisjonar og i til stor grad innafor jazz, finst “systems of apprenticeship learning’ where by young musicians are introduced, and explicitly trained or just generally helped by an individual adult or ‘community of

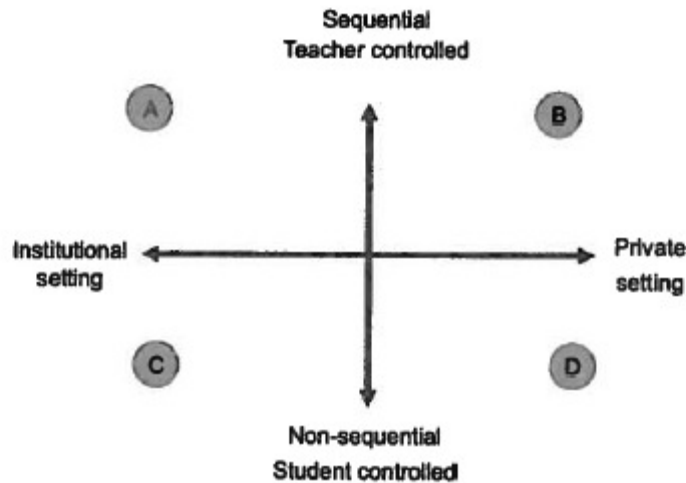
expertise'” (Green, c2008 s. 4). Det mest sentrale aspektet er korleis eldre musikarar tradisjonelt opptrer som musikalske førebilete som dei lærande kan snakke med, lytte til, studere og imitere.

I den grad eit praksisfellesskap (Lave & Wenger, 1991) er tilgjengeleg for unge utøvarar av populærmusikk, er dette gjerne eit likeverdig fellesskap heller enn med meistemusikarar eller vaksne med ekspertkunnskap. Green hevdar at dette særtrekket ved den populærmusikalske læringspraksisen er av stor betydning sidan dette påverkar korleis dugleikar, innsikt og kunnskap vert formidla i det populærmusikalske feltet. Formidlinga er fjerna frå ein autoritetsfigur og lagt i hendene på dei unge utøvarane sjølve i gruppe eller åleine.

Green definerer fem prinsipp som styrer den uformelle populærmusikalske læringsprosessen:

1. starts with music they choose themselves
2. main method of skill acquisition, copying by ear
3. self directed, peer directed and group learning
4. tend to be assimilated in haphazard, idiosyncratic and holistic ways, starting with “whole”, “real world” pieces of music.
5. involves a deep integration of listening, performing, improvising and composing throughout the learning process, with an emphasis on personal creativity.”
(L. Green, 2008)

Green sitt utgangspunkt kan vere teneleg for ein vidare diskusjon om kva karakteristiske trekk ved læring som høyrer til kvar i landskapet mellom det formelle og uformelle. Espeland (Espeland, 2010) peikar på kva som karakteriserer læring i det uformelle feltet. Han tek omsyn til Folkestad (G. Folkestad, 2006) sitt synspunkt på at *kor* undervisninga foregår er avgjerande for å seie om aktiviteten er formell eller uformell, og at graden av kontroll og organiserande prinsipp er med på å plassere ein læringsaktivitet i dikotomien mellom det formelle og det uformelle.



Figur 1: Formell eller uformell praksis (Espeland, 2010)

Den horisontale aksen i figuren over dreier seg om kven som legg til rette opplæringsaktiviteten og kor denne finn stad. Den vertikale aksen dreier seg om kven som kontrollerer situasjonen og på kva måte og i kva grad læringssekvensen er strukturert.

Espeland identifiserer Green sin modell som heimehøyrande i feltet “C” sidan denne i stor grad er institusjonell, studentstyrt og ikkje-sekvensiell. I den grad læraren intervenserer, eller strukturerer elevane sitt arbeid, vil modellen styre mot feltet “A”. Det Green gjer er å trekke inn i det formelle skulesystemet ein læringspraksis som er studentkontrollert, ikkje – sekvensiell og som har sine røter i den private og uformelle sfæren.

Det er fullt mogeleg å plassere inn i dikotomien mellom det formelle og uformelle opplæringsvideoane frå YouTube som eg har valt ut for vidare forskning: Ingen av videoane er produsert eller publisert av nokon formell utdanningsinstitusjon , og høyrer såleis til i den private settinga. Videoane kan verte nytta som individuelle læringsressursar i den private sfæren, men ein kan og tenke seg at ein lærar i det formelle opplæringsssystemet gir eleven i oppdrag å studere ein bestemt videoleksjon. Slik kan sjølv bruken av videoressursen tenkast å finne stad i den formelle røynda så vel som i det uformelle.

Som student har ein kontroll på kor og til kva tid ein vil gi seg i kast med ein læringsressurs på YouTube. Med mobile einingar med nettilgang, slik som

smarttelefonar og nettbrett, kan ein i praksis studere desse kor som helst og når som helst. Med omsyn til sekvenseringa av læringsstoffet er det naturleg å tru at sjølve framstillinga i videoformatet må være gitt ein gong for alle. Denne oppgåva forskar blant anna på korleis individ tek i bruk sjølve læringsressursane på YouTube. Utan å føregripe mine funn i for stor grad, tyder det på at den lærande repeterer og spelar om att kortare sekvensar av YouTube-videoane og grip slik inn i sekvenseringa. På eit meir overordna plan kan ein tenke seg at den lærande set saman eit utval videoar, og er på den måten i kontroll over sekvenseringa med omsyn til kva rekkefølge ein vil studere tema som vert drøfta i videoane.

1.1.2 Tradisjonell jazzopplæring: læring i sosial kontekst

For å betre kunne forstå fenomenet *jazz piano tutorials* i den forma det går føre seg på YouTube, vil eg i det følgjande gjere greie for korleis jazz tradisjonelt har eksistert som eit sosialt fenomen der læringa har gått føre seg i eit sosialt fellesskap, the jazz community. Her syner eg til Paul Berliner sitt musikketnografiske verk ”Thinking in jazz – the infinite art of jazz improvisation” (Berliner, 1994) som skildrar og forklarar opplæringa i sosial kontekst.

Vidare vil eg seie noko om kva posisjon den formelle jazzopplæringa har i dag, i ein mellomposisjon mellom kunstfeltet og det institusjonaliserte utdanningssystemet. Her syner eg til artikkelen ”Birth of the school: discursive methodologies in jazz education” av Tony Whyton” (Whyton, 2006).

Paul Berliner skildrar i sitt forskingsarbeid det han kallar ”the American jazz community” som på norsk kan omsettast til ”jazzmiljøet”. Profesjonelle utøvande jazzmusikarar finst i miljøet sin kjerne, men også improvisatorar med røter i andre sjangrar, semiprofesjonelle og seriøse amatørmusikarar høyrer med. Publikum i alle nyansar utgjer ein viktig del. Infrastrukturen i miljøet omfattar platebutikkar, musikkbutikkar, bookingbyrå, musikarane sine privatbustader, øvingsrom, innspelingsstudio, klubbar og konsertsalar. Desse stadene er møteplassar mellom musikarar, og mellom musikarar og publikum. Unge musikarar får vanlegvis tilgang gjennom aktivitetar i sitt nærmiljø eller på skulen kor dei kjem i kontaktar med likesinna med sams interesse for jazz.

For almost a century, the jazz community has functioned as a large educational system for producing, preserving and transmitting musical knowledge, preparing students for the artistic demands of a jazz career through its particularized methods and forums (Berliner, 1994, s. 37).

Berliner gjer ein distinksjon mellom "learning" og "teaching" som er karakteristisk for læring i jazzmiljøet, og som tvingar den som har røynsle med tradisjonell lærar – elev undervisning til å ta i bruk nye metodar i kunnskapstileigning.

The jazz community's traditional educational system places its emphasis on learning rather than teaching, shifting to students the responsibility for determining what they need to learn, how they will go about learning, and from whom. Consequently, aspiring jazz musicians whose educational background has fostered a fundamental dependence on teachers must adopt new approaches to learning (Berliner, 1994, s. 51).

Måten jazzmiljøet legg vekt på personleg ansvar for eiga læring, er spesielt til støtte for tidleg kunstnarleg vekst for den som er ny i miljøet. Den store graden av sjølvstende krev at dei vel sine eigne musikalske ideal som dei kan måle sine eigne dugleikar mot. Det å stå åleine kan auke dei lærande si evne til kritisk vurdering, kultivere deira eigen smak, og gi dei tidleg rom for å eksperimentere med eigen individualitet.

Samstundes som Berliner trekker fram den individuelle læringsbanen, vektlegg han også den sosiale konteksten og det å gå i lære hjå etablerte musikarar.

In addition to exchanging knowledge among peers, many young artists also develop apprenticeships with jazz veterans outside their hometowns, occasionally at the latter's initiation (Berliner, 1994, s. 39).

Ein typisk måte unge jazzutøvarar får del i ny informasjon er gjennom uformelle treff, ei blanding av det å vere sosial, snakke fag og å demonstrere, det Berliner kallar "hanging out".

Berliner teiknar eit variert bilete av korleis jazzmiljøet tilbyr læring i ulike arenaer og med ulike metodar. Den lærande konstruerer gjennom møte med ulike utøvarar si eiga oppfatning av kva som er viktig å ta med av kunnskap i jazzimprovisasjon. Det er truleg denne syntesen av ulike inntrykk og påverknader som er med på å skape individuelle uttrykk mellom utøvarane.

Amid the jazz community's kaleidoscopic array of information, students glimpse varied elements as they appear and reappear in different settings and are interpreted by the performers whom the students encounter. Learners synthesize disparate facts in an effort to understand the larger tradition. Gary Bartz "basically learned one thing" from each of the musicians who assisted him – "saxophone technique" from one, "dynamics and articulation" from another, "chords" from a third (Berliner, 1994, s. 51).

Mot denne framstillinga av den uformelle læringsprosessen i jazztradisjonen, skal eg i det følgjande sjå nærare på den institusjonaliserte jazzopplæringa.

1.1.3 Formell musikkutdanning

I seinare tid er ein mellomposisjon for musikkfaget etablert kor ein går vekk frå synet på musikk som noko "ideologically autonomus" og forankrar musikk i den sosiale røynda for slik å utforske maktrelasjonar mellom sjangrar. Denne utviklinga kan seiast å kople "art with reality" (Whyton, 2006). Samstundes er det blitt legitimt å stille spørsmål ved dei store kanonane i musikkklitteraturen, og nye, tidlegare tilsidesette stemmer inntar opplæringsarenaen. Nye posisjonar gir nye tilnærmingar til studie av klassisk musikk samstundes som nye felt vert innlemma i akademia, slik som popmusikk og jazz.

Whyton peikar på at det finst likskapar mellom den kritiske tilnærminga til ulike sjangrar samstundes som kvart kunstuttrykk har sine unike problemstillingar. Han hevdar at problema den formelle jazzopplæringa møter, ikkje let seg skilje frå dei underliggande kodane og mytane tilhøyrande jazzmusikken.

1.1.4 Institusjonell jazzopplæring – mellom det autonome og det sosiale

Ei grunnleggande tilnærming til kor vidt jazzutdanning har legitimitet er gjerne knytt til spørsmålet om det i det heile er mogeleg å lære bort jazz. Det er sjeldan ein finn utøvarar som omfamnar jazzpedagogikk. Ofte støyter ein på utsegn frå utøvarfeltet som trekk opp eit skilje mellom *det verkelege livet* og undervisningssektoren. Jazz, intuisjon, genuin musikalitet og den frie ånd er ikkje kompatibel med akademia, vert det hevda.

Der er sosiale og kulturelle føresetnader som kan forklare kvifor formelle jazzstudier vert møtt med avvisning og tvil. Som kulturell og historisk kunstform er jazz ei høgst

sosialt forankra musikkform, jf. skildringa til Paul Berliner, skapt i mange tilfelle i ein smelting av undertrykking, politikk og som ein del av underhaldningsindustrien.

Vektlegginga av det sosiale kan gjerne verke konstruert for å skape eit romantisk inntrykk av jazzikona, for ved oppretting og feiring av kanoner innafor sjangeren, finn ein gjerne at jazzartisten vert plassert i den myteomspunne verda av "autonom kunst", der musikken er opphøgd til å transcendere den sosiale røynda. Kanoniseringa av jazzikon er dominerande både innfor jazzpedagogikken og i ein vidare kontekst av kunstformidling.

Dei kreftene som søker å kanonisere ikona innafor jazztradisjonen, kan lettast verte forstått som krefter som søker å heve status til jazzmusikken gjennom å gjere den "klassisk" etter mønsteret frå anna vestleg kunstmusikk (DeVeaux, 1991). Samstundes ser ein at gjeldande trendar i den vidare kunst- og humaniorasektoren søker å dekonstruere grunnlaget kanoner er forma på (Gabbard, 1995). Gjennom å undersøke kunsten sine sosiale funksjonar og betyding, søker forskarar å punktere myten om kanonen sin universelle verdi og transcendens. Sosial teori utfordrar oppfatninga om at "høgverdig kunst" kan bære på universelle verdier og meining.

I dette ligg paradokset til jazzstudier; den tradisjonelle konflikten mellom ideen om "autonom kunst" og musikk som sosial tekst vert augeblikkeleg problematisert. Jazz er djupast sett ei sosial uttrykksform, samstundes som jazz som kunstuttrykk vert diskutert på det autonome sine premissar. Dette forsterkar myter og den hierarkiske tenkinga knytt til kanoner. I dette perspektivet har jazzstudier den ukomfortable posisjonen mellom autonom kunst og musikk som sosial tekst. I følgje Whyton er jazzpedagogikken sitt potensial til å avsløre desse ibuande mytane, med på å diskreditere formelle jazzstudier på fem hovudområde:

(1) Jazzinstitusjonen er skild frå både kunsten og frå det verkelege livet

Institusjonen er forankra i samfunnet gjennom måten den er finansiert av det offentlege for å tilby utdanning til jazzstudenten. Likevel vert den kritisert for å ikkje ha kontakt med verda utanfor. På den eine sida er den autentiske jazzutøvaren framstilt som eit produkt av dei sosiale omgivnadene og ikkje det institusjonelle. Samstundes kan ikkje det institusjonelle skape "kunstnarar" sidan den genuine kunstnaren har fått gåva frå naturen og ikkje gjennom institusjonelle som er eit sosialt fenomen. Den autonome

kunstnaren treng ikkje institusjonalisert opplæring. Difor er den institusjonaliserte opplæringa på kant med både jazz som sosialt fenomen og jazz som autonom kunst.

(2) Antiakademisk tilnærming til jazz

Det antiintellektuelle synet på jazz framstiller jazzmusikaren som ein utøvar i motsetning til ein tenkar. Innafor dette utbreidde synet framstår jazzmusikaren som instinktiv, kjenslevar og kroppsleg i kontrast til den rasjonelle, cerebrale og teoribaserte jazzakademikaren.

(3) Hyllest til verdiane av den pre-institusjonaliserte verda

Kritikarar av jazzutdanninga ytrar gjerne eit ønske om å returnere til dei naturlege verdiane til den pre-institusjonaliserte jazzverda. Autensitet høyrer fortida til. Den dominerande tenkemåten oppfattar den autentiske jazzen som ”naturleg”, sjelfull, intuitiv, individuell og anarkistisk, eigenskapar som i sum representerer ei antitese til opplæringssystemet.

(4) Pedagogikk hemmar individualisme og kreativitet

Jazzopplæringa kjem i miskreditt gjennom påstandar om at den hemmar kreativitet og utvikling. Institusjonaliseringa er sett på som medverkande årsak til at jazzmusikken dreier seg bort frå det populære og sosialt signifikante og i retning av ei kanonisert kunstform.

(5) Den kanoniserte jazzen som ei nøytraliserande kraft

Jazzkanonen er med på å nøytralisere utdanning som eit kritisk verktøy; kanonen glattar over potensielle konflikhtar mellom kritisk forskning og jazz som ein romantisert sosial tekst. Opprettinga av, og hyllest av jazzkanonen, skapar eit kvasihegemoni som kontrollerer diskursen, og formelle jazzstudier vert med på spreie hegemoniet ut i jazzmiljøet.

Frå eit opplæringssynspunkt er det kanskje til å forstå at kanonen har slik forførande kraft. Frå det å opprette jazzarkiv til design av læreplan med undervisningsmateriale, gjer kanonen sin støtte til objektive standardar og enkle kronologiske forteljingar. Slik vert det enklare å evaluere og samordne innafor og på tvers av institusjonar. Vel å

merke, ved å akseptere kanonen sin ideologi, risikerer jazzpedagogen både å redusere jazz til ein museumsgjenstand og å miste den kritiske innsikta som utdanningsperspektivet representerer gjennom sin unike mellomposisjon.

Eg har i det føregåande peika på hovudtrendar i korleis jazzopplæring tradisjonelt har gått føre seg i sosiale og uformelle kontekstar, og korleis den institusjonaliserte jazzopplæringa står i spenningsfeltet mellom dei sosiale omgivnadene og det institusjonaliserte. Eg skal i det følgjande gjere greie for rådande oppfatningar av sjølve forskingsfeltet av læring i uformelle sosiale nettverk.

1.2 Forskingsfeltet: brukarskapte opplæringsvideoar i nettsamfunn

The constantly developing Internet environment has been shaped over the past years by applications and services based on Web 2.0 technologies. This is changing how we obtain, share, create, and organise information, communicate and participate and, through these activities, how we learn (Jokisalo & Riu, 2006, s. 1).

Den sosiale bruken av Internett er ein av dei sterkaste trendane i nettbruken i dag, og har vakse fram med dei nye internettenestene og -teknologiane som vert referert til som Web 2.0. Breitt definert er Web 2.0 andregenerasjons, og ei meir personleg, kommunikativ form for World Wide Web, som legg vekt på aktiv deltaking, kontakt, samarbeid og deling av kunnskap og idear mellom brukarane (Mcloughlin & Lee, 2007). Nye webteknologiar legg til rette for at brukarane sjølve skal aktivt bidra og publisere innhald. Web 2.0 applikasjonar omfattar, men er ikkje avgrensa til kategoriar som, bloggar, wikiar, RSS, podcasting, sosiale nettverk (YouTube, Facebook, Myspace), tagbaserte folksonomiar, og Peer-to-peer fildelingsprogram.

Mange hevdar at Web 2.0 og dei kommunikative aspekta ved det nye Internet er av stor samfunnsmessig betydning, spesielt sidan dei nye teknologiane representerer nye globale møteplassar, møteplassar som ikkje ville eksistere utan teknologiane representert med Web 2.0:

The development and the deregulation of the Internet is ...one of the greatest society transforming events in human history. For the first time it is possible to

be connected in real time to potentially hundreds of millions of people simultaneously (Plant, 2004, s. 12).

Sett frå min ståstad som undervisningsforskar, er det den store globale kontaktflata og dermed potensialet i samarbeid og informasjons- og kunnskapsutveksling som er ei av trekka ved YouTube som eg finn interessant å granske i dette masterarbeidet.

1.2.1 YouTube – kringkastingsplattform og/eller nettsamfunn?

Ein snakkar gjerne om nettsamfunn, eller online community, når ein refererer til den sosiale bruken av internett. Eit nettsamfunn er ein interaktiv møtestad der folk søker saman som har sams interesser eller som står ovanfor same problemstilling. Plant definerer eit nettsamfunn slik;

a collective group of entities, individuals or organizations that come together either temporarily or permanently through an electronic medium to interact in a common problem or interest space (Plant, 2004, s. 54).

Det foregår ein diskusjon om korleis ein skal kategorisere YouTube som sosialt medium. Forfattarane av artikkelen ”The 'We Tube' in YouTube—creating an online community through video sharing” definerer nettsamfunn slik:

Thus, our proposed working definition would be that an online community is a group (or various subgroups) of people, brought together by a shared interest, using a virtual platform, to interact and create user-generated content that is accessible to all community members, while cultivating communal culture and adhering to specific norms (Rotman & Preece, 2010, s. 320).

Deira studie hadde som føremål, gjennom å presentere eit hensiktsmessig utval, å fokusere på brukarane sine synspunkt og kjensler av tilhøyrighet ovanfor YouTube, samt å sjå nærare på brukarane si oppfatning av om grunnleggande vilkår for å kalle YouTube eit nettsamfunn, er tilstades. Deira funn var basert på eit utval av videoar som kan kategoriserast som vloggar – video bloggar. Dei konkluderte forskinga si med:

We found that YouTube users seem to be almost unanimous in their feeling about the nature of YouTube. To them, it is a community that serves as a

platform for communication and interaction rather than a broadcasting application (Rotman & Preece, 2010 s. 330).

Desse funna støttar opp om oppfatninga av YouTube som ein teknologi under Web 2.0 som kan fungere som nettsamfunn for medlemmene i tillegg til å vere ein distribusjonsplattform for video.

1.2.2 Nettsamfunn som arena for læring

Eg vil grunnge valet av nettsamfunnet YouTube som fokus for mitt studie mellom anna gjennom dei mange rapportane som støttar opp om slutninga om at der folk med sams interesser og utfordringar møtes online, kan også læring gå føre seg:

Beyond the walls of formal places of learning, there is a plethora of online groups of individuals that are self-directed, vital, selfmanaged and active in the generation of new ideas, and that are compelling examples of thriving knowledge creating communities, open to all who wish to participate (McLoughlin & Lee, 2007, s. 664).

Frå dei tradisjonelle opplærings- og undervisningsinstitusjonane er det retta søkelys mot uformell læring i nettsamfunn, og den primære oppgåva til forskning på dette området er å få grep om sjølve læringsdimensjonen i desse fora:

on one hand, policies should seek to better understand the learning dimension embedded in any offline and online community activity and uncap the learning dimension of this work (Jokisalo & Riu, 2006, s.5).

Gjennom å peike på kva eigenskapar ved nettverksaktivitet som skapar vilkår for læring vil denne masteroppgåva kunne bidra til å kaste lys over kva potensial for læring som finst i å delta i nettsamfunn.

1.3 Læringssyn

Eg finn det naturleg å forankre mitt forskingsprosjekt den konstruktivistiske paradigmet der kunnskap vert oppfatta som noko som vert konstruert mellom menneske i samhandling i kontekst. Særtrekk ved mitt forskingsprosjekt er at forskinga foregår mellom menneske i ein uformell kontekst i eit nettsamfunn. Eg vil hevde at det

konstruktivistiske kunnskapssynet tolerer å verte overført frå den fysiske verda til den virtuelle, representert ved nettsamfunn:

Kunnskap oppfattes som en konstruksjon av forståelse og mening skapt mellom mennesker i sosial samhandling. Kunnskap er dermed ikke noe som er gitt en gang for alle og som skal overføres eller forløses. Kunnskapen er derimot i endring og fornyelse. Konstruktivistisk tradisjon kan derfor sees på som en brobygger mellom mennesker og den verden som han eller hun oppholder seg og handler i. Det betyr at den sosiale, kulturelle og historiske settingen som mennesker lever i får betydning for menneskets oppfattelse og forståelse (Postholm, cop. 2010, s. 21).

Innafor det konstruktivistiske paradigmet finn ein ulike teoretiske modellar, og innafor samleomgrepet sosialkonstruktivisme høyrer sosiokulturell teori (Vygotskij, 1962). Eg skal gjere greie for dette læringssynet seinare i oppgåva, men nøyer meg her med å konstatere at det sosiokulturelle perspektivet høver godt i høve mitt forskingsfelt og aktuelle tendensar i academia sitt syn på læring. Hovudgrunnen til at dette perspektivet er særskilt interessant er dette sitt sterke fokus på korleis kulturelle verkty (artefakt), samarbeidslæring og praksisfellesskap influerer på både kunnskap og læring. (Krumsvik, 2007, s. 201).

Eit sentralt moment i det sosiokulturelle perspektivet er fokus på mennesket sin bruk av fysiske og psykologiske reiskapar, artefakter, og korleis desse medierer røynda og er med på å skape mening for oss. Det munnlege og skriftlege språket er psykologiske artefakt som ofte er trekt fram som viktige ressursar mennesket har til orientering seg med og til kunnskapsbygging. I den digitale tidsalderen er det naturleg å sjå tekst ikkje berre som skrift og tale, men å legge til grunn det utvida tekstomgrepet, som omfattar fleirmodale og samansette digitale tekstar, slik som videoressursane som er integrert i nettsidene på YouTube. Eg har difor valt å tolke den multimodale teksten som eit uttrykk for digitale artefakt i ei sosiokulturell ramme.

Designs for learning (Selander & Kress, 2010) er ein aktuell substantiv teori (Postholm, cop. 2010) som tilbyr eit perspektiv i kryssingspunktet mellom sosialsemiotikk og sosiokulturell teori. Sosialsemiotikk vektlegg den kommunikative prosessen, og spesielt teiknskaping-, og tolking. Det sosiokulturelle perspektivet fyller ut biletet ved å tilby

perspektiv på den sosiokulturelle innramminga, og rolla artefakt spelar i kommunikasjon og læring. Å sjå læring ut frå et designteoretisk perspektiv er å sjå læring som ein multimodal, kommunikativ og teiknskapande aktivitet, anten det gjeld å lære seg språk, musikk, idrett, teoretiske modeller i fysikk eller historie (Selander & Kress, 2010, s. 105).

Teorikapitelet gjere nærare greie for multimodal teori og sosialsemiotikk, og videoane eg forskar på vil bli underlagt multimodal analyse i eit eige kapittel.

1.3.1 Affordansomgrepet – i lys av mitt forskingsfelt

Gjennom å studere kva *affordansar* YouTube tilbyr, vil mitt studie kunne seie noko om kva vilkår for læring som eksisterer i nettsamfunnet.

Omgrepet *affordans* (Gibson, c1979), uttrykkjer i utgangpunktet *dei potensielle mogelegheitene til bruk* av eit gitt objekt. Desse mogelegheitene stammer direkte frå dei observerbare eigenskapane til objektet, men ulike observatørar kan sjå ulike *affordansar*, avhengig av deira behov og interesser og av den gitte situasjonen. Persepsjon er selektiv, men like fullt er den objektive *affordansen* der. Difor, seier Gibson, er meininga vi skaper av verda, både subjektiv og objektiv.

Det er forska på *affordansomgrepet* i høve til pedagogisk bruk av sosiale nettverk. McLoughlin og Lee peikar på at alle teknologiar under Web 2.0 paraplyen kan reknast som pedagogiske verktøy, noko som stammar frå deira *affordans* i høve til deling, kommunikasjon og informasjonsoppdaging (*information discovery*). Deira definisjon seier at "an affordance is an action that an individual can potentially perform in their environment by using a particular tool" (McLoughlin & Lee, 2007). Som døme trekk dei fram aktiviteten å blogge, som omfattar det å skrive og å redigere innhald, som ikkje er å rekne som *affordans*, men som mogeleggjjer *affordansen* "å dele informasjon" og *affordansen* "interaksjon".

Andersson (Anderson, c2008) seier at den største *affordansen* ved nettbruk til læring er omfanget og variasjonsbreidda i dei stadig fleire mogelegheitene som eksisterer for kommunikasjon og interaksjon med andre. Dette er meir tydeleg i Web 2.0 samanlikna med dei informasjonskjeldene som utgjorde Web 1.0. Forkjemparar for Web 2.0 vil vise til uttrykk som *medskaping* og "*user added value*" som refererer til brukarpraksisen hjå

dei som deltek i nettsamfunn. Dette viser at Web 2.0 ikkje berre dreier seg om ei rekke teknologiar, verktøy og digitale strategiar, men at konsept, praksisar og haldningar er det som definerer omfanget av Web 2.0.

I følgje McLoughlin og Lee (McLoughlin & Lee, 2007) kan ein på bakgrunn eksisterande forskning på Web 2.0 og tilhøyrande praksis, trekke fram nokre hovudretningar som syner kva affordans sosiale nettverk tilbyr:

1) Kontakt og sosial rapportering (Connectivity and social rapport):

Sosiale nettverkstader som MySpace, Facebook og Friendster tiltrekk seg og støttar nettverk av menneske og mogeleggjjer kontakt mellom desse. Deltakarane oppnår både sosiale og kommunikative ferdigheiter samstundes som dei vert innlemma i deltakarkulturen i Web 2.0.

2) Informasjonsoppdaging og –deling i fellesskap (Collaborative information discovery and sharing):

Deling av data er mogeleg gjennom nett-tenester og ekspertar som novisar kan gjere tilgjengeleg sine arbeid for resten av online-verda gjennom personlege bloggar, wikiar etc. Sosiale bokmerke, gjort mogeleg gjennom nettenester som Digg og del-icio.us, gjer det mogeleg å lage samlingar av nettressursar, merke og kategorisere desse, og dele med andre som deler sams interesser.

3) Innhaldproduksjon (Content creation):

Web 2.0 gir innhaldproduksjon forrang over innhaldskonsum. Kven som helst kan skape, samle saman, organisere og dele innhald etter eige og andre sine behov. Wikiar lar grupper og individ arbeide saman om å skape ny kunnskap gjennom ein open redigerings- og godkjenningsstruktur.

4) Kunnskap- og informasjonsaggregering og innhaldsmodifisering: (Knowledge and information aggregation and content modification):

Really Simple Syndication (RSS), podcasting og vodcasting representerer ein tendens mot å samle materiale frå mange kjelder for personleg bruk. Innhald kan bli remixa og reformulert.

Summen av dei ulike affordansane stimulerer til utvikling av ein deltakarkultur kor ein kan rekne med at det fins genuint engasjement og kommunikasjon, og kor medlemmene kan oppleve å kjenne seg sosialt knytt til einannan.

Ein skal ikkje ta det for gitt at sjølv om Web 2.0 tilbyr ulike affordansar er dette tilstrekkeleg til å stimulere til læring. For å forstå læringspotensialet i desse teknologiane lyt ein også sjå fenomenet i lys av eit eksplisitt læringsparadigme, og i lys av pedagogiske retningar som støtter opp om sjølvstyrt læring og kunnskapskonstruksjon.

1.3.2 Multimodal affordans – ein tilleggdimensjon

Eg ynskjer med mitt forskingsprosjekt å bygge vidare på kategoriane som forskinga hittil har konsentrert seg om, jf. inndelinga ovanfor. Der McLoughlin og Lee (McLoughlin & Lee, 2007) fokuserer på dei sosiokulturelle aspekta ved sosiale nettverk, ynskjer eg i tillegg å tilby som ein femte dimensjon, ein analyse av dei fleirmodale designa av videoar som står sentralt i nettsamfunnet YouTube. Eg vil her trekke inn affordansomgrepet og sjå det i lys av multimodalt design.

Kress (Kress, 2003) hevdar at der fleire modalitetar er i bruk, til dømes tekst, lyd, grafikk og foto, kan kvar modus kan verte nytta til det som det gjer best. Som ein konsekvens ber kvar av modusane berre delar av informasjonslasta, ingen modus ber heile meininga, og kvart modus er gitt spesialiserte oppgåver ut frå kva modusen er best eigna til. Det er kva mogelegheiter kvart modus tilbyr som ein kan omtale som modaliteten sin *affordans*, eller som Løvland definerer affordansomgrepet; ”tydingspotensialet og grensene for kva ein kan uttrykke gjennom ein modalitet” (Løvland, c2007). Eg vil seinare i oppgåva gjere nærare greie for multimodal teori og det relaterte feltet; sosialesemiotikk.

Som ein konsekvens av dei ulike tilnærmingane til affordansomgrepet, er oppgåva todelt: eg vil på den eine sida innsamle felldata gjennom intervju og observasjon for å få innblikk i dei sosiale prosessane som går føre seg på nettsamfunnet. På den andre sida vil eg analysere 5 brukarskapte opplæringsvideoar i jazz piano improvisasjon for å kunne kaste lys over den multimodale affordansen i mediet og i kva grad denne er utnytta til å skape eit rom for uformelle musikalske læringsprosessar.

1.4 Forskingsspørsmål

Fokus for kvalitative studiar er som regel å undersøke tema som korleis menneske opplever hendingar, ei serie hendingar eller ein situasjon. Forskingsspørsmåla søker generelt å avdekke perspektivet til eit individ, ei gruppe eller ulike grupper (Agee, 2009). ”Most qualitative studies need to be focused on the particularities of the local and on’ the ‘thick description’ of human interactions in that context (Geertz, c1973, s. 6). Med dette i bakhovudet, lyt forskningsspørsmål styre forskaren i retning av å undersøke ein gitt situasjon med ein gitt person eller gruppe.

Eg har sidan forskingsskissa vart skriven, ca ¾ år før datainnsamlinga starta, operert med fleire preliminare forskningsspørsmål som har retta seg mot kva som går føre seg i mitt digitale forskingsfelt og kva som kjenneteiknar brukarane, dei som publiserer og sjølve læringsressursane i form av dei opplasta videoane. Dette har tent som eit vidt utgangspunkt, som ikkje har skapt avgrensingar i arbeidet med å utvikle prosjektet. Etersom den metodiske og teoretiske ramma vart vidareutvikla og ettersom feltdata vart samla inn, var det naturleg å stadig vende attende til forskningsspørsmåla for å revidere desse.

Flick (Flick, 2006, s. 109) skildrar kvalitative forskningsspørsmål som ”describing states and those describing processes”, men kvalitative spørsmål er også implisitt kopla til eit bestemt forskingsfelt (Agee J, 2009). Forskingsfeltet mitt er knytt til *educational research*, pedagogisk forskning i musikk og bruk av IKT, og dette lyt skine gjennom i mine formuleringar av forskningsspørsmål direkte eller indirekte.

Andre forskarar, slik som Yin (Yin, c2003), foreslår at det teoretiske rammeverket må influere på forskningsspørsmåla for kausstudier sidan teorien vil kunne hjelpe med å definere utval av kasus og kva parameter ein vel å legge vekt på. Eg har difor valt å utforme det fyrste forskningsspørsmålet slik at det definerer forskingsfeltet, fagtilknyttinga, og kva gruppe som er gjenstand for undersøkinga:

Kva affordansar ved YouTube vert nytta av brukarsamfunnet til å skape eit rom for uformelle musikalske læringsprosessar?

Det neste spørsmålet har fått retning av det teoretiske rammeverket og skapar grunnlag for forskingsfunn både i den multimodale analysen av dei fem utvalde videoleksjonane,

men også i gjennomgang av felldata frå intervju og analyse av dialog i brukarsamfunnet:

Kva kjenneteiknar læringsprosessane med omsyn til kunnskapsrepresentasjon, kunnskapsartikulasjon, brukarinteraksjon og metarefleksjon?

2 Teori

Eg har valt å legge det sosiokulturelle perspektivet til grunn for mi tolking av feltet eg undersøker i denne oppgåva. Hovudgrunnen til at det sosiokulturelle perspektivet er særskilt interessant er dette si sterke fokus på korleis kulturelle verkty (artefakt), samarbeidslæring og praksisfellesskap influerer på både kunnskap og læring (Krumsvik, 2007). Samstundes er læring og utvikling, i det sosiokulturelle perspektivet, fenomen som ein lyt forstå som spørsmål om korleis menneske lærer seg å handtere medierande reiskapar, inkludert språket, og å bruke slike ressursar i sosiokulturelle praksisar. Interaksjon og kommunikasjon er difor sentrale for å forstå læring og utvikling på så vel kollektivt som individuelt nivå (Säljö, c2001).

Sentralt i det sosiokulturelle perspektivet er oppfatninga av språk er eit artefakt, som medierer og fortolkar røynda for mennesket. I mitt forskingsarbeid utvidar eg språkomgrepet frå tradisjonelt å omfatte skriftleg tekst og munnleg tale, til å også omfatte digitale samansette tekstar, eller multimodale tekstar. Slik vert dette viktige aspektet ved sosiokulturelle teori forsøkt aktualisert i høve til mitt forskingsfelt i nettsamfunnet YouTube.

Multimodal teori og perspektiv frå sosialsemiotikken vert nytta til å analysere og forstå den totale kommunikasjonssituasjonen på YouTube, og til å identifisere dei kommunikative ressursane som er representert og som er i aksjon i dei 5 ulike *jazz piano tutorials* eg har valt ut.

Sosiokulturell teori og det multimodale perspektivet smeltar saman i konseptet *Design for læring*, som legg vekt på nettopp mennesket sin interaksjon med ulike språklege og semiotiske ressursar i ulike modus: "Learning is thus seen as an activity where signs in different media (information) are elaborated, and where the forming of new signs in new media (re-configuration and re-contextualization) takes place (Selander, 2008, s. 12)".

Summen av dei tre ulike perspektiva skal gjere meg i stand til, i tråd med mine forskingsspørsmål, å grundig drøfte kva affordansar YouTube tilbyr, både sett i høve til det digitale mediet og i høve til læringsprosessar.

2.1 Sosiokulturell teori

Sosiokulturell teori vert fyrst og fremst knytt til russiske Lev Vygotsky (1896-1934). Hans teoriar vart gitt mykje fokus så seint som på 1990 talet og er i dag svært utbreidd i pedagogisk samanheng. Inspirert av si samtid, freista han å slå saman den filosofiske sida av marxismen med ein psykologi om mennesket si utvikling og sosialisering til samfunnsindivid (Imsen, c1991).

Frå Marxismen er det tre hovudidear som er relevant i denne samanhengen. Det eine er ideen om korleis dei materielle tilhøva påverkar mennesket sitt syn på seg sjølv . Slik kan meiningsperspektiva variere med dei materielle tilhøva (Postholm, cop. 2010), som igjen betyr at den sosiale, kulturelle og historiske settinga som menneske lever i, er med på å prege mennesket si oppfatning og forståing. Den andre ideen er at menneske kan nytte reiskapar til å betre sine eigne tilhøve og til å skape utvikling. Reiskapar kan vere teknologiske hjelpemiddel og mentale reiskapar som språk og tale. Omgrepet artefakter vert nytta om slike reiskapar, og vil bli nærare omtala nedanfor. Det tredje poenget er vektlegginga av samarbeid og det å stå saman. Ein kan nå lenger ved å samarbeide og å dra vekslar på einannan. Slike kollektive prosessar vert viktige ikkje berre i den praktiske verda, men også i læringspsykologisk samanheng, uttrykt i omgrepet den proksimale utviklingssone, og den kompetente andre (Vygotsky, 1976).

2.1.1 Artefakt og mediering

Mennesket nyttar fysiske og språklege ressursar i sine verksemder. Eit sentralt poeng er at det gjennom historia er flytta stadig fleire menneskelege funksjonar og kompetansar ut i fysiske og psykologiske reiskapar. Slike artefakter er ikkje å rekne som daude objekt, men som apparat der menneskelege kunnskapar, innsikter, konvensjonar og omgrep er bygd inn (Leontiev & James, 1981). I eit sosiokulturelt perspektiv er det difor grunnleggande at artefakter, fysiske som psykologiske, medierer røynda for menneske i konkrete verksemder. Mediering er å forstå at ein person ikkje står i ”direkte, umiddelbar og ufortolket kontakt med omverden. Tvert imot håndterer vi den ved hjelp av ulike fysiske og intellektuelle redskaper som utgjør integrerte deler av våre sosiale praksiser” (Säljö, c2001, s. 83). Slik kan ein forstå at dei intellektuelle og fysiske reiskapane som finst i ein kultur styrer vår tenking og våre førestellingar. Det å lære og å utvikle seg dreier seg difor i stor grad om å kunne utnytte kognitive ressursar som finst innebygd i artefakter.

Overført til dagens nettsamfunn, kan ein seie at Internett sin “architecture of participation” (Barsky & Purdon, 2006 s. 65), eksempelvis det å skape og dele digitale artefakter mellom grupper og individ, er det som sikrar at Web 2.0 gir respons ovanfor brukarane.

2.1.2 Den proksimale utviklingssona - imitasjon

Den proksimale utviklingssona vert definert som avstanden mellom det eit individ kan prestere på eiga hand og utan støtte, og det individet kan prestere under leiing av ein vaksen eller i samarbeid med meir kapable andre (Säljö, c2001s. 123). Den kapable andre kan godt vere ein jamaldra kamerat, men treng ikkje vere ein annan person. I følgje Säljö kan støtta utanfrå også vere andre fysiske og intellektuelle reiskapar, som t.d. skriftlege instruksjonar.

Bråten (Bråten et al., c1996) trekker fram imitasjon som eit viktig trekk ved undervisning som skal utnytte den proksimale utviklingssona. Imitasjon skal her ikkje verte sett på som mekanisk etteraping, men heller ein konstruktiv og selektiv prosess ved at den lærande sjølv vel ut kva som vert imitert. I ein musikkpedagogisk kontekst er Klaus Nielsen si forskning på pianostudentar ved Det kongelige danske musikkakademi relevant, der læring gjennom imitasjon er ein naturleg del av undervisningspraksis: ” In other words, imitation should be understood as an active and selective process, in which the piano student uses whatever he or she needs in the process of becoming a pianist” (Nielsen, 2006).

2.1.3 (Det utvida) Skriftspråket som medierande reiskap

Sosiokulturell teori har tradisjonelt handsama tekstmogrepet som skrift og tale, men eg ynskjer i denne oppgåva å legge til grunn det utvida tekstmogrepet som også femner om andre tekstlege modus som lyd, bilete, noteskrift, grafikk, video og animasjon, for å aktualisere teorien i høve til mitt forskingsfelt. Sidan skriftspråket vert rekna som ein medierande reiskap, ynskjer eg med denne oppgåva å undersøke i kva grad dei språklege modus som er framtrudande i digitale miljø også kan seiast å mediere røynda for brukaren.

Omgrepet multimodale tekstar vert nytta om samansette tekstar sidan ulike språklege modus er representert samstundes. Løvland definerer samansette tekstar som ”tekstar

som kombinerer einingar som skaper meining på ulike måtar” (Løvland, c2007, s. 20). *Mode* kan omsettast til *måte*. Difor kan ein hevde at ein multimodal tekst er ”ein tekst som skapar meining gjennom å kombinere ulike modalitetar.” For å avgjere kva ein kan rekne som ein modalitet, må ein vurdere kva som er meiningsberande i ulike situasjonar. I det følgjande skal eg gjere greie for korleis det sosiokulturelle perspektivet tradisjonelt har framstilt skriftspråk som medierande reiskap.

Skriftspråk er ei artefakt som har utvikla seg frå grottemaling til det vi i dag kjenner som skrift. Det er ikkje rom for å framstille denne historiske utviklinga innafor denne oppgåva, men det er eit poeng å vise til boktrykkekunsten og korleis dette gjennombrøtet representerer ein overgang til nye former for mediering av kunnskap og informasjon, og på den måten nye former for læring. Det som prinsipielt er annleis med skrift, og andre tekstmodus, er at sjølve kommunikasjonen er flytta over i eit medium utanfor mennesket og mennesket sine eigne kommunikative føresetnader (Säljö, c2001). Munnleg kommunikasjon foregår i augeblikket og krev at det er ein samtalepartnar tilstades som forstår det som vert sagt munnleg. Skriftleg kommunikasjon kan vere permanent, massedistribuert, og er uavhengig av tid og rom.

Bokstavane, teksten, boka og dokumentet er å rekne som artefakter. Innsikt i det som vert formidla, krev kjennskap til spesifikke kulturelle praksisar og kommunikative reglar for korleis ein kan tolke og produsere bodskap. *Literacy* – vert difor tradisjonelt rekna som sosiokulturelle aktivitetar som krev at ein nyttar praktiske og intellektuelle teknikkar.

2.1.4 Læring i kommunikative praksisar – YouTube som arena for kommunikativ praksis

Læring og utvikling er, i det sosiokulturelle perspektivet, fenomen som ein lyt forstå som spørsmål om korleis menneske lærer seg å handtere medierande reiskapar, inkludert språket, og å bruke slike ressursar i sosiokulturelle praksisar. Interaksjon og kommunikasjon er difor sentrale for å forstå læring og utvikling på så vel kollektivt som individuelt nivå (Säljö, c2001). Det er gjennom sosialt samspel vi kjem i kontakt med omverda og blir delaktig i dei måtane å tenke på og handle på som er framtrudande i vår kulturelle omverd. Det er gjennom interaksjon vi hentar næring til vårt eige verdsbilete

og vår subjektivitet. Vi blir til som tenkande og kommuniserande vesen gjennom å delta i slike interaktive prosessar, og vi bidrar sjølv til å fornye prosessane.

Denne oppgåva ser på korleis nettsamfunnet YouTube representerer ei form for samhandlingsarena der det er lagt til rette for ulike kommunikasjonspraksisar. Fokus er retta mot læringsprosessar og i kva grad dei språklege ressursane dette digitale rommet tilbyr skapar mogelegheiter for meningsskaping og dermed læring i jazzpiano-improvisasjon.

2.2 Design for læring - i kryssingspunktet mellom sosialsemiotikk og sosiokulturell teori

Sosialsemiotikk bygger på vitskapsfeltet semiotikk, og undersøker mennesket sine teiknskapande aktivitetar i sine sosiale og kulturelle settingar. Semiotikk er originalt definert av Ferdinand de Saussure som "the science of the life of signs in society" (Saussure, 1974). Ei hovudtese i semiotikken, at kommunikasjon har å gjere med det å skape mening (Schwebs & Østbye, 2007, s.165). Sosialsemiotikken trekker inn det sosiale aspektet og undersøker korleis språket sine "kodar" er forma av sosiale prosessar.

Sosialsemiotikk fokuserer på sosial meningsskaping av alle slag, om dei er visuelle, verbale, eller auditive. Desse ulike systema for meningsskaping vert kalla semiotiske modus. Semiotiske modus kan vere visuelle, verbale, skriftlege, gesturale eller musikalske kommunikasjonsressursar. Sosialsemiotikken bygger difor på det utvida tekstomgrepet og står for eit syn på språk der språk ikkje er objektive avspeglingar av ei ytre røynd (Kempe & West, 2010).

Det *designteoretiske perspektivet* vert framstilt som kryssingspunktet mellom sosialsemiotikk og sosiokulturell teori. Sosialsemiotikk fokuserer ikkje fyrst og fremst på læring, men på den kommunikative prosessen og korleis kommunikasjon kan sjåast på som det å skape og å tolke mening uttrykt med bruk av ulike teiknressursar. Sosiokulturell teori supplerer det sosialsemiotiske perspektiv med å tilby dimensjonar som innramming og kontekstualisering av kommunikasjonsituasjonar og rolla kulturelle artefakt spelar i kommunikasjon og læring. Det designteoretiske perspektivet bygger difor på, og er ei vidareutvikling av dei tilnærmingane vi kjenner frå sosiokulturell teori og teiknskapande praksisar (Selander, 2008).

2.2.1 Læringsomgrepet i det designteoretiske perspektivet

I eit designteoretisk perspektiv er “kunnskap” og “læring” knytt til individet sin eigen produksjon og ytring av meining ved hjelp av semiotiske ressursar. Å forstå noko dreier seg om å vere i stand til å nytte symbol og med desse skape nye kombinasjonar av symbol. Å vere i stand til å syne korleis ein forstår noko, står sentralt.

The concept of “designs for learning” highlights the material and temporal conditions for learning as well as the learning activity itself. The use of modes and media in processes of interpretation and identity construction is here central for the understanding of learning activities. Learning is thus seen as an activity where signs in different media (information) are elaborated, and where the forming of new signs in new media (re-configuration and re-contextualization) takes place (Selander, 2008, s.12).

I eit designteoretisk perspektiv er det å kunne kommunisere ved hjelp av symbol eit nøkkelpunkt; og det vert lag til grunn at det ikkje finst noko forståing bakom sjølve symbola, og det gir difor heller ikkje meining å anta at det å forstå femner om noko meir enn evna til å uttrykke denne forståinga i symbol, på eine eller andre måten.

Kunnskap vert definert som evna til å kunne bruke eit eller fleire etablerte symbolsett, til dømes det munnlege språket, og til å kunne ta del i verda på ein meningsfull måte.

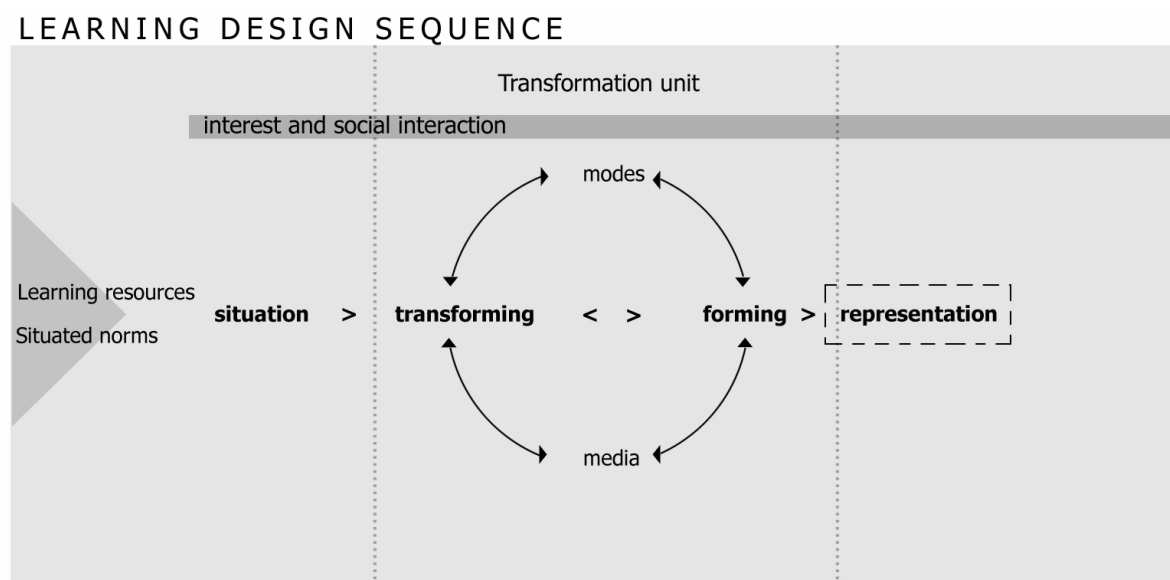
Læring vert sett på som evna til i aukande grad å kunne nytte teikn og symbol for å kunne ta del i ulike situasjonar på meningsfylt vis (Selander & Kress, 2010).

Det designteoretiske perspektivet fokuserer på det teikntilfanget som eit individ nyttar for å skape representasjonar og for å gestalte si forståing. Skilnader mellom representasjonar, dvs. ein måte ein elev framstiller eit kunnskapskompleks på, ved ulike tidspunkt synleggjer læring og gir hint om kva grunnleggande prinsipp ein person nyttar for å orientere seg, eller re-orientere seg i verda, og korleis ein skal uttrykke seg i den aktuelle samanhengen (Selander & Kress, 2010).

2.2.2 Læringsdesignsekvensar som generell tilnærming til læring

Modellen for læringsdesignsekvensar er laga for å kunne identifisere kritiske punkt i ein kreativ læringsprosess der meiningsskaping går føre seg. Modellane nedanfor synleggjer læringsprosessen frå denne oppstår i ein uformell situasjon, ei semi-formell setting og til en “scene” i ein formell læringsprosess.

I den enklaste forma vert dei bærande prinsippa synleggjort; utgangspunktet er ein situasjon forankra i ein sosial kontekst, styrt av ulike sosiale normer, med eit gitt utval semiotiske ressursar tilgjengeleg. Ein slik situasjon kan vere av kort eller lang varigheit, frå sekund til dagar.



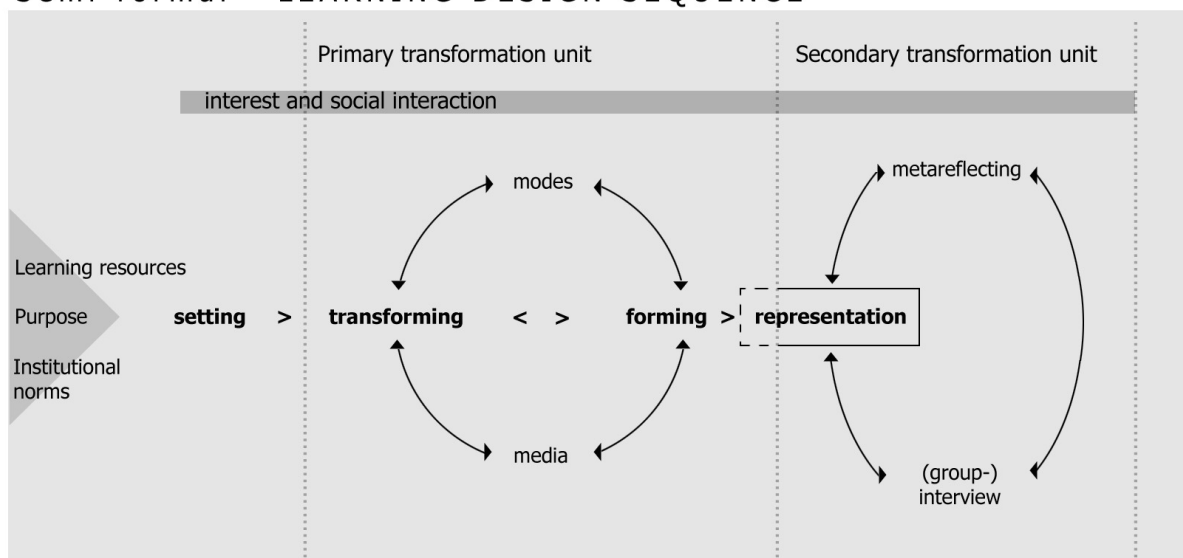
Figur 2: Læringsdesignsekvens i si enklaste form (Selander, 2008)

Denne oppgåva legg til grunn at det er mogeleg å nytte eit individ si online deltaking i eit sosialt nettverk som døme på denne typen situasjonar. Det å vere logga inn som brukar på YouTube dannar ei konkret kontekstuell ramme i den nye digitale kvardagen, og sosiale normer gjer seg gjeldande i dette nettverkssamfunnet med sin "netikette". Dei semiotiske ressursane som er tilgjengeleg er den samansette teksten - videoen, som brukaren møter på skjermen. Andre semiotiske ressursar, fyrst og fremst skriftspråket, er til rådvelde for brukaren om vedkomande vil ta aktivt del i online dialogen, eller kommunisere med opphavsmannen direkte gjennom å sende melding gjennom postsystemet i YouTube.

I ein semi-formell sekvens (sjå neste side) er utgangspunktet ikkje ein situasjon, men ein setting kor det finst eit *uttalt føremål*, tildømes ei utstilling i eit galleri, eller som denne oppgåva fokuserer på; "tutorial" i jazzpiano-improvisasjon. Ei kunstutstilling kan ha som føremål t.d. å presentere ein kunstnar eller stilepoke. Ein opplæringsvideo kan ha som føremål å presentere stiltrekk til pianisten McCoy Tyner. Utstillinga er gitt eit medvite design i høve til rekkefølge og posisjonering av objekt, utforming av rom,

lyssetting etc. I sum vert ei slik utstilling rekna som orkestrering av ulike modus som den vitjande kan interagere med på ulike måtar. Gjennom analyse av mine fem utvalde videoar vil eg kunne seie noko om kva modus som er til rådvelde på YouTube og om korleis skaparane av videoane orkestrerer desse for å kommunisere innhald relatert til musikkopplæring.

Semi-formal - LEARNING DESIGN SEQUENCE



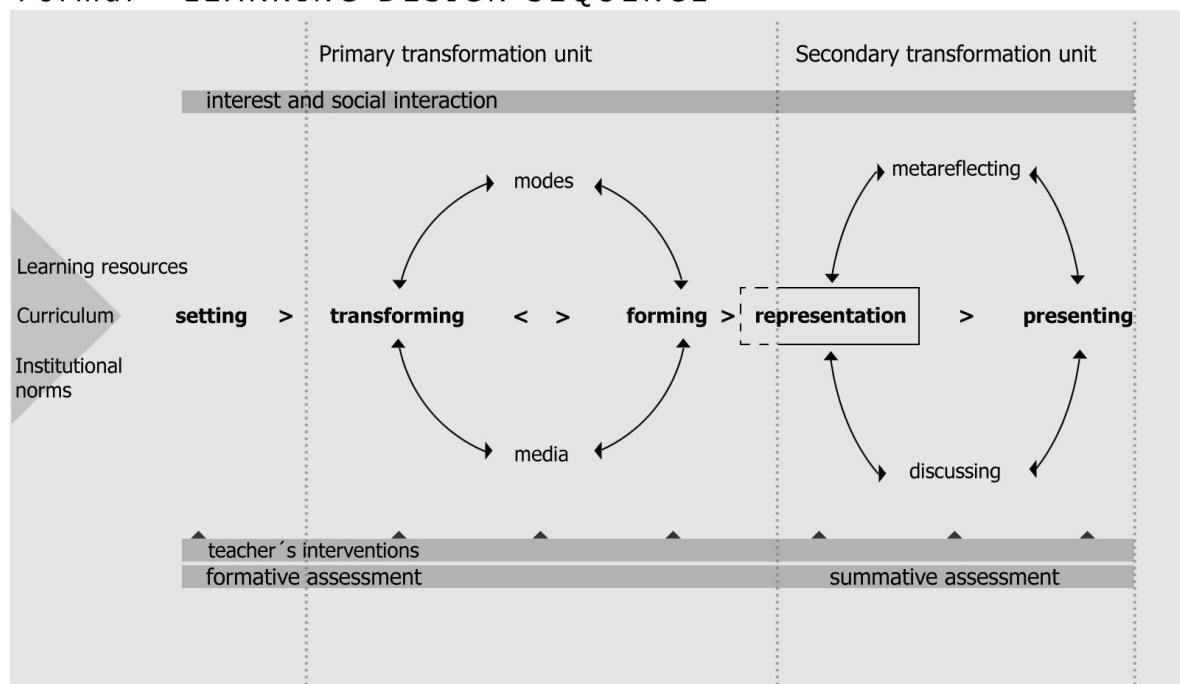
Figur 3: Den semi-formelle læringsdesignsekvensen (Selander, 2008)

Den formelle læringsdesignsekvensen, slik den kjem til uttrykk i ein formell opplæringssetting, vert introdusert og sett igang av ein lærar. Sekvensen er styrt av formelle læringsmål, institusjonelle normer og prefabrikkerte læringsressursar (lærebøker). Læreprosessen, som også her består av å transformere og skape ved hjelp av semiotiske teikn, er omslutta av evaluerings- og vurderingsrutinar og eit uttalt mål om å skape nye representasjonsformer som essay, prøvar, PowerPoint dokument, eller som i mitt fagfelt, klingande musikalske representasjonar. I tillegg til å la den lærande si forståing kome til uttrykk i nye representasjonsformer, er det i modellen lagt til presentasjon av tekstproduktet og metarefleksjon rundt læringsutbytte (Secondary transformation unit).

Læringsstrategiar og metakognisjon vert i norsk samanheng rekna som ein av fire grunnkomponentar som utgjer omgrepet *digital kompetanse*. Sentralt innan denne dimensjonen er kjeldekritikk og evna til å skilje pålitelege kjelder frå useriøse. Krumsvik oppsummerer denne komponenten slik “dei unge nyttar eit mylder av digitale

læringsressursar som høver til deira personlege behov og interesser, dei kommuniserer med folk som kan hjelpe dei i læringsarbeidet og deler sine idear og ekspertise i slike uformelle fellesskap” (Krumsvik, 2007, s. 86). Analysen av feltdata og videoressursane vil gi grunnlag for å drøfte denne transformasjonseininga i høve til aktivitetane som går føre seg på YouTube.

Formal - LEARNING DESIGN SEQUENCE



Figur 4: Den formelle læringsdesignsekvensen (Selander, 2008)

I min analyse ynskjer eg å finne ut om det finst parallellar mellom modellen for den uformelle, semi-formelle eller formelle læringsdesignsekvensen og det som kjenneteiknar ei "setting" på YouTube, for slik å kunne seie noko om potensialet til nettstaden som læringsarena. Den multimodale representasjonen av fagstoffet er gjenstand for undersøking, ved multimodal analyse. Gjennom analyse av innsamla feltdata vil eg leite etter uttrykk for den fyrste og andre transformasjonssyklusen, representert gjennom brukarane sin interaksjon med fagstoffet og ved uttrykk for brukarane sin metarefleksjon rundt eige læringsutbytte og kritikk av læringsressursane.

2.2.3 Didaktisk design

Omgrepet didaktisk design skildrar korleis ein kan forme sosiale prosessar og skape vilkår for læring og for korleis individ kan gjenskape (re-designe) informasjon i eigne meningssskapande prosessar. Dette skjer ikkje berre i skulemiljø. Didaktisk design vert

sett på som eit aspekt ved mange ulike samanhenger, som ein måte å forstå pågåande læreprosessar, om dei går føre seg i skulen eller på fritida, og i ulike miljø (Selander & Kress, 2010, s. 24).

Design *for* læring (Didaktisk design 1) er alle arrangement for læring som er tenkt ut og produsert i ulike samanhenger: lovar og regler, skulebygg, undervisningsressursar og læremiddel, normer og vurderingar, vurderings- og sanksjonssystem og økonomiske rammer. Desse er alle ein del av designen sine føresetnader.

Design *i* læring (Didaktisk design 2) medfører at den einkilde si læring foregår i full breidd, og ikkje berre i høve til på førehand oppsette mål. Læring vert sett på som ein ny måte å utvide sitt repertoar for å forstå og handle meiningsfullt i ein sosial samheng. Læring vert uttrykt som *deltaking* og fokus er retta mot dei val individet gjer i design av sin læringsbane, både med omsyn til kva som vert valt, og kva som vert velt bort.

2.2.4 Innramming, kunnskapsrepresentasjonar og kunnskapspraksisar

Innramming er omgrepet som vert nytta i samheng med design *for* læring (Didaktisk design 1), og som femner om fysiske og psykologiske kontekstuelle ressursar som institusjonelle normer, mønster, sedvanar og sanksjonar. I min studie, som omhandlar uformelle læringsaktivitetar i nettverkssamfunn, er ikkje desse institusjonelle faktorane dei mest framtrødande trekka ved sjølve innramminga. Derimot vert semiotiske ressursar som finst for handa i form av teiknsystem, medier, (rå-) materiale og verktøy også rekna som ein del av innramminga. Utforminga av desse påverkar blant anna korleis ein kan arbeide, kva type informasjon ein kan arbeide med og kva type representasjon brukarane kan skape for å syne si forståing av eit kunnskapsfelt.

Eit viktig aspekt i denne samanhengen er *iscenesettinga* av ein aktivitet, som refererer til korleis ein spesiell situasjon er arrangert, korleis aktivitetar vert sett i gang og kva normer og forventningar som vert aktualisert i den spesifikke situasjonen. Det som vert *sett i scene* i mitt tilfelle er instruksjonssekvensar i jazzpiano-improvisasjon, og denne situasjonen spelar saman med korleis brukarane i sin tur *i set seg sjølve i scene* i nettverkssamfunnet mellom anna gjennom deltaking i den asynkrone dialogen mellom brukarane, men også i måten brukarane interagerer med sjølve opplæringsvideoane på.

Mål og hensikt med ein læringsdesignsekvens kan være uttrykt eksplisitt gjennom læreplanar, men det kan og ligge implisitt i ein situasjon gjennom konvensjonar og kulturelt nedarva forventningar, noko ein kan seie er med på å ramme inn opplæringsvideoar i det kulturelle fenomenet jazzimprovisasjon. Eg skal illustrere dette seinare i oppgåva ved å vise til funn som illustrerer kva forventningar til kvalitet og meistring brukarmiljøet stiller til den som publiserer opplæringsvideoar..

2.2.5 Iscenesetting i nettsamfunn

Den digitale revolusjonen har skapt nye vilkår for læring, ikkje minst for sjølvstudium av formell og uformell art slik som denne oppgåva fokuserer på. Gjennom interessebaserte sosiale nettverk, slik som YouTube kan ein få hjelp innan for sitt spesifikke interessefelt, slik som jazzimprovisasjon. Iscenesetting i nettverksamfunn er behovsstyrt og knytt til spørsmål og problemstillingar som dukkar opp hjå brukarane sjølve og ikkje frå noko sentralt styringsdokument. Transformasjonsprosessen inneberer i slike samanhengar at brukaren prøver seg fram ved å gjere slik som vert framstilt i teksten eller bilete-/filmsekvensen. I slike samanhengar vert det ikkje eksplisitt spurt om noko representasjon – erkjenningskulturen er individuell og er relatert til det situerte behovet (Selander & Kress, 2010).

2.2.6 Kunnskapsrepresentasjonar

Omgrepet *kunnskapsrepresentasjonar* refererer til symbolske system, til dømes eit bilete eller modell som representerer visse aspekt av eit fenomen.

Kunnskapsrepresentasjonar er aldri nøytrale og fullstendige avbildningar av dei emna som dei representerer, men er alltid reduserte modellar av komplekse prosessar (Kempe & West, 2010). Det er ofte symbolske representasjonar som hamnar i fokus i skulen si verd, heller en det dei representerer. I formell musikkundervisning er det vanleg å fokusere på symbol før ein lar musikken klinge (Kempe & West, 2010, s. 73).

Notebiletet står i dag sterkt som representasjonsform for musikk og er den mest utbreidde representasjonsforma i instrumentalundervisninga. Forsking syner at notebiletet som regel er utgangspunktet og kjerna i undervisningstimen. Kempe & West hevdar at dette i sin tur får konsekvensar for kva kunnskap i musikk som vert utvikla i ein opplæringsituasjon. For nybegynnaren kan notebiletet framstå som ein mal som på matematisk vis representerer musikken i form av tonehøgde og rytmiske verdiar, og

som ein ikkje skal avvike frå om ein skal spele rett. Kempe og West poengterer at ei musikalsk tolking ikkje er noko 1 til 1 tolking av eit notebilete; viktige aspekt som høyrer til ei tolking er frasering, dynamikk, artikulasjon og klangfarge som gjerne ikkje kjem tydeleg til uttrykk i eit notebilete.

Sentralt for mi problemstilling er oppfatninga at ulike kunnskapsrepresentasjonar ”lyfter fram og kommuniserar skilda aspekter av musiken och påverkar villkoren för meningsskapande i lärandesituationer (Kempe & West, 2010, s. 74). Det er difor relevant å sjå på kva representasjonsformer som vert nytta på YouTube for å presentere læringsinnhaldet. For å kunne gje eit svar på det vil eg nytte multimodal analyse som verktøy i tilnærminga til dei 5 instruksjonsvideoane. Omgrep som *multimodale ensembler* og *multimodal orkestrering* vert reiskap i analysen av korleis det didaktiske designet i video tutorials påverkar vilkår for læring. I det følgjande vil eg difor gjere greie for teorigrunnlaget for videoanalysene.

2.3 Multimodalitet

Gunther Kress drøftar i si bok *Literacy in the new media age* (Kress, 2003), korleis relasjonen mellom skriftleg tekst og bilete har endra seg frå perioden då trykte medier dominerte og til i dag, kor den digitale skjermteksten på kort tid har teke leiinga. Han hevdar at i den skriftdominerte perioden, når den skriftlege modusen organiserte sidestruktur, var biletet underlagt den skriftlege logikken sine premissar og vart plassert kvar, når og korleis teksten tillèt. I dag kor skjermtekstar dominerar, er dette forholdet snudd på hovudet – i dag er biletet det dominerande og skriftleg tekst eksisterer på premissane til dei visuelle elementa. Kress nyttar metaforen *the move from telling the world to showing the world* (Kress, 2003, s.140) og illustrerer med dette det karakteristiske ved lesing av skjermtekstar, og som kan vere relevant å nytte som metafor på framstillingsforma i jazzinstruksjonsvideoane på YouTube.

I følgje Kress vil relasjonen mellom skjerm og tekst forme alle aspekt ved skriving på same måte som boka gjennom hundreår har forma kva muligheiter som fins i skriftspråket som modus. Det er difor å vente at det skriftspråklege vil ha ein anna funksjon i ein video om jazzimprovisasjon på YouTube enn kva det har i ein litterær tekst om det same emnet. Ei tilnærming i mi forskning er difor å sjå kva andre modus

som er framtrekande på YouTube og i kva grad desse supplerer og bidrar til meiningsskaping i emnet jazzpiano-improvisasjon.

Kress hevdar at der fleire modalitetar er i bruk, til dømes tekst og bilete , er det sannsynleg at dei vert nytta med medvitne føremål. Kvar modus vil bli nytta til det som det gjer best og kan best verte brukt til. Som ein konsekvens ber kvar av modusa berre delar av informasjonslasta, ingen modus ber heile meininga, og kvart modus er gitt spesialiserte oppgåver ut frå kva modusen er best eigna til. Det er kva moglegeheiter kvar modus tilbyr som ein kan omtale som modaliteten sin *affordans* (Kress, 2003), eller som Løvland definerer affordansomgrepet; ”tydingspotensialet og grensene for kva ein kan uttrykke gjennom ein modalitet” (Løvland, c2007).

I den digitale tidsalderen er teknisk sett alle modus tilgjengeleg som uttrykksform på eit gitt nivå. Ein allsidig person kan gjennom det same brukargrensesnittet konstruere ein multimodal tekst der han kan velje om han vil uttrykke eit gitt emne gjennom tekst, animasjon, musikk, lydeffekt, teikning eller foto (Kress & Van Leeuwen, 2001).

2.3.1 Funksjonell spesialisering og funksjonell tyngde

Det er samspelet mellom ulike modalitetar som er interessant å analysere når ein vurderer en multimodal tekst. Samspelet er uttrykt gjennom omgrepa *funksjonell spesialisering og multimodal kohesjon*. Kress (Kress 2003, 46) syner til at den spesifikke kommunikative affordansen til ulike modus, gjennom måten desse har vore nytta gjennom historia, har ført til deira *funksjonelle spesialisering*:

Of course, the inherent affordances of the mode, has large aspects of past social and cultural work to it; it is possible because of cultural work with the affordances of the material aspects of the mode. This cultural aspect I call functional specialisation (Kress, 2003, s. 156).

Som døme kan ein trekke fram den sentrale plassen notebiletet har fått som representasjonsform for musikk i grafisk format.

Frå skriftlitteraturen kjenner vil at tekst tradisjonelt er det føretrekte modus til å representere sekvensielle hendingar, medan bilete er gjerne det føretrekte modus for å syne relasjonar mellom element i rom og flater. I multimodale tekstar er informasjon ulikt fordelt mellom ulike modus, og ein snakkar difor om ulik *funksjonell tyngde*

(Kress 2003). Det er i denne konteksten relevant å spørje om dei multimodale uttrykka som opplæringsvideoane på YouTube er døme på, gjennom *funksjonell spesialisering* og gjennom distribusjon av *funksjonell tyngde*, kan kommunisere informasjon om jazzpiano-improvisasjon som ikkje er mogeleg å kommunisere gjennom andre teknologiske plattformer.

2.3.2 Multimodal kohesjon

Å vurdere den indre samanhengen mellom modalitetane i ein multimodal tekst, vil avdekke den delen av det multimodale samspelet som vert kalla multimodal kohesjon. Theo van Leeuwen presenterer dei ulike typologiane av multimodal kohesjon som *rytme*, *komposisjon*, *informasjonslenking* og *dialog* (Van Leeuwen, 2005).

Rytme skapar samanheng og meiningsgivande strukturar til hendingar som utfaldar seg over tid. Eksempel er tidsbaserte medier som film og musikk og er difor ein relevant innfallsvinkel for analyse av videoleksjonane på YouTube. Rytme i multimodal tekst, slik van Leeuwen framstiller det, deler tida inn i taktar, frasar og sekvensar.

Komposisjon refererer til romlege element slik som posisjonering av visuelle element på ei flate, og skapar samanheng og kohesjon på dette nivået. Den romlege organiseringa er med på å kommunisere kva informasjonsverdi ein skal tillegge dei ulike elementa. Komposisjonsgrepa gir samstundes lesaren signal om kva element som høyrer saman, og støtte til å organisere meiningsstrukturar.

Informasjonskopling er hos van Leeuwen ein kategori som representerer ei systematisering av ulike måtar informasjonsbrokkar kan vere relaterte til andre informasjonsbrokkar på. ”*The cognitive links between the items of information in time – as well as space-based media, for instance the temporal or causal links between words and images in multimodal text* (Van Leeuwen, 2005).”

Hovudskilnad mellom utdjuping og utviding er at ein gjennom utdjupinga avgrensar meiningspotensialet i det samla uttrykket medan utviding utvidar det samla meiningspotensialet.

Dialog: I multimodale tekstar kan ein ofte finne interaksjon som er prega av ei eller anna form for initiativ som utløyser ein respons. Dersom interaksjonen skjer mellom ulike modalitetar, vil dette vere ei form for multimodalt samspel.

I mine fem videoar har eg valt å definere den asynkrone tekstbaserte dialogen mellom brukarane som ein del av det multimodale samspelet som analysen femner om. Det er naturleg å vurdere dialog som kohesjonsmekanisme ved å sjå på kommentarane frå brukarane og på kva måte desse står i relasjon til videoane. Ved å definere den tekstbaserte dialogen som ein modalitet på lik line med dei ulike modalitetane som er nytta i videoen, vil eg skape ein heilskap mellom video og den dialogbaserte konteksten videoen er ein del av.

2.4 Kunnskapens artikulærmodus - eit vitskapsfilosofisk perspektiv

Kunnskapsfeltet som vert underlagt undersøking i denne masteroppgåva er fyrst og fremst av praktisk-estetisk karakter. Det grunnleggande forskingsmaterialet er opplæringsvideoar i jazzimprovisasjon på piano og videoane har som felles målsetting å meddele publikum ulike aspekt ved den musiserande praksisen å spele jazz. Det kan difor vere nyttig å sjå på sjølve kunnskapsomgrepet i lys av det aktuelle kunnskapsfeltet og å drøfte korleis kunnskap i jazzimprovisasjon kan kome til uttrykk; korleis kunnskap i jazzimprovisasjon kan verte *artikulert* (K. S. Johannessen, 2002).

Det positivistiske kunnskapssynet representerer eit ideal der kunnskap skal kunne bli uttrykt i verbalspråkleg eller i notasjonsmessig form. Ein skal kunne dokumentere kunnskap ut frå røynsler eller på formalt grunnlag, og kunnskap skal vere fri for kontekstuelle avgrensingar. På denne bakgrunnen har eit utsegnorientert kunnskapsideal vakse fram, det ein kan kalle *påstandskunnskap*. Naturvitskaplege fagområde representerer typisk dette kunnskapssynet med fysikken sine lovar, matematiske formlar, men også språkfaga sine grammatiske reglar kan tene som døme.

Det som ikkje lar seg fult ut artikulere i verbalspråkleg eller notasjonsmessig form blir såleis ei utfordring for det tradisjonelle kunnskapssynet. Utfordringa her vert difor å undersøke om det fins kunnskap som ikkje treng å få eit fullverdig verbalspråkleg uttrykk for å forsvare sin status som kunnskap. Dei praktisk-estetiske disiplinane vert gjerne trekt fram som døme på dette og det er difor naturleg å undersøke om kunnskap i eit emne som jazzimprovisasjon kjem til uttrykk på anna vis enn gjennom det reint verbalspråklege.

Ulike typar *taus kunnskap*, eller *tacit knowing* (Polanyi, 1967) representerer motstykket til påstandskunnskap. KS Johannessen drøftar i sin artikkel "Kunnskapens artikulasjonsmodus" ulike tolkingar av dette omgrepet. Relevant for mitt studie er tolkinga av taus kunnskap som "forskjellige former for viten, innsikt og forståelse som av prinsipielle grunner ikke la seg artikulere fullt ut ved hjelp av verbalspråklige midler (K. S. Johannessen, 2002, s. 9)".

Som døme vert det i artikkelen nytta yrkesopplæring i glasblåsing, og det vert hevda at yrkeskunnskapen primært kjem til uttrykk gjennom sjølv praktiseringa av faget. Ein instruktør i faget ville rettleia elevar gjennom kommentarar og ved å *syne* i praksis arbeidsmåten. Ei god framstilling av yrkeskunnskapen vil vere krydra med døme som understrekar poenget med den munnlege og praktiske rettleiinga. Typisk vil denne type kunnskapsformidling vere ein kombinasjon av skildrande omtale, framsyning og kommentarar til det som vert gjort. Denne type kunnskap er difor ikkje mogeleg å samanfatte, uttrykke og fange i ei rein språkleg form. Vesentlege deler av denne yrkeskunnskapen kjem difor til uttrykk som ein type dugleik gjennom handling.

Filosofen Ludwig Wittgenstein formulerte tankar om tilhøvet mellom språk og røynd som er relevant å trekke inn i denne diskusjonen. Merksemda hans var retta mot dei samanhengar og hendingar kor utsegn og omgrep er *i bruk*. Grunnleggande for hans syn var relasjonen mellom *verksemder*, *reglar* og *praksis*. Verksemder er kontekstar der menneske er styrt av typiske kulturelle konvensjonar slik som moralske og etiske normer, matematiske prinsipp, tommelfingerreglar, rett bruk av språklege referansar etc. Desse styrande innslaga er å rekne for ein *regel*, og ein regel kan ein difor seie er det ålmenne og delvis artikulerbare innhaldet i verksemda. Det å følgje ein regel gjennom si framferd, kalla Wittgenstein ein *praksis* (Johannessen, 2002).

Tradisjonelt er desse reglane sett på å rekne som lekken mellom språk og røynd. Ved å fokusere på sjølv kontekstane der reglar er i bruk, hevda Wittgenstein på si side at det *ikkje finst reglar for sjølv bruken av reglar*. Som illustrasjon kan ein trekke fram opplæring i framandspråk som femner om både grammatiske språkreglar og sjølv praktiseringa av desse gjennom skriftleg og munnleg praksis. Det kan vere utfordrande å nytte rett regel, t.d. rett kasus på tysk, i den rette språklege samanhengen. Slik ser ein at det er skilnad på å lære seg sjølv regelen og å kunne nytte den i praksis. Ein kan

ikkje formulere reglar for bruk av reglar. Wittgenstein konkluderte difor med at *ein praksis* er heilskapen mellom regel og den etablerte bruken av denne.

Sjølve utøvinga av ein gitt praksis er difor i følgje Wittgenstein å rekne som eit språkleg omgrep *sin primære artikulasjonsmodus*, og dermed som ein konstituerande del av tydingsinnhaldet av dette. Kriteriet for at ein har tileigna seg eit gitt omgrep er difor at ein vert akseptert som ein kompetent utøvar av den praksis eller etablerte handlemåte som inkorporerer omgrepet (Johannessen, 2002, s. 18). Dette finn ein t.d. fort ut av om ein praktiserer tysk framandspråk med ein som har tysk som morsmål, eller om ein framstiller seg som ekspertutøvar i jazzimprovisasjon ovanfor brukarmiljøet på YouTube.

Vi kan difor tillate oss å seie “at det er våre praksiser eller vår anvendelse av begreper som viser hvordan vi forstår noe. Det er dette Wittgenstein har i tankene når han slår fast at: ”Praksis gir ordene deres mening” (Johannessen, 2002). Ein kan difor referere til det aktivitetsmessige innslaget som kunnskapen sitt dupleikساسpekt eller som *dupleikskunnskap*.

Det er også viktig å poengtere at det er det Kant refererer til som *dømmekraft* (Kant, 2008) som er den type taus kunnskap som vert aktivert når ein står ovanfor ein situasjon, identifiserer denne og deretter vel å ta i bruk ein gitt uttrykksmåte eller ein gitt type kunnskap som respons på situasjonen ein står i.

Som ein ser, fins det døme på at kunnskap kjem til uttrykk på anna vis enn gjennom det å skape korrekte *utsegn*. Mykje kjem til uttrykk gjennom den nonverbale delen av vår måte å handtere omgrep på. Ein difor seie med KS Johannesen at :

De kunnskapsartikulerende begreper er menneskeskapte størrelser som tilvirkes i det forskjelligste kontekster til ulike tider ved hjelp av et mangfold av midler artikulert i et bredt spekter av uttrykksmodi og med de forskjelligste siktemål. Dersom vi lukker øynene for dette forholdet vil vi for alltid ha et fortegnat bilde av begrepenes natur og virkemåte og den rolle de spiller i våre kunnskapsetablerende praksiser (Johannessen, 2002, s. 24).

Som ein konsekvens av dette, kan ein saman med Johannesen hevde at ein frå eit epistemologisk perspektiv lyt rette fokus mot *indirekte* uttrykksmiddel, og mot det å arbeide med *døme* og *einskildtilfelle*.

3 Metode

3.1 Kvalitativ metode – deltakarane sine perspektiv

Tidlegare studiar av YouTube har fokusert på kvantitative sider ved sjølve strukturen og empirisk målbare sider ved nettstaden (Geisler & Burns, 2007; Halvey & Keane, 2007) eller etnografiske studiar knytt til personvern og det å uttrykke seg som privatperson gjennom deltaking på YouTube (Lange, 2007). Rotman har gjennomført eit kvalitativt studie i brukarane si oppfatning av YouTube som nettsamfunn (Rotman & Preece, 2010), i hovudsak etter prinsippa om grounded theory (Glaser & Strauss, 1967).

Forskingsspørsmåla mine er retta mot uformell læring i jazzimprovisasjon og har som føremål å gje svar på om det finst affordansar som vert utnytta av brukarsamfunnet på YouTube til å legge til rette for uformelle musikalske læringsprosessar. Det vil difor være nyttig å få del i brukarane sine perspektiv for å kunne gi svar på dette. Kvalitativ metode har som føremål å oppnå kjennskap til deltakarane sine røymsler i det aktuelle feltet. Postholm hevdar at å forske kvalitativt inneberer å forstå deltakaranes perspektiv (Postholm, cop. 2010).

Frå samfunnsfagleg forskning kan ein hente prinsipielle synspunkt på kva metode som er best eigna til å studere samfunn for å få fram dei karakteristiske trekka ved desse, i mitt tilfelle eit nettsamfunn:

Kvalitativ forskning kan brukes til å beskrive det som er særegent. (...) poenget med slike studier er å beskrive et samfunn, eller en side ved et samfunn, så detaljert som mulig for å få frem hva som er særegent eller unikt ved det (Grimen, 2004).

3.2 Kasusstudie

Eit kasusstudie er definert som utforsking av eit "bunde system", eit system som både er tids- og stadbunde. Fokus i eit slikt studie kan være eit program, ei hending, ein aktivitet, eit individ, ein institusjon eller ei sosial eining (Postholm, cop. 2010). Det er nettsamfunnet YouTube som er eininga eg forskar på, representert ved 5 videoar som kvar for seg er unike kasus. Til studiet av kvart kasus inngår multimodal analyse av sjølve opplæringsvideoen, analyse av den tilhøyrande asynkrone tekstbaserte samtalen mellom brukarane av videoressursen, og i eit tilfelle intervju med den personen som

publiserer videoen. I tillegg har eg lukkast i å intervju brukarar som har ytra seg i dialogen knytt til videoane.

Kvalitative studiar på YouTube har vore sentrert rundt kasusstudier, og eg vel å utnytte parallelliteten i Rotman sitt studie som eit utgangspunkt for utforminga av mi eiga forskning:

Qualitative research of YouTube has centred on case studies (Harley and Fitzpatrick, 2008) and convenience sampling (Lange, 2007a). None of these methods ensure a comprehensive understanding of the happenings on YouTube, yet an attempt to highlight a specific issue or debate that occurs within the site can be best served by qualitative analysis which is based on a chosen body of works (Glaser and Strauss, 1967 i Rotman & Preece, 2010, s. 323).

Eg har på denne bakgrunnen valt å definere mitt eige studie som eit kasusstudie basert på eit utval av videoressursar som eg har funne teneleg for føremålet.

3.2.1 Utvalproblematikk

Symptomatisk for sorteringa av innhald på YouTube, er at den mest sette instruksjonsvideoen i jazz piano ikkje er merka og kategorisert av forfatternen som "lesson" eller "tutorial". Instruksjonsvideoen for den klassiske standardlåten "Autumn leaves" (Jazz2511, 2010) med meir enn 700.000 treff, vert berre funne om ein søker på "jazz piano" sidan forfatternen ikkje har registrert søkeordet "lesson" eller "tutorial" på ressursen han har lasta opp. Dette kan tene som døme på kva utvalsproblematikk som ein står ovanfor når ein skal velje kva "sample" ein skal gjere til gjenstand for utforsking på YouTube: random sampling is not possible due to the limited content-related information provided by YouTube; users who are not prominent may be altogether ignored; and the magnitude of data may cause unwarranted loss of relevant videos (Rotman & Preece, 2010, s. 323).

Ein måte å redusere videotilfanget på, har vore å fokusere på det faktiske talet personar som publiserer jazzinstruksjonsvideoar. Sidan somme personar står bak fleire titals eller hundretals opplastingar, er talet på videoprodusentar vesentleg færre enn det finst videoar. Eit utvalskriterium er då knytt til eit representativt utval av opphavspersonar.

Variasjonsbreidda i tilfanget av moglege kasus er har også vore nytta som tilnærming: ”... a case study researcher might seek a sample showing the widest range of relevant characteristics (the “maximum variation” of sites or participants) (Mann & Stewart,2000)”.

For å syne maksimum variasjonsbreidde (Fig.5), har eg nytta som kriterium kva utforming og design videoressursen er gitt, kva tematikk som vert drøfta, og som eg vil kome attende til i kapittelet

Presentasjon av videoutvalet og kriterier som er lagt til grunn for å skape maksimal variasjonsbreidd.					
	1. Autumn leaves	2. So what (with annotations)	3. McCoy Tyner slow blues tutorial	4. Walking bass line	5. II – V – I progression
Modalitetar	Musikk Notebilette Annotasjonar Animert klaviatur	Musikk Videoutsnitt av klaver Annotasjonar	Musikk Videoutsnitt av klaver Annotasjonar Animert klaviatur	Musikk Video, heilfigur Munnleg narrativ Gester	Musikk Videoutsnitt av klaver Grafikk Munnleg narrativ Gester
Tema:	Synleggjering og diskusjon av framføring	Synleggjering og diskusjon av framføring	Synleggjering og diskusjon av framføring	Jazzteoretisk prinsipp	Jazzteoretisk prinsipp
Emne:	Skala/akkordrelasjon Frasering Reharmonisering II – V – I progresjonar	Modaljazz Outside playing Frasering Tension/release	McCoy Tyner stil Kvartakkordar Outside playing Pentaton skala Frasering	Walking bass line C-moll blues	II – V – I progresjon Walking bass line
Nivå	Middels	Avansert	Avansert	Begynnar	Begynnar
Antal kommentarar til ressurs	272	120	53	87	91
Antal ”likes” / ”dislikes”	359 ”likes” 4 ”dislikes”	185 ”likes” 12 ”dislikes”	153 ”likes” 4 ”dislikes”	44 ”likes” 92 ”dislikes”	336 ”likes” 19 ”dislikes”
Antal treff på ressursen	153 462	113 139	56 259	43 133	170 356
Sum visningar på YouTube Channel	7 989 299	260 267	3 071 364	2 346 618 570 ¹	6 492 631

¹ Denne videoen er publisert gjennom den kollektive profilen til Expert Village

Abonnentar/kanal	14 204	620	7888	1 112 765	10 903
Antal videoar av opphavsperson	285	37	120	138 518	63

Figur 5: Videoutvalet og parameter for å vurdere maksimal variasjonsbreidd. Talverdiar per 18/2/2012

om multimodal analyse; kva semiotiske ressursar som vert nytta i til å kommunisere innhaldet i ressursen. Her er spennvidde frå munnleg instruksjon til grafisk støtte med animerte klaviatur, tekstbaserte annotasjonar gjennom ei komplett musikalsk framføring, visualisering gjennom simultan notasjon etc. Eg har og freista å synleggjere variasjonsbreidda med omsyn til kva målgruppe ressursane er retta mot, nybyrjarar, røynde eller avanserte brukarar.

3.2.2 Deltakande observatør i eit nettsamfunn

For å etablere meg i det virtuelle feltet kor eg seinare skulle innsamle data, registrerte eg meg som brukar på YouTube med brukarnamnet "okvinge" den 29/11/2008. Eg publiserte på YouTube våren 2009 ein sjølv laga opplæringsvideo i improvisasjon over akkordskjema i Herbie Hancock sin komposisjon "Cantaloupe island" (Hancock, 1964) og la seinare ut på min YouTube Channel ein serie på tre videoar eg produserte tidleg i masterstudiet i samband med ei mappeinnlevering. Videoane oppnådde liten respons i form av kommentarar frå andre brukarar til trass for at alle har passert 1000 visningar. Mine eigenproduserte videoar medverka difor ikkje til å kome i dialog med andre brukarar. Eg valde heller ikkje å kommentere andre sine opplæringsvideoar dei 2 fyrste åra av studiet, men nytta ei distansert rolle som observatør, der det å studere andre sine videoar og tilhøyrande dialog mellom andre brukarar var hovudaktiviteten i feltet.

Ved å sjølv å publisere på YouTube oppnådde eg å bli kjend med sjølve prosessen å konstruere ein multimodal læringsressurs og det å publisere denne. På denne måten fekk eg til ei viss grad felles røynsler med dei bidragsytarane som eg har hatt fokus på. Det å referere til mine egne videoar i emnet jazzpiano-improvisasjon kan ha medverka til å skape truverd og prove mi interesse for tema ovanfor informantar og seinare kontakta for intervju.

Ved å etablere meg som brukar gjorde eg tilgjengeleg informasjon om meg sjølv gjennom min eigen Channel som er open for den som klikkar på hyperlenka i mitt

brukarnamn ”okvinge”. Min Channel fungerer som mi eiga heimeside på YouTube. Her publiserte eg lenke til min eigen blogg ”ICT in learning with emphasis on music technology” (Kvinge, 2010) som eg jamleg har publisert innlegg på gjennom masterstudiet. Lenka til bloggen min fungerte ved eit tilfelle som kontaktskapande ovanfor ein sentral informant. I den innleiande e-postkorrespondansen gjorde vedkomande til kjenne at han hadde lytta til musikk på nettstaden min.

3.3 Datainnsamling frå ulike kjelder

Postholm hevdar at i ”mikroetnografiske studier og i kassustudier kan alle mulige strategier taes i bruk for å samle inn data” (Postholm, cop. 2010, s. 137). Triangulering vert difor mogleggjort ved å nytte fleire datakjelder slik at ein kan vurdere om kjeldene støttar opp om ein annan, eller om dei skaper inkonsistent informasjon. I det følgjande vil eg gjere greie for kva kjelder studiet er basert på og kva metode eg nytta for å hente ut informasjon frå desse.

3.3.1 Asynkron dialog mellom brukarar

Ein føremon ved å studere nettsamfunn er at den asynkrone samtalen mellom brukarane som føl kvar videoressurs vert ført i skriftleg form og vert bevart på nettstaden. Eit illustrerande døme er kommentarane som føl læringsressursen ”Practice McCoy style”(Lot2learn, 2010) (som ikkje er med i utvalet til dette studiet). Blant dei mange kommentarane, illustrerer utvalet nedanfor at brukarane sine synspunkt tematiserer YouTube som ein arena for læring:

”pcoldham: This is great and teaching me a lot. I wish someone would do this for every pianist!”

(...)

”Chrisdeveloper: Excellent work Lot2Learn! Thanks for putting in the time and being willing to share what you've learned with the musician community. You've opened a door for many piano players to enjoy the "Real McCoy" on a new level. Viewing the annotations while watching and hearing you play is an excellent teaching method!”

Min strategi har vore å handsame den tekstbaserte dialogen som autentiske asynkrone samtalar som har gått føre seg i sin opphavlege kontekst, i dette tilfellet i eit virtuelt miljø i nettsamfunnet YouTube. Det er varierende tal på kommentarar knytt til kvar av dei 5 videoane i utvalet. I omfang varierer brukardialogen frå 5 – 18 sider tekst, frå 1300 til 5375 ord for kvar videoressurs i mitt utval.

Eg har ikkje delteke sjølv i nokon av samtalaneg har nytta som kjelder og har difor ikkje påverka dialogen i retning av mine forskingstema.

3.3.2 Intervju med videoprodusentar

Datainnsamlinga har hatt som føremål å fokusere både på resepsjonssida ved brukarane av læringsressursane, og produksjonssida ved dei som publiserer. Resepsjonssida er ivaretatt gjennom analyse av dialogen mellom brukarane og intervju med 5 av desse. For å styrke forståinga av produksjonssida freista eg å kome i kontakt med og intervju dei som har produsert videoane eg har valt å analysere. I utgangspunktet rekna eg eit sample på dei 5 produsentane i utvalet som tilstrekkeleg å intervju ved halvplanlagte formelle intervju (Postholm, cop. 2010).

Eit utfordring eg måtte løyse var å kome i kontakt med desse og å finne ein kommunikasjonskanal som tillet intervju. ”Working online, less structured interviews with individuals are usually conducted by email, or by ”chatting” one-to-one using real-time software” (Mann & Stewart, 2000). Eg nytta kontaktinformasjonen eg fann på kvar einiskild videoprodusent sin YouTube Channel og sendte ein standard e-post til kvar av desse. Eg la fram ulike alternativ for korleis kommunikasjonen i det påfølgande intervjuet kunne gå føre seg, og tilbød e-postkorrespondanse, tekstbasert chat eller samtale gjennom Skype. Av dei fem videoprodusentane var det berre ein som ynskte å la seg intervju. Ein annan formulerte eit avslag, medan dei tre resterande gav ingen respons etter gjenteke forsøk på å opprette kontakt. Eg sende per e-post til den eine informanten eit spørjeskjema² med opne spørsmål knytt til 5 hovudområde.

Sjølv om berre ein av fem produsentar ville la seg intervju, fekk eg veldig fyldig informasjon frå vedkomande. Informanten foreslo sjølv at eg skulle sende mine spørsmål per e-post slik at han kunne spele inn sine egne munnlege svar og sende desse

² Appendiks 4

til meg som ei lydfil i mp3-formatet. Den endelege responsen kom ikkje i form av ei lydfil, men som eit ferdig transkribert tekstdokument på 2225 ord. Informanten hadde nytta tale-til-tekst programvare som mogeleggjorde konvertering til tekstdokument.

3.3.3 Intervju med brukarar

Eit mål med mitt studie er å få innsikt i korleis brukarane nyttar videoressursane i eiga læring. For å oppnå kontakt med eit utval brukarar, utforma eg eit standardbrev og la ved ein halvstrukturert intervjuguide³ retta mot eit representativt utval. Eg søkte gjennom dialogen under kvar einskild av mine utvalde videoressursar og identifiserte til saman 15 brukarar som spesifikt kommenterte eige læringsutbytte. Som kommunikasjonskanal nytta eg den interne post-tenesta i YouTube, og der eg også fann ei e-postadresse i brukarprofilen, sende eg kopi av e-post til denne. Av dei 15 responderte 5 personar i form av å skrive inn svar på mitt spørjeskjema, anten direkte ein e-post, eller som vedlagt Word-dokument. Svara varierte i lengde frå nokre korte setningar per spørsmål, til personlege forteljingar på 1500 ord.

3.3.4 Allaboutjazz.com – fokusgruppeintervju i diskusjonsforum

I observasjonsfasen kjende eg behov for å etablere eit forum med samtalepartnerar med interesse for problemstillingar knytt til opplæring i jazzimprovisasjon og som samstundes har kjennskap til opplæringsvideoane som finst på YouTube. Føremålet med eit slikt forum vurderte til å vere eit korrektiv i høve til dei oppfatningane som eg var i ferd med å danne meg, og til å få innblikk i om det finst typiske oppfatningar om kva som er YouTube sine styrkar og svakheiter. Kan hende var det sider ved YouTube eg ikkje hadde opparbeida meg kjennskap til som eit samtaleforum kunne avdekke?

Eg har sidan 2008 vore deltakar i diskusjonsforumet til nettstaden Allaboutjazz.com, som vert rekna som den største informasjonskjelda på Internett for jazzmusikk. Diskusjonsforumet på nettstaden er delt inn i ulike emne kategoriar, mellom anna ”Teaching jazz” som per 18/2/2012 har 119 diskusjonstrådar med totalt 1193 innlegg. Eg rekna det som sannsynleg at deltakar i nettsamfunnet allaboutjazz.com også ville har røynsler med nettsamfunnet YouTube.

³ Appendiks 2 & 3

Ved å opprette diskusjonstråden "YouTube as an arena for learning jazz improvisation" hadde eg som føremål å etablere ei ad hoc fokusgruppe slik at eg kunne gjennomføre eit fokusgruppeintervju. Etter Morgan (Morgan, 1988) er fokusgruppeintervju 1) metodar for å innsamle kvalitative data for analyse og relatering til forskings spørsmål 2) fokuserte framstøyt for å innsamle data om spesielle emne 3) gruppediskusjonar for å generere data på tvers av ulike røymsler og oppfatningar. Fokusgruppeintervju er mellom anna nyttige for "exploration and discovery of topics that are poorly understood, providing contextual information and depth." (Cher Ping & Seng Chee, 2001, s. 51)

Vanleg praksis er å invitere ei avgrensa gruppe individ til å delta i fokusgruppeintervju. Med min framgangsmåte var det uvisst kor mange deltakarar fokusgruppa ville femne om, sidan kven som helst som les diskusjonsforumet kan kommentere. Eg posta eit opningsinnlegg der eg presenterte emnet og mi problemstilling. Innlegget vert slik å rekne som ein open invitasjon til den som ynskjer om å komme med synspunkt. Sidan eit online fokusgruppeintervju foregår asynkront, er det heller ikkje naudsynt å avgrense den deltakande gruppa til ei gruppe individ som lyt vere logga på samstundes.

Mi rolle var å "balance a directive role with that of a moderator, which calls for managing the dynamics of the group being interviewed" (Cher Ping & Seng Chee, 2001). I praksis var mi rolle å kommentere andre sine innlegg med spørsmål om utdjuping der noko måtte vere uklart, og å tilby nye innfallsvinklar til emnet formulert som nye spørsmål når eg oppfatta at diskusjonen var uttømt på eit delemne.

I perioden frå fyrste innlegg 30/1/2011 til siste innlegg 27/2/2011, deltok 6 personar i diskusjonen eg etablerte. Totalt vart 27 innlegg posta (inkludert mine), og per 18/2/2012 er diskusjonstråden registrert med totalt 5740 visningar.

Sidan fokusgruppeintervjuet foregår skriftleg, er det avslutta intervjuet å rekne som eit ferdig transkribert intervju som enkelt let seg konvertere til det same digitale tekstformatet som dei andre intervjutypene eg gjennomførte.

3.4 HyperResearch – programvare for kvalitativ analyse

HyperResearch (Hesse-Biber, Kinder, & Dupuis) er programvare spesielt laga for kvalitativ dataanalyse. Gjennom å lagre kjeldematerialet som standard tekstfiler, kan ein

importere datamaterialet i programmet for vidare handsaming. Programmet har kraftige funksjonar som kan minne om det ein finn i databasesystem. Ein kan mellom anna gjere spørjingar mot datagrunnlaget på bakgrunn av ei mengde ulike kriterium og få sorter materiale i rapportar basert på filtreringa ein sjølv setter.

Ei føresetnad for at sorteringsmekanismane i programmet skal kunne fungere, er at alt kjeldemateriale vert koda, og det er sjølve kodane som er dei ”merkelappane” som gjer det mogeleg for HyperResearch å identifisere og handsame datasegment i kjeldematerialet.

3.4.1 Normalisering av kjeldemateriale

Datamaterialet knytt til mine 5 video-kasus er henta frå 7 ulike typar kjelder. Desse er: 1) transkripsjonar av kvar einskild video der munnleg/skriftleg framstilling er tekst 2) den asynkrone diskusjonen mellom brukarane av kvar einskild video, 3) ustrukturert intervju med ein opphavsmann 4) utstrukturerte intervju med fem brukarar 5) dei fem opphavsmenna sine biografiske tekstar 6) kommentar frå dei fem opphavsmenna til eigne videoar 7) fokusgruppeintervju

Tabell 1: Kasus og tilhøyrande kjelder

Kasus	1. Autumn leaves	2. So what (with annotations)	3. McCoy Tyner slow blues tutorial	4. Walking bass line	5. II – V – I progression
Kjelder					
1 Brukardialog	OK	OK	OK	OK	OK
2 Intervju med opphavsmann	-	-	OK	-	-
3 Intervju med brukar	OK	OK	OK	OK	OK
4 Videoressurs	Annotasjonar som tekst	Annotasjonar som tekst	Annotasjonar som tekst	Munnleg framstilling	Munnleg framstilling
5 Biografi, opphavsmann	OK	OK	OK	-	OK
6 Opphavsmann, kommentar til ressurs	OK	OK	OK	OK	OK

Multimodal analyse	OK	OK	OK	OK	OK
--------------------	----	----	----	----	----

Eg har følgd Rotman sin framgangsmåte som på liknande vis tok utgangspunkt i både munnleg informasjon og den visuelle informasjonen i YouTube videoar og omsette dette til tekst: "The videos selected were transcribed from visual and vocal media to text." (Rotman & Preece, 2010). Den munnlege framstillinga i videoane "Walking bassline" og "II – V – I progression" vart difor transkribert til tekstfiler. Eg transkriberte til tekst den skriftlege informasjonen som einskilde av videoane inneheld, slik som annotasjonar frå opphavsmann og ein annan brukar i videoen "McCoy Tyner slow blues tutorial" og annotasjonar frå opphavsmann i videoane "So What (with annotations)" og "Autumn leaves".

3.4.2 Kodeprosessen

Det totale datamaterialet nærma seg 100 A4 sider på det tidspunktet eg tok fatt på å importere kjeldene til HyperResearch. Kjeldene varierer i omfang, frå korte biografiske tekstar, via omfattande brukardialogar, til inngåande skriftlege svar frå mine informantar.

Å kode materiale er ein omfattande prosess. "Codes are tags or labels for assigning units of meaning to the descriptive or inferential information compiled during a study. Codes usually are attached to 'chunks' of varying size – words, phrases, sentences or whole paragraphs. ... They can take the form of a straightforward category label, or a more complex one" (Miles & Huberman, 1984, s. 56).

Ei gjennomgåande problemstillinga var å vurdere kva einingar i materialet som gav meining å markere som eit segment, og deretter tilordne dette ein kode, anten ein eksisterande kode, eller ved å opprette ein ny. Ei utfordring var å finne kva presisjonsnivå som var mest teneleg å opere med; om ein skal tilordne kodar på avsnitt, setningar eller på ordsamanstillingar.

3.4.3 Induktive og a priori kodar

Det meste av kodingsprosessen gjekk føre seg på induktivt vis, ved at eg oppretta kodar og kodekategoriar direkte frå datagrunnlaget medan eg leste gjennom dette i HyperResearch. Dette er i tråd med kvalitativ forskning sin induktive natur (Miles & Huberman, 1984).

Det er ikkje uvanleg at forskaren tek i bruk eit allereie utviklar codeskjema i eit forskingsprosjekt. Desse vert kalla *a priori kodar* sidan desse er utvikla før eller ved oppstart av det aktuelle studiet. Forskarar kan også opprette a priori kodar før datainnsamlinga, basert på kodane sin relevans til forskningsspørsmåla.

Det har vore eit mål å vere konsistent på tvers av kasus med omsyn til kva data-tolkingskategoriar eg opererer med. Dette kallar Postholm analytisk generalisering (Postholm, cop. 2010). Det inneberer at forskaren bruker same teori for å analysere data på tvers av kasus. I praksis vart dette løyst gjennom å opprette ei felles "kodebok" i Hyper Research slik at eg kunne nytta sams kodesett for kvar einskild kjelde som inngår i studiet.

Eg oppretta til saman 80 ulike kodar som vart gruppert i 9 kategoriar. Namna på kategoriane er utforma med tanke på at dei skal vere relevant til sjølve forskningsspørsmåla. Kategorinamna bør også vere meir abstrakt enn den bokstavlege teksten i kjeldematerialet slik at kategoriane kan femne om ulike kodeinstansar (Miles & Huberman, 1984). Dei 9 kategoriane var:

Tabell 2: Kategoriar i kodeboka i HyperResearch

1 Evaluation by the community
2 Formal vs informal
3 Unique functions and processes afforded by YouTube
4 The learning process
5 Publisher's view
6 Designing the learning resource
7 Jazz theoretical perspectives
8 Web 2.0 and collaboration within the community
9 ICT related

I kodeprosessen observerte eg fleire tilfelle av sameksisterande kodar. Dette er kodar

som overlappar ein annan heilt eller delvis. Dette kan tyde på at kodane eg har oppretta er redundant ved at eg har fleir enn ein kode for det same fenomenet. Det kan og tolkast som teikn på at det finst ein relasjon mellom kodekategoriar på tvers av kjelder for eit gitt kasus, eller på tvers av ulike kjelder for ulike kasus.

3.4.4 Koding som refleksjonsprosess

Det å lese gjennom og kode datagrunnlaget for mitt forskingsstudie, var ein prosess som utløyste refleksjon og tolking rundt datamaterialet. Det var difor viktig å fortlaufande notere og ta vare på dei ideane som dukka opp, og knyte desse til sine respektive kodesequensar. Dette vart for de meste gjort direkte HyperResearch som har funksjonar for å legge til annotasjonar til dei ulike instansane ein opprettar av kvar einskild kode. Ved seinare filtrering og sortering av datamateriale og tilhøyrande rapportering, får brukaren val om ein vil ha med i rapporten sine egne annotasjonar, eller om ein berre vil ha synt sjølve kjeldematerialet.

3.4.5 Rapportar

Ved hjelp av rapportfunksjonen i HyperResearch er det mogeleg å avdekke mønster på tvers av kjelder. Slike mønster kan være særdrag ved datamaterialet og slik representere forskingsfunn. Ein typisk framgangsmåte eg har nytta er å filtrere datamaterialet for å avgrense kjelder og deretter lage rapportar på dette avgrensa kjeldematerialet der eg hentar ut bestemte kodesegment. På den måten kan rapportane på ein oversiktleg måte syne eventuelle strukturar på tvers av kjeldene.

Eit døme kan være å sette eit filter slik at kjeldene ein nyttar i ein rapport vert avgrensa til dialogen mellom brukarane i dei 5 videoane samt intervjuar med dei 5 brukarane. I tillegg er det mogeleg å avgrense datamaterialet til kun å gjelde kodesegment som er merka med ”døme på bruk av videoressurs”. Ein rapport basert på desse kriteria vil kun innehalde ytringar i datamaterialet der det vert gjort greie for korleis videoane vert nytta til læring.

3.5 Anonymitet

Forskningsprosjektet er registrert og godkjend hjå Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). NSD hadde spørsmål til prosjektet knytt til anonymisering av data, og om eg kom til å referere samtalar på YouTube utan å be dei som har ytra seg om

løyve. På grunn av at ytringane har blitt uttalt i eit offentleg rom, treng eg ikkje løyve til å sitere. For å framstille svar frå respondentar som har svara på intervju, på lik line med dei som har ytra seg offentleg, har eg nytta ein tabell der opphavlege brukarnamn er erstatta med nummererte psaudonym. "Brukar_nr" refererer til ytringar publisert på YouTube, medan psaudonyma "Respondent_nr" og "Informant_nr" refererer til respondentar på e-postintervju.

4 Analyse del I: Multimodal analyse

4.1 Jazz Piano: Playing a Walking Jazz Piano Bass Line

4.1.1 Innramming

Instruksjonsvideoen "Jazz piano: playing a walking jazz piano bass line" handlar om ein måte å akkompagnere på som er utbreidd innanfor jazzpiano-idiomet. Klaveret kan fungere som eit surrogat for eit ensemble ved at utøvaren spelar bassliner nede i registeret samstundes som han legg akkordar i eit lysare register. Rytmiikk i akkordlegginga kan simulere funksjonen ein trommeslagar har i eit jazzensemble. Det er eit standard blueskjema i c-moll som danner den musikalske referanseramma for denne presentasjonen.



Figur 6: Skjermdump "Jazz Piano: Playing a Walking Jazz Piano Line"

Den pedagogiske målsettinga vert presentert innleiingsvis, og dette vert formidla munnleg av instruktøren:

Hi I'm Austin McBride here on behalf of Expert Village. I will show you how to play a walking bass line on the piano. Walking bass is an essential key element in playing jazz piano. So let's start out with that, here we'll begin in C, seems to be my favorite, easiest for me to play in at least, and easiest to learn that's for sure. So we'll be doing the blues scale, or chord progression, rather, and I'll show you just the basics.

Opningssekvensen antyder at videoleksjonen er å rekne som ei innføring i det grunnleggande ved denne akkompagnementstilen. Ein kan difor gå ut frå at målgruppa er nybyrjarar eller meir røynde pianistar som ikkje er kjend med denne måten å akkompagnere på.

4.1.2 Iscenesetting

Filmen er produsert ved hjelp av eit mobilt kamera som skiftar posisjon ein gong i laupet av dei 1 min. 57 sek. filmen varer. Opningsbiletet syner instruktøren sitjande ved eit flygel i det som kan sjå ut som eit øvingsrom. Nokre noteark ligg laust på piano, og gir hint om at instruktøren er i sitt rette element. Blikket til instruktøren er vendt mot kamera, som for å opprette kontakt med den som ser på. Etter den munnlege presentasjon av det pedagogiske føremålet, skiftar kamera posisjon slik at ein får eit perspektiv over skuldra til instruktøren retta mot klaviaturet. På denne måten får sjåaren ein synsvinkel som kan kjennast att frå tilsvarande ein-til-ein relasjonar i tradisjonell instrumentalopplæring; ein kjem nær innpå den kompetente sin demonstrasjon.

Videoen er publisert gjennom brukarnamnet Expert village, ein kollektiv publiseringskanal som i sin eigenomtale seier ” We are known for our largest choice of informative videos from trusted sources to provide answers to your everyday questions”. Av headinga på nettsida går det fram at denne kjelda har publisert heile 138 713 instruksjonsvideoar på YouTube. I teksten som høyrer til videoen, vert instruktøren presentert som ”Expert: Austin McBride”. Over videoramman finn ein ei lenke utforma som eit ikon med teksten ”Click here for more how to videos”.

Desse ekspertreferansane er ein del av det ein kan rekne som innramminga av videoressursen og er på ulikt vis med på å skape forventningar hjå publikum. Det å referere til ekspertar er med på å skape forventningar om at det er ein fagleg kompetent instruktør ein får møte. Det at Expert village syner til ”trusted sources” gjer at ein kan rekne med at videomaterialet er kvalitetssikra og godkjend før den er publisert på deira

kanal, noko som i sin tur skapar forventningar om kvalitet på leksjonen.

Andre referansar på nettsida gir på motsett vis inntrykk av at videoen har ei noko overflatisk tilnærming til materialet. Expert village seier dei formidlar svar på ”everyday questions”, og det å redusere jazzpianoakkompagnement til eit kvardagsleg spørsmål styrer forventningane i retning av å få eit kort, overflatisk innblikk i noko. Lenka til andre ”how to videos” peikar i same retning; ein kan forvente eit forenkla innblikk i korleis ting vert utført utan å få den djuptgåande kjennskapen til ein fagtradisjon, eller den historiske ramma eller kunstfaglege tradisjonen eit handverk høyrer til.

Gjennom modalitetane som er sett i spel i videoen vert det kommunisert eit bilete som kan skape tvil om ekspertkompetansen til instruktøren. Her er det relevant å trekke fram ulike *stiltrekk* ved presentasjonen m.a. gjennom den innleiande munnlege reservasjonen uttykt som preferanse for å spele i C; ”*easiest for me to play in at least*”. Den godt synlege fingersetjinga framstår som lite gjennomtenkt, og let til å hindre flyt i den musikalske framføringa. Den munnlege presentasjonen er prega av usikkerheit, mellom anna refererer instruktøren ved eit høve til tangenten ”C” som ”F”. Det er kun basslina, som vert spelt i venstrehande, som fullfører ein runde av bluesskjema. Høgrehande, som i denne akkompagnementstilen har som oppgåve å legge akkordar, vert liggande passiv på klaviaturet etter nokre takter, og medverkar ikkje til å gi ei innføring i denne måten å akkompagnere på.

4.1.3 Kunnskapsrepresentasjonar

Det er ikkje nytta notar eller anna skriftleg instruksjon i dette videoklyppet. Ein kan difor gå ut frå at den didaktiske designen er tufta på at brukaren skal nytte imitasjon som tilnærming til å lære fagstoffet i leksjonen.

Instruktøren spelar fyrst det grunnleggande walking bass motivet (Figur. 7) som går over to taktar i c-moll



Figur 7: Det gjennomgåande bassmotivet i leksjonen

Denne grunnleggande strukturen vert deretter transponert gjennom bluesforma medan instruktøren gir korte munnlege meldingar under vegs:

Once you feel comfortable in this key, move up to an F and run the exact same pattern.

*(...)Return back down to C.
 (...) After this we'll go down to a G,
 (...) back down to F
 (...) and up to C.*

Det karakteristiske ved kunnskapsrepresentasjonen i denne videoen er at ulike modalitetar står i eit *dialogisk* tilhøve til einannan. Den munnlege instruksjonen spesifiserer det musikalske dømet.

Det grunnleggande bassmotivet vert introdusert i tre ulike modus samstundes. Den visuelle modusen, representert gjennom videoen, får som oppgåva å syne i nærbilete instruktøren sine hender på klaveret og å syne kva tangent som vert spelt. Samstundes er den auditive modaliteten tilstades ved den klingande musikken. Den verbale rettleiinga er ein tredje modalitet; instruktøren namngjer munnleg kvar tone han speler i bassmotivet. Dette tener som døme på ein type informasjonslenking som kan kategoriserast som *omskrivning* sidan dei tre modalitetane i praksis refererer til det same ved framføringa, og er ei omskriving av kvar andre. Ingen modalitetar tilbyr utfyllande informasjon om det som går føre seg.

4.1.4 Kunnskapspraksisar

Det er ved å gjenskape, imitere og prøve ut fagstoffet brukarane kan skape sine eigne kunnskapsrepresentasjonar og uttrykke si eiga forståing av det aktuelle emnet. Ein kan stille spørsmål om denne videoen representerer eit fullgodt musikalsk døme sidan akkordane ikkje vert spelt og heller ikkje på anna vis vert presentert for den lærande. Det vert difor implisitt stilt krav om at brukaren sjølv kan resonnerer seg fram til kva

akkordar som skal spelast til, i kva omvending desse skal leggest og korleis ein skal gi desse eit musikalsk foredrag.

Brukarane, som eg definerer som medskaparar av den totale kommunikasjonssituasjonen gjennom sine skriftlege kommentarar, gjer i hovudsak uttrykk for negative oppfatningar av instruksjonsvideoen, og har høve til å uttrykke si vurdering av opphavsmannen som kompetent utøvar av den praksisen han formidlar kunnskap om. Dette kan vere ein indikator på at ulike kunnskapspraksisar står i konflikt med einannan i dette dømet. Kritikken frå to brukarar uttrykker tankar om kva læringsutbytte ressursen gir:

"expertvillage don't teach you anything, the just let you "see" what they know."

Medlem_2

"that was a Blues Piano left hand walking pattern and no "walking Jazz Piano" ; besides, if you intend to teach the people, you should tell them WHY they have to play exactly the notes you played and no others... otherwise people cant understand the harmonic backround..."

Medlem_3

Dei to utsegna over kan tolkast som ein direkte kommentar til måten det visuelle er gitt funksjonell tyngde, kanskje i favør av ei meir utførleg forklaring i form av skriftleg eller munnleg forklarande tekst. Jazzinstruksjon er gjerne forankra i eit teoretisk rammeverk, og det teoretiske er ikkje er artikulert direkte i denne instruksjonsvideoen. Andre brukarkommentarar støttar også opp om den same innvendinga der det vert etterlyst ei forklaring på kvifor det som vert demonstrert i denne videoen er god praksis.

Somme vektlegg det motsette, og trekker fram som ein kvalitet ved videoen at det ikkje er for mange forklaringar. Det vert jamvel hevda at videoen gjer den lærande raskt i stand til å spele på eiga hand:

"Simple and clear. I think negative comments are exagerated as making it simple without too much explanations will for this simple example quickly get the player going. The BIG theory jazz music requires can then be found elsewhere but he has got some start! It is more a pure blues scheme should be said but still jazzy..."

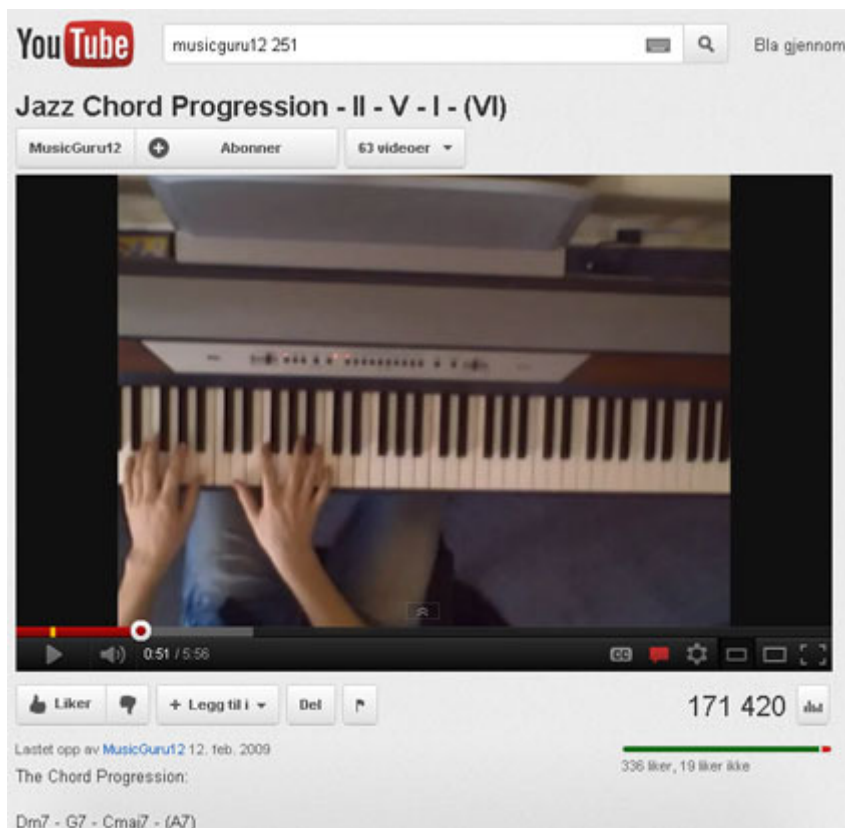
Medlem_4

Kommentarane over kan tene som illustrasjon på korleis det herskar ulike oppfatningar om kva kunskapsartikulasjon som gir læringsutbytte; eit frittståande musikalsk døme tilrettelagt for imitasjon, eller ei utførleg forklaring av grunnleggande teoretiske prinsipp. Denne dikotomien mellom teori og praktiske døme vil verte drøfta seinare i oppgåva.

4.2 Jazz Chord Progression - II - V - I - (VI)

4.2.1 Innramming

Denne videoen er tatt med i utvalet sidan den tener som døme på korleis eit grunnleggande jazzteoretisk prinsipp vert formidla gjennom eit fleirmodalt uttrykk på YouTube. Det er II – V – I progresjonen, ein grunnleggande akkordprogresjon innafor jazzrepertoaret, som er utgangspunktet for formidlinga. Som innleiing vert den pedagogiske intensjonen presentert munnleg av instruktøren:



Figur 8: Skjermdump "Jazz Chord Progression II-V-I(IV)"

"Hey guys! in this video I am gonna show to you a cool chord progression in jazz. It is really simple, just made of three or four chords. Ahm, and it's great, it is great for improvising around, and I'll show you a few simple ideas in this video and how you can kind of add more depth to the chords"

Det dukkar opp eit sekundært læringsmål etter 1:26:

”And I’ll show you a quick bass line as well, so if you have kind of... you’ve obviously got a saxophone player also, doing a little improvisation. You’re playing the bass line, haven’t got bass player, ahm. This is a little bass line you can do, ”

Forfattere MusicGuru12 har totalt lasta opp 63 videoar, og til saman er desse sett 6 492 631 gonger per 18.2.2012. Eit aspekt ved innramminga av denne eine videoen er difor at den inngår i ei rekke leksjonar som femner om andre jazz relaterte emne. Brukaren har difor sjanse til å fordjupe seg i ei større mengd lærestoff frå ein og same instruktør. Talet på abonnentar, totalt 10 903, kan indikere at mange brukarar vender seg til fleire leksjonar frå denne opphavsmannen.

4.2.2 Iscenesetting

Kameravinkelen er statisk gjennom heile presentasjonen og gir eit fugleperspektiv på klaviaturet, instruktøren sine hender på klaveret og hans gestikulerande handbevegelsar. Ein ser aldri instruktøren i heilfigur. Instruktøren er likevel sterkt tilstades ved å gjennomgåande gi munnleg instruksjon. Videoen varer i 5:56.

Presentasjonen er i stor grad basert på ei munnleg framstilling og ber preg av å vere framført spontant utan manuskript. Den verbale framstillinga representerer ein uformell stil, noko som vert understreka av den raske munnlege formidlinga i ein uformell tone.

Kommunikasjonssituasjonen skapar nærleik ved at instruktøren vender seg direkte til mottakaren med pronomenet ”du”:

”This is a little bass line you can do, so I am now playing the chords in the simplest form around(...)All I am doing there is moving around chords. It is good if you can try and do the bass lines really. I’ll show you what I am playing.”

Bruk av imperativ vert også med på å skape nærleik: *”Call (attention) to my left hand”*

Videosekvensen gir inntrykk av å forsøke å gjenskape ein tradisjonell ein-til-ein undervisningssituasjon der ein instruktør formidlar gjennom eksempel, gestar og munnleg forklaring det aktuelle læringsstoffet.

4.2.3 Kunnskapsrepresentasjonar

Den *funksjonelle tyngda* ligg på det verbalspråklege i denne videoen, som transkribert til tekst er samansett av ca 1050 ord. Musikalske frasar vert aldri ståande åleine, men vert gjennomgåande kommentert verbalt.

Ved presentasjon av akkordprogresjonen i grunnstilling, leksjonen sitt musikalske utgangspunkt, vert verbalspråklege meldingar gitt som etikettar på kvar einskild akkord. Her er det *dialog* mellom dei to modalitetane, verbal instruksjon og musikk, som er kohesjonsmekanismen som strukturerer hendingane langs tidsaksen:

”in the key of C this little progression will go (musikkdøme) D minor 7, (musikkdøme) G seven, (musikkdøme) C major seven, (musikkdøme) A seven ”

På same vis som i leksjonen ”Walking bass line” kan ein seie at dei to modalitetane i eksempelet ovanfor er ei omskriving av ein annan; den verbale instruksjonen namngjer akkorden som vert spelt på flygelet. Kommentaranane utdjupar i dette tilfellet ikkje det musikalske dømet.

Eit anna særtrekk ved denne videoen er at instruktøren tilbyr utfyllande informasjon og forklarar det teoretiske prinsippet bak akkordprogresjonen. Eit døme er korleis det vert forklart korleis ein finn fram til tonane i ein mollseptim akkord, den fyrste akkorden i ein II-V-I progresjon.

[speler F A C E] - that's d minor nine. Or D minor seven nine. So, basically what you got is for D, that's your tonic, Minor third, fifth, seventh, just a little d minor seven chord.(peiker på trinna)

[speler E] Here the ninth. I talked about ninths in my previous video. You count up, Here is the ninth, and the E is the ninth. [speler D -F -A -C -E]

Forklaringa tener som eit døme på informasjonskopling mellom ulike modus. Det musikalske dømet gitt vert utdjupa gjennom dei påfølgande munnlege kommentarane. Denne typen informasjonskopling tener som døme på *utdjuping ved tolking*.

Berre ved to tilfelle vert grafikk nytta som visuell støtte, og det er til å syne besifringa for sjølve akkordprogresjonen i grunnleggande form, og seinare med akkordomvendingar med metningstonane 9, 13 og b9. Den skriftlege framstillinga

representerer informasjonskopling og er ei *utdjuping ved spesifisering* sidan akkordprogresjonen på dette tidspunktet er framstilt verbalt som levande bilete og i musikk. Skriftleggjinga er også med på å kople leksjonen til det tekstlege universet som er ein vesentleg del av jazzkulturen i form av akkordnotasjon i partitur og Real Books; samlingar av standardlåtar. Det er ikkje tilfeldig at det vert nytta same skriftfont i illustrasjonen som ein finn i ein stor del av jazzlitteraturen.

4.2.4 Kunnskapspraksisar

Den didaktiske designen legg opp til at brukarane skal jobbe praktisk med informasjonsbolkane dei vert gjort til del. Dette kjem eksplisitt til uttrykk gjennom instruktøren sin kommentar, som oppmodar mottakarane til å sjølv spele det som vert synt:

“It is good if you can try and do the bass lines really. I'll show you what I am playing.”

Slik vert det indikert at opphavsmannen er medviten om det interaktive aspektet mellom den som formidlar kunnskap og den som tar videoen i bruk. Utsegna frå opphavsmannen kan seiast å referere til det designteoretiske perspektivet sine transformasjonsprosessar der arbeidet, i dette høvet med basslina, vil vere døme på ein transformasjonsprosess.

Andre ytringa vitnar om at brukaren opplever å ha tileigna seg noko nytt gjennom å studere videoressursen. Indirekte stadfestar den følgjande utsegna at vedkomande har tileigna seg ei ny forståing av jazzimprovisasjon gjennom å jobbe med denne ressursen, og representerer slik døme på metarefleksjon om eiga læring.

Music, Guru. You've got yourself a new disciple. I studie for two years jazz piano, I never head lessons on the piano. I worked on substitutions and a few pieces and progressions in all keys, but still this video of yours, everything you told gave new idea's and coaches me on the road leading to jazz piano more so thank you for your instructions! Real subtile and funny made. Also about the qeustion wethetr the c to the A7b9 would be too "spicy"..?!

Medlem_5

Ressursen gir fleire døme på skriftleg dialog mellom brukarane og opphavsmannen for å oppklare spørsmål knytt til det teoretiske læringsemnet. Døma eg refererer til nedanfor

er valt av di dei refererer til læringsstoffet i videoen og difor kan tener som illustrasjonar på transformasjonsprosessar:

hello!!is there a certain way to know what the turn around chord is for a chord progression?!?!

Medlem_6

Hey. Good question. A turn around chord is USUALLY the dominant of the next chord.

So, the turn around chord, if the starting chord of the next phrase was an A, would be an E. An E is the dominant, 5th, of A. This is also none as the leading note/chord.

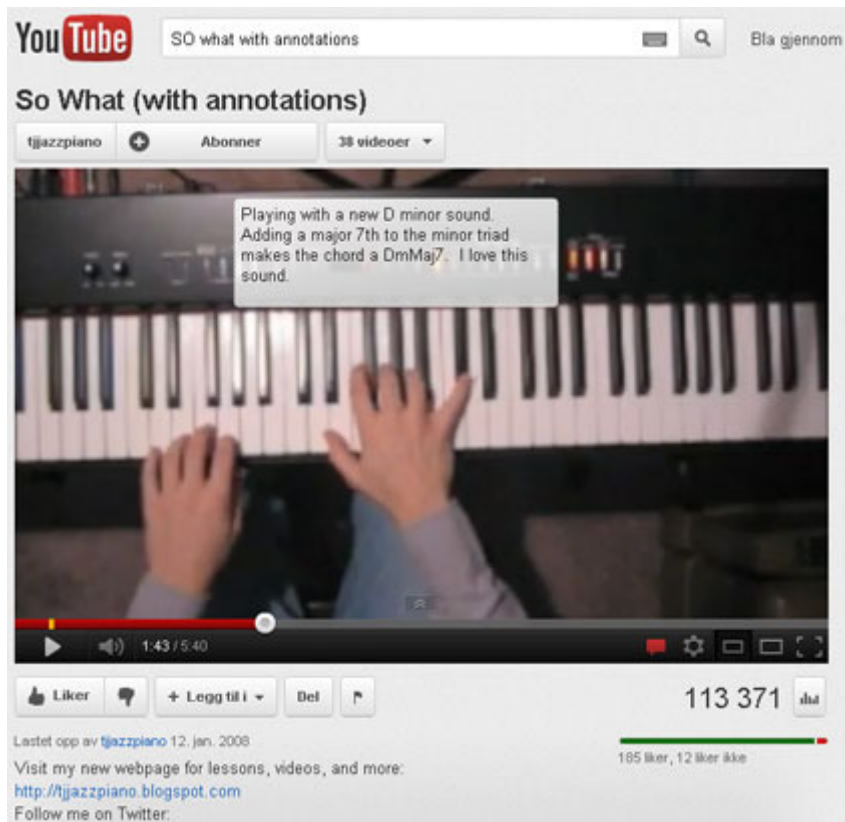
So in answer to your question, the turn around chord is usually the dominant of the proceeding chord. Hope this helps. Feel free to send me a PM if you want anymore help :) Cheers

Ein kan og hevde at dialogen som oppstår blant brukarane fungerer som den typen informasjonskopling som van Leeuwen kallar *utfylling*. I dømet over vert omgrepet *turnaround* forklart skriftleg i dialog med brukarane, etter at dette er forsøkt forklart munnleg i videoen. Det er difor ein klår referanse mellom videoleksjonen og den påfølgande ”spørsmål og svar” sekvensen. Slik kan ein hevde at brukarane som publiserer kommentarar er medskaparar i den totale kommunikasjonssituasjonen.

4.3 So What (with annotations)

4.3.1 Innramming

”So what”, er Miles Davis sin klassiske komposisjon frå albumet *Kind of Blue*, 1959. Albumet vert rekna som ein bauta i jazzhistoria; kritikaren Stephen Thomas Erlewine omtalar på nettstaden allmusic.com albumet som ”the definate jazz album”. Stilistisk er albumet å rekne som modaljazz.



Figur 9: Skjermdump "So What (with annotations)"

Det pedagogiske prosjektet er framstilt i teksten nedafor videoruta: ” *This is a jazz piano tutorial of the Miles Davis tune "So What" from Kind of Blue.*” I det vidare vert det skriftleg formidla 5 ulike teknikkar ein kan nytte når ein improviserer over dette akkordskjema.

4.3.2 Iscenesetting

Videoen syner ei komplett framføring av ”So What” der opphavsmannen spelar piano til eit på førehand innspelt komp med bass og trommer i Aebershold stil. Varigheit er 5:40.

Det formidlingspedagogiske grepet let til å vere bygd rundt ideen om å syne eit eksemplarisk døme, som kan tene som ideal for læring gjennom imitasjon, og å forklare fortlaupande kva tanke som ligg til grunn for improvisasjonen. Kameravinkelen er statisk, og tilskodaren får sjå i fugleperspektiv hendene til pianisten i aksjon på klaviaturet. Opphavsmannen deltar ikkje verbalt men er representert gjennom den musikalske framføringa og egne skriftlege annotasjonar.

Annotasjonar står sentralt i den didaktiske designen av denne multimodale teksten. I dette tilfellet er annotasjonar tekstboksar i ulike storleikar som vert synt i eig eige ”lag” over videoruta av kortare varigheit, og med eit kortfatta innhald som refererer til det ein høyrer. Teknisk sett er annotasjonane definert i YouTube etter at videoen er lasta opp, og er døme på den kollaborative affordansen ein finn i YouTube. I prinsippet kan også andre brukarar annotere deler av ein video, men i dette tilfellet er det utelukkande opphavsmannen sine egne kommentarar det dreier seg om.

4.3.3 Kunnskapsrepresentasjonar

Den didaktiske designen legg opp til at brukarane sjølve skal identifisere og dra nytte av i eiga musisering dei tilnæringsmetodane som instruktøren presenterer i sin skriftlege kommentar til videoen. Han presenterer 5 generelle tips til korleis ein kan improvisere over ”So What”:

”Some cool things to do:

1) Over D minor I think mostly D dorian in the left hand. In the right hand however, I think D, Db, and Eb Dorian. Using half step chromatically "out" scales is the easiest way to add and resolve tension. You may also want to try the tritone which is Ab Dorian. You can and should take the LH out too occasionally as well.”

(...)

2) When the bass player is pedaling the I or V you have ANY option of diatonic scales to play since he is implying no scale with his walking. These include (but are not limited to) D harmonic minor, D mel. minor, D dim, D altered, D major, D lydian, and many more! You can also play with half step chromaticism while doing this!

3) It's easy to want to over play in a modal tune where you know the basic scale very well. A way to break up the monotony of single note lines is block chords. I use 4th voicings in the LH w/ octaves, single notes, clusters, and thirds in the RH. It's a hip and

updated way to play the George Shearing style over modern tunes.

4) Cluster Vocings: Practice just dropping letting your hand randomly fall on the piano. Remember, for it to sound best all the notes you "fall" in to should relate to the scale you're improvising with. Clare Fischer used to do this, but he often didn't worry about scale relationships until AFTER the fact.

(...)

Read Mark Levine's section on "So What" chords in his "Jazz Piano Book." He talks extensively about how to alter standard So What chords. "

Dei 5 teknikkane er alle demonstrert i laupet av videoen, og det er verd å merke seg at formidlinga av lærestoffet i opphavsmannen sin kommentar skjer gjennom tekst, utan noko grafisk representasjon i form av notar eller notedøme. Slik styrer modalitetsvalet den jazzteoretiske framstillinga på eit meir overordna nivå i enn kva ei detaljert notebasert framstilling kan tilby. Teknikkane er relativt opne for tolking for den som vil sjølv praktisere dei nemnde teknikkane, og det vert difor videoen si oppgåve å eksemplifisere i lyd og bilete det som er skildra i tekst.

Dei skriftlege annotasjonane dukkar opp i korte sekvensar gjennom heile framføringa. Annotasjonane er å rekne som ein kohesjonsmekanisme der informasjon mellom dei ulike modalitetane tekst, bilete og musikk vert kopla.

"Up a half step ..."

Annotasjonen *utdjuper* ved spesialisering det som foregår i musikken. Det er ikkje tvil om at musikken modulerer frå d-moll til eb-moll.

"Playing an Ab here infers a Dm7b5 or D half dim chord. You can use F melodic minor over this chord."

Annotasjonen *utvidar* den musikalske informasjonen ved å generalisere det som skjer. Improvisasjonsmotivet som inneheld tonen Ab vert forklart som døme på eit generelt prinsipp om å nytte F melodisk moll over den aktuelle 16 taktars perioden i d-moll.

"Playing with a new D minor sound. Adding a major 7th to the minor triad makes the chord a DmMaj7. I love this sound."

Den karakteristiske klangen av mollmaj er tydeleg i den musikalske modaliteten og vert her forklart og utdjupa gjennom tolking.

"Here comes a new motif I'm going to take through a couple of keys."(...)

"One"(...)

"Two (up a half step)"(...)

"Three (up a fourth)"(...)

"Fourth (kinda)"

Dømet over syner korleis annotasjonane også fungerer som ein kohesjonsmekanisme ved å skape ein samanheng langs tidsaksen. Motiva som vert spela vert antesipert i den skriftlege modaliteten slik at strukturen i den musikalske frasen trer tydelig fram for lyttaren.

4.3.4 Kunnskapspraksisar

Somme av brukarane av videoen gir uttrykk for at dei er merksame på den multimodale komposisjonen som videoen representerer. Spesielt relevant er det å trekke fram kommentarar frå brukarar som har røymsler frå læring gjennom andre medier som t.d. bøker, og å lese deira vurdering av denne spesifikke videoen.

""Thank you for taking the trouble to post this EXTREMELY enlightening lesson. I'm a guitarist, but this clip explains so much that is virtually impossible to grasp through the guitar alone - for my limited musical brain anyway. I have the Levine piano book (great!), but watching you go through this stuff obviously brings things home more forcefully. Many, many thanks!!"

Medlem_7

Ein kan legge merke til at både instruktøren i si innleiing og brukaren ovanfor refererer til "The jazz piano book" av Mark Levine. Der instruktøren refererer til denne boka som ei kjelde til vidare fordjuping; "Read Mark Levine's section on "So What" chords in his "Jazz Piano Book." He talks extensively about how to alter standard So What chords", uttrykker brukaren i sitatet over eit meir nøktern inntrykk av denne boka. Gjennom brukaren sin kommentar får ein inntrykk av at den boklege lærdomen vert tydeleggjort og forsterka gjennom den multimodale orkestreringa i dette videoeksemplet. Brukarutsegnet kan tyde på at denne konkrete videoen gir fordjupa innsikt i kva litteraturen skildrar i tekst og notasjon.

Ein annan brukar gir også uttrykk for røynsler med bokleg lærdom og trekk fram verdien av annoteringa i denne konkrete videoen:

”This is one of the first videos I’ve seen where the annotations actually are very helpful. I just bought Mark Levines book on jazz and I am beginning to learn the fundamentals of Jazz Theory. As a musician this commentary is incredibly helpful, and I appreciate the effort you put into showing the technical side of this performance (Which I’m still having a lot of trouble following but at least I know where to start). Fantastic job, I am subscribing and hope to see more of these!”

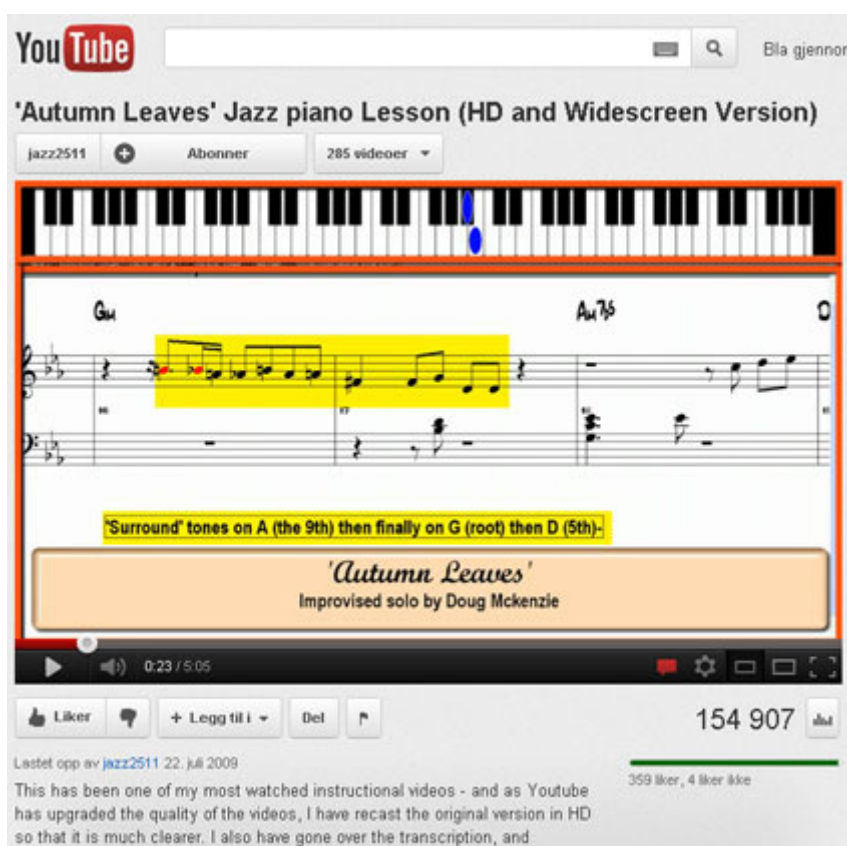
Medlem_8

Denne videoen syner bruk av affordansen ved YouTube som reint teknisk gjer det mogeleg å legge til skriftlege annotasjonar til ein video i ettertid. Affordansen vert i den didaktiske designen utnytta til å skape eit separat ”lag” til refleksjon rundt musiseringa og til å utdjupe kva som går føre seg i den parallelle musikalske modaliteten. Annotasjonane står i relasjon til dei 5 punkta instruktøren nemner i tekstkommentaren til videoen. Annotasjonane forstyrrar ikkje den musikalske framføringa, noko som ville vore tilfelle om instruktøren skulle formidle verbalt kva som går føre seg. Brukarane gjer dette formidlingsgrepet positiv merksemd, noko eg vil kome attende til i analyse av felldata.

4.4 Autumn Leaves Jazz piano Lesson (HD and Widescreen Version)

4.4.1 Innramming (mål og hensikt)

Autumn leaves (J. Kosma) er ein svært populær komposisjon frå standardrepertoaret som mange jazzstudentar møter tidleg i sin læreprosess. Komposisjonen vert tradisjonelt nytta til å etablere kjennskap med II – V – I progresjonen som i denne komposisjonen er representert i både dur- og mollvariantar, noko som er viktig å meistre ettersom dette prinsippet er sentralt i svært mange jazzkomposisjonar. Eit søk etter "Autumn leaves" i den omfattande musikkdatabasen www.allmusic.com syner at det er registrert 3572 innspelingar av denne frå 1951 og fram til i dag, noko som illustrerer den sentrale plassen den har opparbeidd seg i jazzrepertoaret.



Figur 10: Skjermdump "Autumn leaves" Jazz piano lesson

Bak brukarnamnet *jazz2511* løyner det seg ein pensjonert musikk lærar frå Australia som gjennom sin YouTube Channel uttrykker sin misjon: " *My primary interest is to provide as much information as I can to intermediate - advanced jazz piano students.*" Han har totalt lasta opp 245 videoar til sin kanal og desse har til saman vore sett 7 989 299

gonger per 18/2/2012. "Autumn leaves" vart fyrst publisert i ei enkel utgåve som seiare var erstatta ein nyare versjon i HD-kvalitet som er registrert med 153 462 visningar sidan den vart lasta opp den 22. juli 2009. Den nyaste innspelinga er lagt til grunn for denne analysen. Videoen er representativ for mange andre videoar av same opphavsmann ved at den nyttar den same fleirmodale orkestreringa til å formidle budskapet.

Det pedagogiske prosjektet er referert til i tekstkommentaren frå opphavsmannen. "Lots of students learn 'Autumn Leaves' as one of the first standards they play, so I thought that this might be a useful source of ideas." Implisitt ligg det ein formidlingsmodell til grunn der læraren syner ei eksemplarisk framføring som den som lærer kan imitere.

4.4.2 Iscenesetting

Videoen er sett saman av fleire visuelle modalitetar som er aktive samstundes og som er gitt sin plass i videoruta si romlege flate. Her er ingen autentisk video, all visuell informasjon er datagenerert grafikk: det animert klaviaturet, notasjon av pianostemma og skriftlege annotasjonar.

Akkompagnementet er skapt ved hjelp av programvara Band in a box som genererer bass- og trommeakkompagnement til brukaren sine innskrivne akkordskjema og val av stilart for akkompagnementet. Det autogenererte akkompagnementet og pianostemma er spelt inn gjennom ein synthesizer – her er ingen akustiske instrument i lydsporet. Det er verd å merke seg at opphavsmannen ikkje er synleg på noko vis i videoen og han gir heller ikkje munnleg instruksjon.

4.4.3 Kunnskapsrepresentasjonar

Det er *komposisjon* som er den mest framtrødande kohesjonsmekanismen i dette dømet og det er den romlege organiseringa denne mekanismen refererer til. Multimodal komposisjon handlar om korleis den romlege organiseringa er med på å styre brukaren si merksemd mot dei sentrale delane av oppsettet.

I følgje opphavsmannen er programvaren Band in a Box nytta til å synleggjere klaverstemma gjennom notasjon og animert klaviatur.

This was an early experiment in having a computer program (this one 'Band in a Box') translate a midi file into notation and kbd view. To make the kbd view as large as

possible on youtube (before the days of 'high quality'), I had this set to show just 5 octaves, thinking that this would cover all but a few notes at or above high C.

Notesystemet ser ut til å ha den mest sentrale plassen i den didaktiske designen, og eg vel å sjå dei andre visuelle modalitetane som supplement til notasjonssystemet. Midtfeltet i videoruta syner sjølv klaverstemma over to system. 3 takter er synlege om gangen, og videoen blar automatisk frametter. I sanntid vert den til ei kvar tid klingande noten markert i raudt. Over notesystemet finn ein besifringssymbol som refererer til akkordprogresjonen.

Øvst i videobiletet finn ein eit animert klaviatur som syner i sanntid kva tangentar som vert spelt. Tangentane vert merka med raude sirkclar der venstrehandta speler og i blått der høgrehandta er aktiv. Kvar tangent er markert kun i brøkdelen av eit sekund. Denne informasjonskoplinga, som refererer både mot den klingande musikken og mot notebiletet, er med på å *spesifisere* informasjonstilfanget og tilbyr ikkje noko meir informasjon en nettopp å formidle kva tangent som vert spelt.

Motsett finn ein bruken av annotasjonar, tekstlege kommentarar frå improvisatoren, som er med på å *utvide* informasjonstilfanget gjennom å utvide det samla meiningspotensialet. Annotasjonane er kopla til musikalske frasar som opphavsmannen finn det verd å trekke fram. Eit gult rektangel markerer i notebiletet den frasen som er kommentert, og ein korresponderande tekst, merka i gult, vert gjort synleg lenger ned i videoruta. Slik forklarar opphavsmannen verbalt kva som skjer improvisasjonen:

"LH jabs chords in more or less regular patterns just before "1" and just before "3"

Her poengterer opphavsmannen typiske trekk ved frasinga som ikkje er lett å synleggjere gjennom notar og animasjon. Særtrekket ved frasinga trer fram i den klingande musikken, og det tekstlege er difor informasjon som utvidar det samla meiningspotensialet i videoen.

"The F7 is played as a #9 chord"

"Same for Bbmaj7 - is played as Bb7#9"

"Crescendo on rising line"

Kommentarane over rettar merksemda mot den klingande musikken og utdjupar det musikalske gjennom spesifisering. Slik tilbyr opphavsmannen informasjon om eit spesifikt musikalsk poeng.

Typical Bill Evans ish arpeggio like patern on Bbmaj7 to Ebmaj

Kommentaren over avdekker opphavet til eit prinsipp og tilbyr utfyllande informasjon ved å referere til inspirasjonskjelda for denne måten å frasere på.

"On D7, the notes of an E triad is used melodically"

"On this F7, a brief switch to E major pentatonic adds a bit of spice"

Dei to kommentarane utfyller informasjonstilfanget og gir døme på eit handgripeleg prinsipp som i jazzlitteraturen vert referert til som "upper structures" (Levine, 2008) ved at ein tenker overlage treklantar og ikkje med utgangspunkt i ein bestemt skala i det melodiske tilfanget.

This is an 8h note Diminished scale - if you start on the chord root, begin it on an "and". This will put the "best" tones (Ab, B, D, F) on the beats and other notes off the beat.

Meiningsinnhaldet vert *utvida* ved den utfyllande kommentaren. Videoen syner audiovisuelt den aktuelle frasen, men teksten tilbyr utvida informasjon med den generelle forklaringa på kva skala som er nytta og korleis denne best vert anvendt.

4.4.4 Kunnskapspraksisar

Somme av brukarane gir tilkjenne korleis dei har hatt nytte av denne konkrete videoen og gir døme på kva transformasjonsprosessar denne type multimodale komposisjon kan skape. Spesielt kan ein legge merke til brukaren som konkret formidlar korleis han hentar ut frasar som han øver på i ulike toneartar:

"Thats so great! Very inspirational and I immediately had lots of new ideas to take through all the keys and practice! I love the comments you place on many of the runs explaining a little bit about them. SO HELPFUL!"

Medlem_9

Ein annan brukar vektlegg læringsutbyttet han får av å sjå og få innsikt i det musikalske medan det vert framført. Ein kan ikkje på bakgrunn av dette sitatet lese kva modalitet som har gitt best innsikt, men ulike brukarar vil truleg legge vekt på ulike element av det samansette grafiske uttrykket:

I'll probably never be able to play this well, although it's my dream. Of course, being able to see what you're playing as you're playing it lends a whole new dimension to learning!
(...) *Well done.*

Medlem_10

Fleire brukarar ber gjennom sine kommentarar om å få tilgang til midifila som i videoen vert spelt av gjennom ein synthesizer. Eg vel å tolke dette som eit uttrykk for ei tilnærming til transformasjonsprosessen der teknologien spelar ei rolle for korleis sjølve interaksjonen mellom brukarar og lærestoff vil gå føre seg. Ein mogelegheit er at brukarane vel å skrive ut notane på papir gjennom å konvertere MIDI-fila til notesystem. Ei anna mogelegheit er at brukarane kan interagere med det musikalske stoffet ved å legge MIDI-fila inn i ein sequencer software som tillet avspeling i saktare tempo, transponering til ulike toneartar, repitisjon av sekvensar etc:

Hi, is there any chance I can have this midi file, thanks

Medlem_11

Hi, is there any chance I also can have this midi file, thanks

Medlem_12

*What software are u using for translate the midi file into a sheet or a tab (piano sheet)..?
please give the link (if it's freeware/shareware) thanks.*

Medlem_13

Til skilnad frå dei tre føregåande videoane, er ikkje fokus retta mot opphavsmannen sjølv; han er ikkje representert direkte i videoen gjennom bilete eller munnleg instruksjon, og heller ikkje i særleg grad deltakande i den skriftlege dialogen mellom brukarane. Den 100% grafiske representasjon av ei musikalsk framføring gjer denne videoen prinsipielt annleis enn dei to føregåande naturalistiske videoane.

Den multimodale orkestreringa tilbyr publikum ulike inngangar til korleis musikalske frasar er bygd opp over det korresponderande akkordskjema. Ein kan stille seg

spørsmålet om det oppstår ei form for *multimodal redundans* når fleire modalitetar seier mykje det same og ikkje utfyller einannan. Eg vil tru det animerte klaveret har lite å tilby den som allereie er kapabel til å analysere notebiletet i relasjon til akkordgrunnlaget, som eg oppfattar som den didaktiske målsetjinga ved videoen. Som det vil framgå av den siste videoanalysen, vil eit animert klaviatur spele ei anna rolle der notebiletet ikkje er representert.

4.5 McCoy Tyner Style Slow Blues Tutorial

4.5.1 Innramming

Den siste videoen i utvalet set seg føre å introdusere den karakteristiske spelestilen til pianisten McCoy Tyner. På den måten skil videoen seg frå dei andre ved å fokusere på personlege musikalske særtrekk ved ein av dei kanoniserte stilskeparane innafor moderne jazzuttrykket. Forma på det musikalske dømet er eit typisk utvida moll blues skjema og videoen inneheld ei samanhengande musikalsk framføring over fleire rundar der opphavsmannen spelar til eit forhåndsinnspelt bass og trommeakkompagnement. Totalt varer videoen i 8 minutt.



Figur 11: Skjermdump "McCoy Tyner Style Slow Blues Tutorial"

Den pedagogiske målsettinga med videoressursen er uttrykt i kommentarfeltet nedafor videoen, kor det går fram at føremålet med videoen er å demonstrere ulike teknikkar som er typisk for McCoy Tyner sin spelestil og "sound":

"... I have chosen a slower (120 BPM) modified C Minor blues to demonstrate some of the techniques that give that "McCoy" type sound. It includes heavy use of 4ths voicings

in the left hand and pentatonics in the right hand. Syncopation, anticipation and rhythmic variation are all key ingredients found in this solo...”

Opphavsmannen har lasta opp 120 videoar i sin kanal. Desse er til saman registrert med 3 071 364 treff per 18/2/2012. 7888 brukarar abonnerer på kanalen, noko som indikerer at opphavsmannen skapar truverd og interesse for læringsressursane han produserer.

4.5.2 Iscenesetting

Den auditive modaliteten er i denne videoen representert ved sjølve klaverstemma saman med bass og trommeakkompagnementet. Her er ingen munnleg instruksjon. Videoen er samansett av fleire visuelle modalitetar som skapar kohesjon gjennom måten den visuelle *komposisjonen* er sett saman på. Nedste halvdel av videoruta syner som autentisk video klaviaturet og hendene til opphavsmannen framføre det musikalske innhaldet. Øvste halvdel av videoruta syner eit animert klaviatur der tangentane vert markert med farga symbol etter som dei vert spelt. Slik spesifiserer det animerte tangentbrettet det ”ekte”. Opphavsmannen seier også i kommentarfeltet til videoen kva som er intensjonen med det animerte klaviaturet: ” *The midi keys should help to give a clearer view of the notes I am playing*”

4.5.3 Kunnskapsrepresentasjonar

Ein sentral eigenskap ved denne videoen er annotasjonane i form av kommentarar til det musikalske. Annotasjonane er utforma som grønne og blå rektangel som inneheld tekstkommentarar. I dette tilfellet er desse lagt til ved å nytte kommentarfunksjonen som YouTube tilbyr og er difor lagt til etter at videoen er publisert. Opphavsmannen sine kommentarar er representert i dei blå rektangla, medan ein annan YouTube brukar kommenterer med grønne felt.

”A huge thanks to Maestro Rob (Volvoxburger) for volunteering to use his outstanding musical composition and analytical skills to add annotations to this improvisation using the Youtube collaborative annotation feature.”

Annotasjonane representerer *utdjuping* og *utviding* som kohesjonsmekanisme ved at dei enten spesifiserer og tolkar, eller kontrasterer og utfyller element ved den improvisatoriske framføringa.

Eit døme er korleis den eksterne kommentatoren innleiingsvis presenterer eit sentralt musikalsk grep som er karakteristisk for stilen videoen set seg føre å demonstrere:

”There are two large voicings used throughout that are cornerstones of a modern jazz sound: the “so what” voicing, and the sus chord with the third on top. Watch for these.”

like etter kommenterer opphavsmannen si eiga stemmeføring som tener som døme på ”so what voicing”:

”C F Bb in Left Hand Eb G Bb in RH”

Her vert kohesjon skapt på fleire nivå: På det lineære planet, langs tidsaksen, vert det skapt samanheng gjennom dialogen mellom dei to ulike kommentatorane sine annotasjonar. *Rytme* som struktureringsmekanisme i tid skapar mening; den fyrste kommentaren introduserer eit prinsipp, som deretter vert utdjupa og spesifisert gjennom utøvaren sin kommentar til sine fyrste akkordar.

Samstundes lyt ein sjå den skriftlege dialogen mellom dei to som annoterar i relasjon til den auditive modaliteten: ein *høyrer* samstundes den kvartstrukturerte akkorden som annotasjonane refererer til. Slik er *utviding ved utfylling* nytta som teknikk ved at dei ulike modalitetane vert utnytta til å gje eit heilskapleg bilete av læringsmaterialet.

Den eksterne kommentatoren rettar merksemda mot karakteristiske eigenskapar ved improvisasjonen og hjelper den lærande ved å presentere inngangar til læringsmaterialet.

Kommentatoren utdjupar ved å spesifisere at ”her er det dette som er poenget”:

”The left hand is always on the upbeat to beat 1 -- the tune uses this device throughout to create the feel on forward motion”

og

”Watch these left hand “ghost notes”: a big part of jazz articulation”

Kommentatoren utvidar meiningspotensialet ved å tilby utfyllande informasjon, ikkje berre om kva som går føre seg i improvisasjonen, men også om korleis den lærande sjølv kan opparbeide seg same kunnskap gjennom øving:

”Here is a long phrase of sixteenth notes, but it's all built from the relevant pentatonic scales. Learning these scales is a key to getting this sound. And he's using them to play some intervallic patterns with repeated notes, which is a big part of the idiom here.”

4.5.4 Kunnskapspraksisar

Brukarane er generelt positive til denne videoen og gir ofte uttrykk for sin subjektive vurdering av det dei har sett og høyrte. Somme gir også hint om deira eigen læring og på kva måte dei nyttar ressursen som læringsmiddel. Slik kan ein få innblikk i kva transformasjonsprosessar som kan gå føre seg blant brukarane:

*Awesome tutorial Roger! You nailed it. Yet another one of your videos that I am going to have to pause about a thousand times to figure out what youre doin! ******

Medlem_14

Sitatet over gir inntrykk av at denne brukaren er svært oppmerksom i måten han lyttar til ressursen på sidan han stoppar videoen og på den måten grip inn i sjølve læresekvensen. Det er fullt mogeleg å stoppe og spole tilbake videoane som er lagt ut på YouTube.

Andre vektlegg i sine kommentarar kva utbytte dei har hatt av annotasjonane frå opphavsmann og gjestekommentator:

*Absolutely great work, thanks also for the the annotations * * * * **

Medlem_15

Thanks , your tutorial is very didactic and musical, a must for me.

Medlem_16

Ein type ytring som ein ser att på fleire læringsressursar, er den ytringar som tilby den aktuelle brukaren si tolking og forståing av tema som vert tatt opp:

At 3:25 he is speaking of Melodic and rhythmic sequencing, which is the classical name for it. But in Jazz we just call it repition. HOW: Basically, you take a phrase or motive and repeat it, or repeat it at a higher pitch, or repeat it up a half step {good transition to going outside}, or repeat the same rythmn with diferent notes, or repeat the same notes with a different rythmn. WHEN: when you play a phrase thats interesting, or the crowd enjoys repeat it!

Medlem_17

Slik står denne læringsvideoen fram som eit kollektivt prosjekt der både den som publiserer læringsressursen og publikum bidrar til forståinga av det aktuelle emnet.

Denne videoen er eigna til å illustrere korleis det multimodale uttrykket gjer det mogeleg å uttrykke ein type taus kunnskap som ikkje er lett å uttrykke gjennom tradisjonelle modus som tekst, tale eller notebilete. Her er det nettopp spelestilen til McCoy Tyner som er læringsemnet, og denne vert demonstrert til fulle gjennom ei improvisert framføring over 8:00 minutt. Dei skriftlege kommentarane åleine er til forveksling like dei som kommenterer videoen "So What (with annotations)" – det er kvartstrukturar og pentatonikk som vert skildra også i den andre videoen, og "So what akkordar" vert demonstrert i begge tilfella. Det er med andre ord ikkje i den sida ved kunnskapen om McCoy Tyner sin stil som lar seg formulere skriftleg og verbalt som jazzteoretiske konsept, som fangar sjølve spelestilen. Det er sjølve utøvinga av spelestilen, utøvarpraksisen, som i dette tilfellet fangar og formidlar det som er i jazzsamanheng eit legitimt kunnskapsfelt; den stilskapande pianisten McCoy Tyner sin "sound".

5 Analyse del II: Data frå feltet

Eg har tidlegare i teksten gjort greie for korleis brukarane sine perspektiv står sentralt i kvalitativ forskning, og i metodekapitlet gjort greie for korleis eg har samla inn feltdata frå 7 ulike kjeldekategoriar, som representerer forskjellige brukargrupper. Medan den fleirmodale analysen såg på sjølve videoane i lys av mine forskingsspørsmål, skal eg i denne delen hente fram feltdata, som representerer brukarane sine perspektiv, og sjå desse i lys av forskingsspørsmåla mine.

Ved hjelp av analyseverktøyet HyperResearch har eg valt ut segment av det empiriske materialet som er med på å underbygge kvarandre gjennom å verer representert på tvers av kjeldene. Slik kan eg i større grad kjenne meg sikker på at det eg står ovanfor er å rekne som ei utbreidd oppfatning og eit særtrekk ved YouTube heller enn einskildytringar.

Det fyrste forskingsspørsmålet rettar seg mot kva affordansar ved YouTube som vert nytta av brukarsamfunnet til å skape eit rom for uformelle musikalske læringsprosessar. Det er i fyrste rekke dei kommunikative affordansane eg vil drøfte, og difor ser eg nærare på kva som kjenneteiknar dialogen som går føre seg i nettsamfunnet.

5.1.1 Kommunikasjon i nettsamfunnet

Mi problemstilling handlar ikkje berre om i kva grad kommunikasjon går føre seg, men også om denne kommunikasjonsaktiviteten i praksis tar opp faglege spørsmål knytt til jazzimprovisasjon, og om YouTube i særskilt grad kan legge til rette for den musikkfaglege komponenten.

Ved gjennomgang av det empiriske materialet, slik eg har det koda og kategorisert i HyperResearch, framskaffa eg rapportar på tvers av kjelder, der tekst eg mellom anna hadde merka som “dialog”, “interacion publisher-community” og “dialoge among users” vart trekt ut. Med dette materialet for handa har eg leita etter utsegner som kan vitne om læreprosessar gjennom dialog med andre.

Gjennom intervju med 5 brukarar som hadde aktivt tatt del i brukardialogen knytt til ein videoressurs, fekk eg innsikt i deira røynsler frå læring på YouTube. Den eine

informanten gir uttrykk for at han har lært mykje gjennom å ta del i og observere dialog mellom andre brukarar.:

"I find that I look into certain questions. Incidentally, I often learn a lot from the conversations about music among users. It's like being in a classroom - the drawback again being the disparity in levels - the most tedious question on YouTube for guitarists is seeing the idiotic question "Tabs?"

Respondent_2, intervju

Informanten nyttar "klasserom" som metafor for kva han ser, noko som kan vitne om at samtalane han refererer til er retta mot læring i musikkfaglege emne. Informanten trekker fram samtalar som har gått føre seg mellom andre brukarar og som framleis er synleg, utan at han treng ha delteke i desse sjølv. Han peikar på ei side ved YouTube som ein lett kan oversjå, nemleg at i interesseorienterte nettsamfunn, kan fleire brukarar stå ovanfor same problemstilling. Det er difor sjanse for at andre allereie har stilt spørsmål ein sjølv lurar på.

Den same informanten utdjuar i intervjuet kva røynsler han har frå det å kommunisere med andre på YouTube. Med omsyn til eiga læring trekker han fram tre ulike områder:

I have received and hopefully given, some great recommendations about music (among other topics)

(...)

I am busy working on my listening skills - I use YouTube as a means of hearing people's opinions about different methods, software, instruments, equipment, etc. This afternoon, I looked at reviews of Earmaster and Finale software for instance.

(...)

I have "met" and had interesting conversations with many people on YouTube, including commentators, users and publishers of videos, and this is invariably an enjoyable and musically rewarding experience."

Respondent_2, intervju

Desse kommentarane tangerer fleire av dei viktigaste affordansane som sosiale nettverk tilbyr (McLoughlin og Lee, 2007). Brukaren deler informasjon, og oppdagar informasjon gjennom å delta i nettsamfunnet. Det er viktig å observere at informanten gjer uttrykk for at han kommuniserer med ulike typar brukargrupper. Eg vil i det

følgjande trekke fram funn knytt til dialog mellom den som publiserer og sjølve brukarsegmentet.

5.1.2 Dialog: opphavsmann - brukarar

I faglitteraturen møter ein uttrykk som “the responsiveness of Web 2.0” (Barsky, E, 2006) som kan referere både til i kva grad ein finn fram til emne ein søker etter, men også til korleis det kommunikative aspektet blir ivaretatt gjennom viljen blant brukarar og den som publiserer informasjon til å inngå i dialog med einannan. Eg vil i det følgjande syne døme på korleis dialog mellom opphavsmann og brukarar har gått føre seg i tilknytning til videoressursen “II – V – I progression”. Sett i lys av affordansomgrepet, dreier det seg her om korleis YouTube kan nyttast til å realisere eit uformelt rom for læring gjennom å legge tilrette for kommunikasjon og kunnskapsbygging, her representert ved den som publiserer innhald og den som søker informasjon:

Ein brukar stiller sitt innleiande spørsmål i kommentarfeltet til videoressursen “II-V-I progression”:

”So, I get that the chord progression comes from the scale you’re using, and that youre in the key of C. Is the scale C major? and to make it jazzy youre just adding 7ths?

Medlem_18

Yes, the scale is C major. However, many other scales can be used over the II-V-I progression. To make this sound more “jazzy” or more with a blues style you can indeed add a dominant 7th.

The dominant 7th note in C would be a Bb. Hope this helps.

MusicGuru12

ahh i see. how do you determine the dominant 7th?

Medlem_18

The dominant 7th is also known as the flattened 7th.

To find the flattened seventh, simply imagine your scale. For example, D major.

D E F# G A B C# D

1 2 3 4 5 6 7 8

The 7th note is C#, so if that is flattened, it becomes a C natural.

You can also simply count down from the top tonic two semitones. So in the key of F major:

F E Eb Two semitones down from the tonic is the dominant 7th.

MusicGuru12

its so simple Thank you!

Medlem_18”

Eksempelet over syner korleis denne korte dialogen let til å gi eit tilfredstillande svar på det opphavlege spørsmålet. Her er ikkje nytta tradisjonell notasjon for å forklare eit teoretisk prinsipp, men tekst og tall er nytta for å illustrere trinn i ein durskala. Difor er ikkje berre mogelegheitene for dialog den affordansen som er utnytta for å skape eit rom for læring, også dei semiotiske ressursane som er til rådvelde, sjølv teiknsystemet i form av bokstavar og tall, er ein affordans som er utnytta til læringsføremål.

I dialogen under videoen “Autumn leaves”, lasta opp av *Jazz2511* finn ein eit spørsmål som eg reknar som typisk for samtale rundt jazzimprovisasjon, nemleg kva skala kan ein nytte til ein gitt jazzkomposisjon. Også her deltek opphavspersonen inn i den opne dialogen med brukaren:

what scale would be used to play with this chord progression

Medlem_19

@Medlem_19 There are many options, but if it had to be played with just one scale, the Bb Major scale can be used. The basic chords are all diatonic to the key of the piece (2 flats - not 3 as shown on the notation!). It is in fact a good exercise to limit yourself to just those 7 notes as you improvise. Of course, as always, the main thing is the changing importance of each note as the chords pass. From 0:57 - 1:11 uses basically just the Bb scale (A naturals are shown as accidentals)

jazz2511

Utsnittet ovanfor syner korleis svaret frå opphavsmannen refererer til konkrete musikalske døme i den tilhøyrande videoen. Slik kan dialogen få ein tilleggsdimensjon der det som vert uttrykt i skriftleg dialog vert konkretisert i andre modalitetar som musikk, og i dette tilfellet, notasjon. Motsett kan ein hevde at dialogen representerer ein stadig aukande tekstbase, som gjennom brukarspørsmål og påfølgande dialog med

opphavsmann, som i eksempelet over, stadig annoterer og utvidar tolkinga av videoen og dermed potensialet for å forstå og lære av videoressursen.

5.1.3 Dialog: brukar til brukar

Ei anna vinkling på det kommunikative aspektet ved YouTube er om kommunikasjon brukarane mellom kan vere med å realisere det eg i forskingsspørsmålet kallar eit rom for uformelle læringsprosessar. I tilknytning til instruksjonsvideoen i “Autumn leaves” har det gått føre seg ein aktiv dialog mellom fleire brukarar der tema er jazzimprovisasjon, på eit meir overordna nivå. Det opphavlege innlegget peikar på brukaren sine eigne problem med å skape meningsfylte musikalske frasar:

”Playing jazz is driving me crazy lately. I can make my improvisations sound kind of nice now but they often just feel empty to me, as if I don't have a clue of what I'm doing. I think I got descent ears but inventing on the spot is not easy. (...)

Medlem_20

@ Medlem_20 Its like telling stories, you know the content, even the punchline, but each time you can use different more efficient words They asked Mike o Tuner if he ever was at loss what to play. He answered that he had to not play so much which was on his mind

Medlem_21

@ Medlem_21: You're completely right about telling stories, and I fully understand that concept while listening to jazz; it's just that it can get frustrating sometimes while learning to play it. I felt hopeless when I wrote that first comment, but I'm feeling much more confident and patient now. I know I'm making progress.

It's much about developing the connection between ear and instrument to express the ideas you hear in your head, and having a little technique at your disposal really helps.”

Medlem_20

Listen to this song and tell me that it's not carefree. Playing jazz should be fun just to play until you master it, or you're trying too hard, right?

I've been playing jazz trumpet for eight years, and I can't for the life of me remember being frustrated-- I'm absorbed when I play.

Medlem_22

@ Medlem_20 Dont quit man... I know how you feel... I really want to improvise anything but i cant!! Im trying so hard... but you know more then you think you do. Im sure of it

Medlem_23

@Medlem_23 Don't worry, I won't quit. It's too late for that, I just can't quit! You keep at it too!

Medlem_20

@ Medlem_20 Practice, practice, practice. ;)

Medlem_24

@Medlem_24 I hear ya!

Medlem_20

@ Medlem_20 Get a good teacher and/or some good books. Don't stick too long to books. Learn from the books and/or teacher but spend most of your time experimenting and expending on what you have learned.

Practice in all keys.

Medlem_25

@Medlem_25 I'm glad to have a good teacher now and I started playing in a combo, which has been very challenging so far, but I know a good thing. And yes, I should practice in all keys, that's one of my weak points..

Medlem_20

@Medlem_20 DONT RELY ON YOUR EAR! it only gets you so far. i have a well trained ear but when it comes to real jazz; gets you no where especially if your pianist is only doing voicings. learn to solo by reading chords. it will cut a lot of frustration out. good luck

Medlem_26

@Medlem_26 Yeah I just started to learn about that, soloing by reading chords. I'm trying to find a balance in it cause I do believe the ear is very important too. I think knowledge and a well trained ear reall strengthen each other.

*Medlem_20
(...)*

Denne lange dialogen syner korleis brukarane seg i mellom nyttar kommentarfeltet under videoen til å utvikle eit tema. Den manglande funksjonaliteten i YouTube til å sortere innlegg som høyrer saman, er kompensert for ved at brukarane adresserer ein annan med brukarnamn etter symbolet “@”. Sett i lys av affordansomgrepet er det naturleg å sjå dialogen over i lys av mogelegheitene YouTube skapar for sosial rapportering og informasjonsdeling - i dette tilfellet med ei sterk fagleg forankring.

5.1.4 Annotasjonsfunksjon som kollaborativ affordans

I den multimodale analysen drøftar eg annotasjonsfunksjonen og viser til døme på annotasjonar laga av opphavsmannen og annotasjonar som er lagt til av andre brukarar, slik som på “McCoy Tyne slow blues style”. Det er verd å merke seg at funksjonen står fram som ein affordans som vert oppfatta som fruktbar og viktig både for brukarsegmentet og for den som publiserer. Annotasjonar vert kommentert i fleire kjelder på tvers av kasus og er difor verd å stoppe opp ved.

Opphavsmannen *jazz2551* er klår i si vurdering av annotasjonsfunksjonen, her i ein brukarkommentar til videoen “So What (with annotations)”:

*Great playing tj - it is so good to see other pianists using the annotation idea in conjunction with improvised music where a good part of understanding and learning about the performance is to know what lies behind a musical idea. Other ways of communicating like talking over the music can spoil the impact of the music. And being able to add these to an existing video, would I imagine allow the owner to even answer questions asked. A great innovation Youtube - and very useful info tj!
*jazz2551**

Jazz2511 uttrykker kva eg tolkar som sjølve didaktiske grunntanken ved å ta i bruk annotasjonsfunksjonen, nemleg å skape forståing for kva som ligg bak ein musikalsk idé. Kommentaren peiker også på mogelegheitene til å adressere direkte i videoen spørsmål frå brukarane. På bakgrunn av ytringa kan ein gå ut frå at somme av

kommentarane frå jazz2551 i hans video “Autumn leaves” er stimulert av brukarrespons.

Andre brukarar ytrar i kommentarfeltet vitnesbyrd om korleis annotasjonar påverka eige læringsutbytte, noko som langt på veg stadfestar Jazz2551 sin vurdering i førre avsnitt.

“As a musician this commentary is incredibly helpful, and I appreciate the effort you put into showing the technical side of this performance (Which I’m still having a lot of trouble following but at least I know where to start). Fantastic job, I am subscribing and hope to see more of these!”

Medlem_8, kommentar til “So What (with annotations)”

Ein brukar ytrar seg om læringsutbytte frå videoen om McCoy Tyner style, der ein annan brukar annoterer videoen saman med opphavsmannen:

”Awesome! So glad you guys are working together I always do better with more analysis, great stuff”

Medlem_27

Sitatet ovanfor er med på å understreke at annotasjonsfunksjonen kan nyttast til å bringe eit analytisk element inn i videoar som elles er presentert som reine framføringar.

Også deltakarar i fokusgruppeintervjuet på Allaboutjazz.com trekker fram annotasjonsfunksjonen og referer til 2 av opphavspersonane i mitt utval:

“ both are piano players, im sure its been posted somewhere by someone, but they are both fantastic players and have a surplus of video’s. They explain what they are doing with little inserted comments, in most videos too.(...)”

Respondent_3”

Intervjuet med informanten som publiserer video gir noko innblikk i sjølve utforminga av videoane der vedkomande medvite skapar plass til skriftlege annotasjonar:

”How did you decide what the tutorials should look like design wise?”

I just decided that I wanted the piano keyboard to be prominent and easily visible and have a players point of view. This would allow me to place annotations and such in the top one third of the screen. So I divided the screen and two thirds putting my hands clean the piano on the lower third, a MIDI keyboard showing what keys on the piano were being played using color in the middle of the screen, and then the top third for the

annotations. ”

Informant_1

Annotasjonsfunksjonen let til å vere ein affordans ved YouTube som mogeleggjjer samarbeid mellom medlemene av nettsamfunnet. Veg å mogeleggjere interaksjon med sjølve læringsressursen, legg denne funksjonaliteten til rette for å realisere eit rom for uformell læring i nettsamfunnet.

5.1.5 Transformasjonsprosessar (I): interaksjon med læringsressursen

I teorikapitlet gjer eg greie for det perspektivet på læring som kjem til uttrykk i teorien om *design for learning* (Selander & Kress, 2010; Kempe & West, 2010). Sentralt i dette perspektivet er måten den lærande, i det som vert kalla den fyrste transformasjonssyklusen interagerer med lærestoffet, og ved hjelp av semiotiske ressursar re-designar og skapar eigne representasjonar av fagstoffet som uttrykk for eiga forståing av fagstoffet på eit gitt tidspunkt. Modellen som framstiller semi-formell og formelle læringssekvensar femner også om ein sekundær transformasjonseining som legg til rette for metarefleksjon gjennom gruppesamtale. Dette vil verte handsama i neste kapittel. I det følgjande vil eg fokusere på den fyrste transformasjonseininga og undersøke om innsamla feltdata kan gi noko peikepinn på korleis brukarane seier dei interagerer med lærestoffet.

Ein informant som representerer brukarsegmentet seier at han prøver å innlemme i sin eigen spelestil det han ser demonstrert:

I also think that in many cases, I tend to watch people play and then try to pick up riffs or licks which I then try to fit into my own style. I don't transcribe them, but this approach tends to be easier with videos (though I enjoy trying to figure things out purely by ear too).

Respondent_2

Ein kan relatere ytinga overfor til den tradisjonelle måten å lære på i uformelle settingar (Green, 2008; Nielsen, 2006) der imitasjon er prinsippet som styrer læringsaktiviteten. Andre eksempel styrkar oppfatninga av at denne tilnærminga er sentral, og fleire informantar framhevar mogelegheitene til å repetere sekvensar av innhaldet.

The strengths of any of these tutorials on youtube would be geared towards auditory learners. It's just as good as having your own private teacher teaching you how to play jazz. If you forget a key issue, you can always pause and replay as much as you want.

Respondent_1

I intervjuet med opphavsmannen stilte eg spørsmålet om han hadde noko kunnskap om korleis videoane hans vart tekne i bruk til læringsføremål. Også han syner til imitasjon som læringsprinsipp:

Some people have told me that they slow the video down and follow along with the notes to help them learn what I am playing.

Informant_1

Andre legg vekt på notebiletet, slik som i videoressursen “Autumn leaves” der dette er ein av fleire parallelle representasjonar av den musikalske framføringa.

This was like too cool. I have always wanted to see something like this – that is -- to see the playing and the notes at the same time. It was magical. Enjoyed to playing. This was Midi? Thanks.

Medlem_28

The notation in Band in a Box is amazingly readable. Wow! This is a wonderful teaching tool, and it gives a new appreciation of your improvisation skills.

Medlem_29

Ein ser og at teknikken med å repetere sekvensar av videomaterialet ikkje alltid er rekna som beste metoden for å interagere med læringsressursen:

may you please upload the manuscript of this? its hard to play and keep pausing to read the notes! thank you:) great sound!

Medlem_30 måneder siden

Andre nyttar leksjonane som er komplette musikalske framføringar, slik som videoen til Autumn leaves, til praktisk samspel:

Very sweet. Nice job. And nice to play along with as well (with a tenor sax, or flute).

Medlem_31

Ein kan og rekne det som å interagere med læringsressursane å sette saman eit sett med leksjonar som til saman skapar ein heilskap som korresponderer med det ein sjølv reknar som interessant å studere.

“You migfreeht not find one set of videos dealing with what you want, but you can often patch together a set of lessons - and they are FREE.”

Respondent_2

Den siste utsegna rører ei relevant problemstilling; nemleg at den lærande ikkje står ovanfor noko på førehand tilrettelagt lærestoff med ein naturleg progresjon, men lyt sjølv foreta eit utval. Informanten stadfestar at han gjennom eigen praksis finn videoar knytt til sine problemområde og kan sette saman eit sett med det han vurderer er relevante leksjonar.

I hovudsak kan ein seie at interaksjonen med læringsressursane let til å vere styrt av kva modalitetar som er nytta i utforminga av sjølve videoen. Der det ikkje er nytta tradisjonell notasjon, foregår interaksjon gjennom å repetere sekvensar og å stoppe videoen under vegg. Der tradisjonell notasjon er i nytta i eit multimodalt ensemble, ser brukarane også ut til å stoppe opp og å spele om att sekvensar, men den noterte klaverstemma ser ut til å vere føretrekt som eit frittstående dokument jf. ytringane i kommentarfelt.

5.1.6 Transformasjon (II) metarefleksjon gjennom (kritiske) ytringar

Den andre transformasjonssyklusen i det designteoretiske perspektivet omhandlar metarefleksjon som femner om medvit om eiga læring og det å opparbeide ei kritisk haldning til læringsressursane. Den andre transformasjonssyklusen er innlemma i det designteoretiske perspektivet sin modell for semi-formelle og formelle settingar. Modellane syner til gruppeintervju og diskusjonar som døme på settingar som er eigna til å stimulere til metarefleksjon. Det er difor naturleg å tenke at ein kan finne døme på metarefleksjon i brukardeltakinga og den kommunikative aktiviteten som går føre seg på YouTube.

I si enklaste form finn ein ytringar som gir til kjenne at den som kommenterer har opplevd å lære noko av å arbeide med ressursen. Under følgjer eit knippe utsegner som typisk representerer denne kategorien:

"you sir, are my favorite thing on youtube. i cant begin to tell you how much your videos are helping me grow as a jazz musician, this is better than any book or manual i have. thank you thank you thank you. five stars" (Kommentarer til Autumn leaves):

"Thanks. This is the best inside to Tyner's style I have seen. I can actually hear inside his riffs now. I did download from your site. Your very generous." (Kommentarer til McCoy Tyner style)

"Even though I mostly play bass guitar, talking about the progressions and the chords was helpful to me (I'm trying to learn some jazz). Thanks!" (Kommentarer til 2 – 5 – 1 progression)

Sjølv om utsegnene over er korte, har dei det til felles at dei vitnar om refleksjon blant brukarane om kva som gir læringsutbytte. I nokon grad vitnar utsegnene om kva element ved læringsressursen dei festar seg ved. Utsegnene er publisert utan oppmoding og representerer ein type entusiastiske brukarkommentarer som er utbreidd i kommentarfelta til opplæringsvideoar.

I det vidare vil eg trekke inn døme på ytringar som er kritisk til læringsressursane og som slik kan reknast som uttrykk for transformasjon av læringsstoffet gjennom metarefleksjon sidan dette også er uttrykk for medvit om eiga læring gjennom kjeldekritikk. Frå brukardialogen til videoen "So what (with annotations)" finn ein døme på fagleg fundert korrektiv til opphavsmannen sin annotering av sin eigen video.

Good playing, and good annotations aswell, except that I'm pretty sure your wrong in saying that your using D7b5, it just sound and looks more like a bit of blues scale. But nice playiing anyway, keep it up!

Medlem_32

Good comment. You're absolutely right. I meant to type Dm7b5. It has been fixed.

tjazzpiano

I dømet over ser ein at kommentaren konkret har medført endringar i videoleksjonen ved at opphavsmannen har tatt kritikken til ettertetting. Også videoen "McCoy Tyner slow blues tutorial mottar korreksjon frå ein brukar:

that's not a D major pentatonic over the F minor.....that's an A major pentatonic over the F minor.....don't try to confuse me more than I already am....LOL!
Medlem_33

@Medlem_33 Ha Ha! Thanks for the correction, you're right! ;-)

Spesielt videoen ”How to play a walking bass line” har mottatt mange kritiske merknader til innholdspresentasjonen, og ytringane kan være ufine. Sjølv om kommentarane er krasse, er dei representative for ein type ytring ein kan finne på YouTube, og som eg vel å tolke som ei kjeldekritisk vurdering av den aktuelle opplæringsvideoen:

*”really? That’s how you play a walking bass line? Then how come it sounds like garbage? I never heard any of the great piano players play that lame bunch of crap. Please go spend some time listening and studying before you try to teach other people.
(...) “*

Medlem_34

Eg vil i denne samanhengen synleggjere kor variert kritikken til ein og same video kan vere. I kontrast til den svært kritiske merknaden over, finn ein også følgjande meir konstruktive innspel til leksjonen i ”How to play a walking bassline”, og som på sitt vis vitnar om refleksjon rundt eiga læring.

“An excellent lesson. Im concentrating on walking bass myself right now, and found ur video very interessting and easy. Its the basic terms that are important. U got right to it. A lott of the lessons on the tube are to long, and contain to much crap. Those who say that this isnt Jazz dont now much about jazz. Thanks a lot, and please continue making jazz lesson videos.

Medlem_35”

Det kjeldekritiske perspektivet var også gjenstand for diskusjon i fokusgruppeintervjuet eg modererte på Allaboutjazz.

”what always puzzles me is, why do people post videos of themselves teaching something they don’t fully understand/have mastered. Many video’s on youtube are people just teaching things they have read in books or seen online, but if you were to listen to them solo or free-play its definitely no what you want to be learning/imitating

Respondent_3”

Kjeldematerialet mitt skapar inntrykk av at vurderinga av videoane sin verdi som læringsressursar vert bestemt av i kva grad opphavspersonane vert oppfatta som dyktige og troverdige utøvarar av jazz-sjangeren. Slik kan det vere relevant også i denne samanhengen å trekke inn perspektiva til KS Johannessen: Den som publiserer opplæringsvideoar i jazzimprovisasjon er avhengig av å skape truverd ved å kunne utføre i praksis dei kunnskapskompleksa vedkomande har sett seg føre å formidle.

6 Drøfting

6.1.1 Annotasjonsfunksjon – kollaborativ affordans

Det innsamla datamaterialet inneheld mykje informasjon om ein praksis som går ut på å annotere videoane med tekstkommentarar som refererer til det ein ser og høyrer. Eg viser til funn frå intervju med opphavsperson og blant brukarkommentarane, kor annotasjonsfunksjonen vert trekt fram som ein verdifull eigenskap. Tre av videoressursane i utvalet implementerer denne affordansen, kor av den eine, ”McCoy Tyner style” gjennom den ibuande funksjonaliteten i YouTube, tillet ein kompetent tredjeperson å annotere videoen.

Praksisen som opnar for at brukarmiljøet kan annotere videoressursen er eit konkret døme på korleis ein teknologisk affordans, ein eigenskap ved YouTube, vert utnytta til å skape ein digital læringsarena for uformell musikalsk læring. Praksisen oppfyller kriteria som tradisjonelt definerer læringspraksisar i sosiale nettverk; den tillet *informasjonsoppdaging og –deling i fellesskap* (Mcloughlin & Lee, 2007). Det er viktig å understreke at det i dette tilfellet er ein kompetent jazzmusikar som er invitert til å annotere opphavsmannen sin improvisasjon.

Eg uttrykker i avsnittet om affordansomgrepet mi målsetting om å tilføre ein tilleggdimensjon til den tradisjonelle oppfatninga av læringsaffordansen i sosiale nettverk. Potensialet for å tilføye ein ekstra dimensjon, meiner eg ligg i å tolke sjølve mediet gjennom multimodal analyse og slik avdekke kva multimodal affordans som er trekt vekslar på av den som skaper videoressursen og av sjølve brukarsamfunnet.

Annotasjonsfunksjonen utnyttar tekstmodusen sin funksjonelle tyngde. Den musikalske framføringa vert utdjupa, tolka og spesifisert gjennom skriftlege kommentarar langs tidsaksen utan å forstyrre den musikalske, klingande modusen. Teksten hjelper publikum til å rette si merksemd mot spesifikke hendingar i framføringa, og kan potensielt auke læringsutbytte ved den gitte ressursen.

Sett i lys av mine innleiande kommentarar om kva som kjenneteiknar uformelle læringsaktivitetar i musikk (Espeland, 2010; G. Folkestad, 2006; Green, c2008), er annotasjonspraksisen eit konkret døme på korleis denne affordansen ved YouTube gjer det mogeleg for medlemene av nettsamfunnet å gripe inn i sjølve sekvenseringa av

læringsressursen. Gjennom den skriftlege modusen kan brukarsamfunnet sjølv stoppe opp ved bestemte delar av videoen og poengtere, utfylle og utdjupe meiningsinnhaldet. Slik skapar nettsamfunnet sjølv nye læringsmål ved ressursen.

6.1.2 Kommunikativ affordans - innblikk i transformasjonsprosessar

I det designteoretiske perspektivet er “kunnskap” og “læring” knytt til individet sin eigen produksjon og ytring av meiningar ved hjelp av semiotiske ressursar. Å forstå noko dreier seg om å vere i stand til å nytte symbol og med desse skape nye kombinasjonar av symbol. Å vere i stand til å syne korleis ein forstår noko, står sentralt (Selander & Kress, 2010).

I min analyse av feltdata går eg nærare inn på det kommunikative aspektet ved deltakarpraksisen på YouTube. Eg har trekt fram i analysen døme på den type dialog som går føre seg mellom den som publiserer og medlemene i nettsamfunnet, og berre mellom medlemene av nettsamfunnet. Sams for dialogmaterialet i analysen er at det refererer til tema for læringsressursen, jazzpiano-improvisasjon.

Sett i lys av det designteoretiske perspektivet tolkar eg brukarane sine fagleg funderte spørsmål som uttrykk for den fyrste transformasjonsprosessen i det semiformelle eller formelle læringsdesignsekvensen. Slik teorien er formulert, dreier denne prosessen seg om å re-designe og skape nye representasjonar av tema for læringsressursen. Nettopp gjennom å nytte dei semiotiske ressursane som er til rådvelde – den skriftlege modusen, tek brukarane del i det uformelle musikkfaglege universet på YouTube. *Kunnskap* er i det designteoretiske perspektivet definert som evna til å kunne bruke eit eller fleire etablerte symbolsett til å kunne ta del i verda på ein meiningsfull måte. *Læring* vert sett på som evna til i aukande grad å kunne nytte teikn og symbol for å kunne ta del i ulike situasjonar på meiningsfylt vis (Selander & Kress, 2010). Eg vil difor argumentere for at den kommunikative affordansen ved YouTube, sett i lys av det designteoretiske perspektivet, skapar vilkår for læringsprosessar ved at brukarsamfunnet får høve til å ta del i meiningsskapinga gjennom dei semiotiske ressursane som er til rådvelde.

Den andre transformasjonsprosessen i det designteoretiske perspektivet, dreier seg om metaperspektiv på eiga læring. Eg trekker inn modellen for læringsdesignsekvensar det heimlege perspektivet etter LK06 der læringsstrategiar og metakognisjon er rekna som ein av fire grunnkomponentar som utgjer omgrepet digital kompetanse (Erstad, 2005;

Krumsvik, 2007). Sentralt innan denne dimensjonen er kjeldekritikk og evna til å skilje pålitelege kjelder frå useriøse.

I dette lyset er det påfallande mange brukarytringar som er retta mot eige læringsutbytte eller som er formulert som positiv, negativ eller konstruktiv kritikk til læringsressursen. Det kan difor reknast som eit særtrekk ved fleire av brukarkommentarane til læringsressursane i mitt utval at dei vitnar om refleksjon rundt eige læringsutbytte og om refleksjon rundt i kva grad læringsressursen held mål.

6.1.3 Innramming og iscenesetting av læreprosessar

Innramming og iscenesettinga av læreprosessar på YouTube refererer mellom anna til korleis målsettinga for kvar læringsressurs er presentert og korleis kvar ”situasjon” er arrangert. Eg har i analysen av dei einskilde videoane gjort greie for korleis læringsmålet for kvar videoressurs er presentert. Eg har valt å tolke innramming, som i formelle settingar refererer til kontekstuelle normer og reglar, som det læringsressursane ”refererer til utan for seg sjølv”. Dette er gjort ved å syne til kva jazzfagleg tradisjon videoressursen bygger på, for slik å teikne opp ei kontekstuell ramme.

Iscenesetting refererer til korleis brukarane set seg sjølv i scene gjennom deltaking i brukardialogen, men også i høve til brukarane sin interaksjon med sjølv videoressursen. I følgje Selander kjem den fyrste transformasjonssyklusen til uttrykk i nettsamfunn ved at brukaren prøver seg fram ved å gjere slik som vert framstilt i teksten eller bilete-/filmsekvensen (Selander, 2008). Gjennom innsamla datamateriale kjem det til uttrykk at det å lære gjennom å imitere den musikalske framføringa er ein utbreidd måte å tileigne seg lærestoff på. Slik skil ikkje dei uformelle læringsprosessane på YouTube seg i særleg grad frå den læringspraksisen som ein finn i formelle (Nielsen, 2006) og uformelle settingar (G. Folkestad, 1998; Green, c2002) i den analoge verda, der imitasjon er eit bærande læringsprinsipp i mange samanhengar.

6.1.4 Kunnskapsrepresentasjon

Med kunnskapsrepresentasjonar meiner vi symbolske system, til dømes eit bilete eller ein modell som representerer visse aspekt av eit fenomen. Sentralt for mi problemstilling er oppfatninga at ulike kunnskapsrepresentasjonar ”lyfter fram og kommuniserar skilda aspekter av musiken och påverkar villkoren för meningsskapande i lärandesituationer. (Kempe & West, 2010, s 74). Eg har difor i analysen av kvar

einskild video gjort greie for det multimodale samspelet, og kva sider ved læringsstoffet den multimodale komposisjonen kommuniserer. Den multimodale analysen avdekkjer korleis ulike kohesjonsmekanismer fungerer på tvers av dei ulike modalitetane som inngår i det multimodale ensemblet. I det enklaste uttrykket fleire modalitetar det same, som når ein instruktør namngjer kva note han spelar, samstundes som ein kan sjå og høyrer det auditivt. Den multimodale komposisjonen tilbyr ikkje noko meir informasjon utover einskilddelane seier.

I andre tilfeller utfyller dei ulike modalitetane ein annan slik at summen av det som vert kommunisert er større enn einskilddelane. Tre av videoane i utvalet let publikum høyre ein pianist framføre komplette improvisasjonar. Ulike grep er nytta med omsyn til den grafiske utforminga og korleis andre modalitetar kommuniserer utfyllande og utdjupande informasjon om det ein høyrer. Dette formatet representerer ein type instruksjonsvideoar ein finn mange av på YouTube. Kunnskapen er representert i det som kan vere meint som eksemplariske framføringar sett frå opphavspersonane si side. Slik er det etablert eit top – down format for kunnskapsrepresentasjon der prinsippet er å demonstrere jazzrelaterte emne ved å syne dette i praksis og å nytte ulike multimodale ensemble til å tilby utvida informasjon om det ein høyrer.

6.1.5 Kunnskapsartikulasjon

I analysen av kjeldematerialet, viser eg korleis brukarar ytrar seg kritisk til kunnskapsrepresentasjonen som er avgrensa til ”å syne kva ein kan”. I dei høva der føremålet til læringsressursen er å demonstrere eit avgrensa jazzteoretisk prinsipp, forventar brukarane opplysningar utover det å verte synt ei framføring, og kritikk vert ytra deretter. I andre tilfelle vert denne måten å framstille kunnskapen på tatt vel imot, slik som kommentarane til ”McCoy Tyner slow blues” vitnar om.

Dette vil eg forklare ved at det er sjølve utøvinga av spelestilen, utøvarpraksisen, som i det siste tilfellet artikulerer kunnskapen i videoressursen; spelestilen til den kanoniserte pianisten McCoy Tyner. Ser ein dette poenget i lys av KS Johannessen sin artikkel (Johannessen, 2002), kan ein seie at sjølve utøvinga ein ser demonstrert i videoen er det primære artikulasjonsmoduset for kunnskap om McCoy Tyner sin stil. Det same prinsippet gjer seg gjeldande i videoen ”So what (with annotations)” der det vert demonstrert ein musikalsk praksis som berre delvis let seg artikulere i det

verbalspråklege. Kunnskapen vert artikulert primært gjennom det improvisatoriske slik det vert synleggjort i videoen. Sekundært vert kunnskapen artikulert gjennom dei skriftlege annotasjonane og den utførlege skriftlege innleiinga som er publisert til denne videoen.

6.1.6 YouTube – kunnskap artikulert som praksis

Desse observasjonane peikar også på eit relasjonelt forhold på YouTube mellom publikum og den som publiserer som let seg forklare med Wittgenstein sine teoriar om verksemder, reglar og praksis (Johannessen, 2002). Innafor verksemda "the jazz community" (Berliner, 1994) finst det mange reglar for improvisasjon formulert verbalspråkleg som jazzteori. Om ein søker lærdom i jazzimprovisasjon og vender seg til det boklege etter kunnskap, vil ein kunne tileigne seg reglar om jazzteoretiske prinsipp som t.d. II-V-I progresjonen og relasjonar mellom skalaer og akkordprogresjonar. Men, det føl ikkje nødvendig vis av dette at ein opparbeidar noko forståing for korleis ein tek reglane i bruk i praksis for å uttrykke improvisatoriske frasar innafor jazzidiomet.

Somme kunnskapsformidlarar nyttar YouTube til å synleggjere kunnskap i jazzimprovisasjon ved å artikulere den i praksis som reine improviserte framføringar. Denne formidlingsforma stiller store krav til dugleik hjå den som publiserer videoleksjonar. Analysen av felldata syner at det er utbreidd skepsis i nettsamfunnet til kompetansen blant dei som publiserer, og brukarane stiller krav til at opphavspersonane må kunne praktisere kunnskapen dei ynskjer å formidle. KJ Johannesen seier at kriteriet for at ein har tileigna seg eit gitt omgrep, her: jazzimprovisasjon, er difor at ein vert akseptert som ein kompetent utøvar av den praksis eller etablerte handlemåte som inkorporerer omgrepet. Gjennom kritiske ytringar i kommentarfeltet reflekterer nettsamfunnet over utøvarkompetansen til den som publiserer video og dermed over læringsressursen sin verdi som læringsobjekt.

7 Avrundning

Denne oppgåva har berre skrapa i overflata på den praksisen ein finn på YouTube, der nettsamfunnet er tatt i bruk til å skape ein global arena for uformell læring i musikk. Mitt utval har vore avgrensa til opplæringsvideoar i jazzpiano, som er eit relativt avgrensa felt samanlikna med andre sjangrar og instrumentgrupper som t.d. blues- og rockegitar. Eit raskt blick på sistnemnde type opplæringsvideo vil avsløre eit endå større utval av læringsressursar kor ein i somme tilfelle vil kjenne att praksisen å demonstrere musikalske heilskapar, men kor andre løysningar kan vere valt med omsyn til kva multimodale ensemble som utvidar og utdjuar meiningsinnhaldet. Det kan i denne samanhengen vere interessant å utforske om det fins noko framstillingsmåte som kan reknast for idiomatisk for ulike sjangrar og instrument, eller om den didaktiske designen er lausrive frå etablerte sjangrar og opplæringspraksisar. Dette kan best verte svart på gjennom vidare forskning på emnet.

Det finst mange parallellar mellom den tradisjonelle framstillinga av jazzopplæring og den praksisen som går føre seg i nettsamfunnet YouTube. I fjølge Berliner er fokus i den uformelle jazzopplæringa flytta frå "teaching" til "learning", og omgrep som "hanging out in the jazz community" skildrar korleis den lærande tradisjonelt har sjølv vore aktiv i å oppsøke ulike kjelder og miljø som tilbyr kunnskap. Dette har som premiss at det finst eit aktivt jazzmiljø å oppsøke.

Dette forskingsprosjektet syner korleis brukarmiljøet utnyttar YouTube sine affordansar til å skape eit "virtuelt jazz community" med eit globalt nedslagsfelt kor det er mogeleg å oppsøke ulike kjelder, interagere med andre deltakarar og på ulikt vis interagere med sjølve læringsressursane. Det er difor nærliggande å tenke at YouTube representerer ein arena som har potensiale til å legge til rette for liknande kunnskapsbygging som ein assosierer med den autentiske uformelle jazzopplæringa.

I dette ligg det eit potensial for demokratisering av musikkopplæring. Gratis læringsressursar er gjort tilgjengeleg til alle som har tilgang til internett. Slik vert uformelle opplæringstilbod gjort tilgjengeleg globalt, nokså uavhengig av faktorar som geografiske, økonomiske og kulturelle vilkår. Denne trenden vil bli sterkare ettersom nye IKT verktøy, slik som nettbrett og smarttelefonar, i stor grad er laga for bruk kopla

til datanettverk eller mobilnett. Den som søker kunnskap i eit musikkfagleg emne vil difor oppleve stadig større fleksibilitet med omsyn til å kunne bruke YouTube.

Musikksjangrar, speleteknikkar og instrument som ikkje er representert på lokalt plan gjennom opplæringstilbod eller utøvarmiljø, vil i mange tilfelle vere tilgjengeleg i form av opplæringsvideo på YouTube. Sjølv om jazzpiano ikkje er å rekne som noko framandt eller eksotisk, er det ikkje gitt at det finst opplæringskompetanse tilgjengeleg i alle miljø der det finst ynskje om å lære å spele jazz. Slik kompenserer den globale opplæringsarenaen på YouTube til ein viss grad for fagtilbod som vil ha for lite nedslagsfelt, eller som vil vere for ressurskrevjande å tilby innafor tradisjonelle rammer.

Gjennom å velge differensierte nivå på videoutvalet i dette forskingsprosjektet, syner eg kor stor spennvidde det er på den tilgjengelege utøvarkompetansen. Sjølv om somme formidlarar med rette kan kritiserast for å ha svakt grep om lærestoffet, finst det opphavspersonar i utvalet som kan seiast å vere ekspertutøvarar. Ekspertise er eit relativt omgrep sett frå den lærande sin ståstad, men generelt kan ein seie at det er stor sjansje for at den som søker lærdom vil finne ein eller fleire opplæringsvideoar som møter vedkomande si proksimale læringszone og som kan stimulere til eigenaktivitet og læring ved å skape nye representasjonar av lærestoffet. Eit særtrekk ved YouTube, er difor at ekspertkompetanse vert gjort tilgjengeleg der det tradisjonelt ikkje har eksistert vilkår for å tilby slik kompetanse.

Informantar har kommentert at YouTube legg til rette for den som føretrekk å lære auditivt. Dette kan nyanserast sidan også visuelle og skriftlege komponentar utdjuper meiningsinnhaldet i videoane. Variasjonsbreidda i den multimodale samansetninga av videoressursane legg til rette for ulike preferansar med omsyn til kunnskapsrepresentasjon. Det vert difor mogeleg å hevde at YouTube sitt bidrag til å demokratisere musikkopplæringa også kjem til uttrykk gjennom dei mange inngangane til lærestoffet som dei ulike multimodale kombinasjonane tilbyr.

8 Litteraturliste

- Agee, J. (2009). *Developing qualitative research questions: A reflective process* - Routledge.
- Anderson, T. (c2008). *The theory and practice of online learning*. Edmonton: AU Press.
- Barsky, E., & Purdon, M. Introducing web 2.0: Social networking and social bookmarking for health librarians. *Journal of the Canadian Health Libraries Association*, (- 3), - 65.
- Berliner, P. (1994). *Thinking in jazz: The infinite art of improvisation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bråten, I., Bråten, I., Bråten, I., Thurmann-Moe, A. C., Øzerk, K., Øzerk, K., et al. (c1996). *Vygotsky i pedagogikken*. [Oslo]: Cappelen akademisk forl.
- Cher Ping, L., & Seng Chee, T. (2001). Online discussion boards for focus group interviews: An exploratory study. *Journal of Educational Enquiry*, 2(1), 50.
- DeVeaux, S. (1991). Constructing the jazz tradition: Jazz historiography. *Black American Literature Forum*, 25(3, Literature of Jazz Issue), pp. 525-560.
- Erstad, O. (2005). *Digital kompetanse i skolen : En innføring*. Oslo: Universitetsforl.
- Espeland, M. (2010). Dichotomies in music education - real or unreal? *Music Education Research*, 12(2), 129-139.
- Expert Village (2008) *Jazz Piano: Playing a Walking Jazz Piano Bass Line*. Retrieved 05/01, 2011 from

<http://www.youtube.com/watch?v=LvZr1Ao4rUk>

- Flick, U. (2006). *An introduction to qualitative research*. Los Angeles: Sage Publications.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), pp 135-145.
- Folkestad, G. (1998). Musical learning as cultural practice - as exemplified in computer-based creative music making. In B. Sundin, G. E. McPherson & G. Folkestad (Eds.), *Children composing* (pp. 160 s.). Malmö: Musikhögskolan.
- Gabbard, K. (1995). *Jazz among the discourses*. Durham, N.C.: Duke University Press.
- Geertz, C. (c1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. New York: Basic Books.
- Geisler, G., & Burns, S. (2007). Tagging video: Conventions and strategies of the YouTube community. *Proceedings of the 7th ACM/IEEE-CS Joint Conference on Digital Libraries*,
- Gibson, J. J. (c1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Green, L. (c2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Aldershot, Hants: Ashgate.

- Green, L. (c2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. Oslo: Universitetsforl.
- Halvey, M. J., & Keane, M. T. (2007). An assessment of tag presentation techniques. *WWW '07 Proceedings of the 16th International Conference on World Wide Web*,
- Hancock, H. (1964). *Empyrean isles* Blue Note.
- Hancock, H. (1965). *Maiden voyage* Blue Note.
- Hesse-Biber, D. S., Kinder, T. S., & Dupuis, P. *HyperResearch* (2009th ed.) Researchware.
- Imsen, G. (c1991). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. [Oslo]: TANO.
- Jazz2511. (2010). *Autumn leaves - jazz piano trio* Retrieved 10/11, 2010, from <http://www.youtube.com/watch?v=w5ZzjMNkZg>
- Johannessen, K. S. (2002). Kunnskapenes ulike artikulasjonsmodi. en skisse av visse grunntrekk ved vårt tause grep på virkeligheten. *Uniped*, 22(3)
- Jokisalo, E., & Riu, A. (2006). *Informal learning in the era of web 2.0*
- Kant, I. (2008). Fra kritikk av dømmekraften (1790). *Estetisk teori: En antologi* (pp. S. 56-93). Oslo: Universitetsforl.
- Kempe, A., & West, T. (2010). *Design för lärande i musik*. [Stockholm]: Norstedts.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.

Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.

Krumsvik, R. J. (2007). *Skulen og den digitale læringsrevolusjonen*. Oslo: Universitetsforl.

Kruse, B. (c1980). *Jazzteori: Grunnleggende prinsipper*. Oslo: Frost Music.

Kvinge, Ø. (2010). *ICT in learning, with emphasis on music technology*. Retrieved 05/30, 2010, from <http://computermusic.edublogs.org>

jazz2551 (2009). *Autumn Leaves Jazz piano Lesson (HD and Widescreen Version)*. Retrieved

05/01, 2011 from <http://www.youtube.com/watch?v=HoDJl3vcpg0>

Læreplanverket for kunnskapsløftet(2006). . [Oslo]: Kunnskapsdepartementet ; Utdanningsdirektoratet.

Lange, P. G. (2007). Searching for the 'You' in 'YouTube': An analysis of online response ability. *Ethnographic Praxis in Industry Conference*, (1), 36.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Leontiev, A. A., & James, C. V. (1981). *Psychology and the language learning process*. Oxford: Pergamon Press.

Levine, M.,. (1989). *The jazz piano book*. Petaluma, CA: Sher Music Co.

Lot2learn. (2010). *McCoy Tyner style slow blues tutorial*. Retrieved 11/10, 2010, from <http://www.youtube.com/watch?v=1tVOAX3aJ7s>

- Lot2learn. (2010). *Practice McCoy style*. Retrieved 11/10, 2010, from <http://www.youtube.com/watch?v=4Zhzon5qtRc>
- Løvland, A. (c2007). *På mange måtar: Samansette tekstar i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mann, C., & Stewart, F. (2000). *Internet communication and qualitative research: A handbook for researching online* Sage Publications.
- Mcloughlin, C., & Lee, M. J. W. (2007). Social software and participatory learning : Pedagogical choices with technology affordances in the web 2 . 0 era. introduction : Social trends and challenges. Paper presented at the Ascilite Singapore.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Beverly Hills, Calif.: Sage.
- Morgan, D. L. (1988). *Focus groups as qualitative research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- MusicGuru12. (2009). *Jazz Chord Progression - II - V - I - (VI)*. Retrieved 05/01, 2011 from <http://www.youtube.com/watch?v=ACnzw562vas>
- Nielsen, K. (2006). Apprenticeship at the academy of music. *International Journal of Education & the Arts*, 7(4), 7(4) Retrieved from <http://ijea.asu.edu/v7n4/>
- Plant, R. (2004). Online communities. *Technology in Society*, 26(1), 51-65.
- Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Postholm, M. B. (cop. 2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Rotman, D., & Preece, J. (2010). The 'WeTube' in YouTube—creating an online community through video sharing. *Int. J. Web Based Communities*, 6(3), 317.
- Säljö, R. (c2001). *Läring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Saussure, F. d. (1974). *Course in general linguistics*. Glasgow: Collins.
- Schwebs, T., & Østbye, H. (2007). *Media i samfunnet*. Oslo: Samlaget.
- Selander, S. (2008). Designs for learning - a theoretical perspective. *Designs for Learning*, 1(1)
- Selander, S., & Kress, G. (2010a). *Design för lärande: Ett multimodalt perspektiv*. [Stockholm]: Norstedts.
- Shorter, W. (1964). *Deluge På: Speak no evil* Blue Note.
- Tjjazzpiano. (2008). *So What (with annotations)* Retrieved 10/01,2011 from <http://www.youtube.com/watch?v=9Tz15N5cwcc>
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. London: Routledge.
- Vygotskij, L. S. (1962). *Thought and language*. New York: Wiley.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Whyton, T. (2006). Birth of the school: Discursive methodologies in jazz education. *Music Education Research*, 8(1), 65-81.

Yin, R. K. (c2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, Calif.:
Sage.

9 Vedlegg

Brev til opphavsperson

Øystein Kvinge
Nattlandsrinden 14
5098 Bergen
Norway

Bergen 22/01/2011

Research on jazz tuition on YouTube

– interview with publishers of tutorials on jazz piano.

Dear NN,

I am a master student at the Stord/Haugesund university college, located on the west coast of Norway. The study is called "ICT in learning" and focuses on how computer technology can aid learning in different subjects, in my case music, and jazz piano tuition, to be more precise.

My research project deals with the informal learning processes which take place in social networks such as YouTube. I am trying to learn what characterises the learning activities which take place in this online community, and I am looking at what features this learning environment can offer, which is not available in the "real" world and in the traditional, formal learning settings. My aim is to analyse a selection of videos and the dialogue between users which follows below the uploaded video. In addition I am aiming at making interviews with publishers of video tutorials, and with users of these tutorials.

I am contacting you NN, since I have found your excellent video tutorials uploaded on YouTube of particular interest for my research project. I have in particular been studying your video of "...", with the informative annotations, and added this to my selection of videofiles for analysis.

I would very much like to make an interview with you, to learn about YouTube from the publisher's point of view. The interview can take place through e-mail, by chatting online (ie. at Faceook), or even through Skype.

The interview will touch upon your background as a musician, how you have been developing your jazz improvisational skills, the choices you made when you designed and produced the video tutorials, the transfer of experience from traditional teaching to online teaching, and what experiences you have had when you have been in contact with the user community on YouTube. What is your own learning experience from publishing on YouTube?

It is entirely voluntary on your part whether to participate or not, and you may withdraw at any time without further explanation. If you withdraw, any interview material will be anonymised. All information will be treated with confidentiality, and no individuals will be recognisable in the final master thesis document.

All data will be anonymised after the project is ended, on September 1st 2011. The research project is registered at, and approved by the Norwegian Social Science Dataservices.

If you choose to join, please send me a reply through Facebook or send me an e-mail. You may reach me by e-mail oystein.kvinge@---.--- My supervisor is professor Magne Espeland - magne.espeland@---.---

I run my own blog which features my own jazz piano music, and other posts written on the topic throughout the study I am doing. See <http://computermusic.edublogs.org>

Kind regards

Øystein Kvinge
Nattlandsrinden 14
5098 Bergen
Norway
Tel. +47 -- -- -- --
Cell: +47 -- -- -- --

Skype: okvinge

Facebook:

Web: <http://computermusic.edublogs.org>

Brev til brukarsegmentet

Øystein Kvinge
Nattlandsrinden 14
5098 Bergen
Norway

Bergen 02/12/2010

Research on jazz tuition on YouTube – interview with users of tutorials on jazz piano.

I am a master student at the Stord/Haugesund university, located on the west coast of Norway. The study is called "ICT in learning" and focuses on how computer technology can aid learning in different subjects, in my case music, and jazz piano tuition, to be more precise.

My research project deals with the informal learning processes which take place in social networks such as YouTube. I am trying to learn what characterises the learning activities which take place in this online community, and I am looking at what features this learning environment can offer, which is not available in the "real" world, and in the traditional, formal learning settings. My aim is to analyse the dialogue between users, which follows below the uploaded video. In addition I am aiming at making interviews with 5 publishers of video tutorials, and with 5 users of these.

I am contacting you //NAME//, since I found your comments to the jazz piano tutorial //NAME // very interesting. I would very much like to make an interview with you, to learn about the YouTube tutorials from the user's point of view. The interview can take place through e-mail, by chatting online or even through Skype.

The interview will focus on your musical background, how you have been developing your jazz improvisational skills, your opinions on the video lessons on YouTube and if the lessons have been helpful to you, in what way you have been working with the lessons. See enclosed interview guide for information on the interview itself.

It is entirely voluntary on your part whether to participate or not, and you may withdraw at any time without further explanation. If you withdraw, any interview material will be anonymised. All information will be treated with confidentiality, and no individuals will be recognisable in the final master thesis document.

The project will end on September 1st 2011, which is the submission date of my master thesis. All data will be anonymised after the project is ended.

If you choose to join, please sign the mail below and return by mail to me,

You may reach me by e-mail oystein.kvinge@---.---

My supervisor, professor Magne Espeland can be reached at magne.espeland@---.---

The research project is registered at the Norwegian Social Science Dataservices.

You may look up my profile on YouTube: username "okvinge", and I run my own blog which features my own jazz piano music, and other posts written on the topic throughout the study I am doing. See <http://computermusic.edublogs.org>

Kind regards

Øystein Kvinge

Nattlandsrinden 14

5098 Bergen

Norway

Tel. +47 55 -- -- --

Cell: +47 -- -- --

Skype:

Facebook

<http://computermusic.edublogs.org> :

Intervjuguide, brukarsegmentet

BACKGROUND INFORMATION

What is your current profession?

What is your educational background?

What best describes your current situation as a musician, or music student?

BACKGROUND AS A JAZZ PIANIST

Could you tell me about your background as a musician?

Do you play with other musicians?

Do you perform live?

At what age did you pick up an instrument to learn to play?

What learning resources have you been using through your time as a learner?

What teacher, private person, learning method or learning material has been the most helpful to you in your development as a jazz pianist?

USER OF LEARNING MATERIAL

How did you learn about the video tutorials on YouTube?

Could you tell me about the process of finding "the right tutorial", or how you separate the good from the bad tutorials?

Did you spend time on any specific tutorial to make an effort to learn the material which is exemplified?

What do you consider the strengths of the YouTube lessons? And the weaknesses?

THE COMMUNITY

Do you interact with the YouTube community? Other users? The "up loaders"?

FUTURE

How do you see your self further develop your piano skills? What would be the next step to take?

Intervjuguide, opphavsperson

BACKGROUND INFORMATION

What is your current profession?

What is your educational background?

How would you describe your current situation as a musician?

Do you have any experience as a music teacher? If so, could you elaborate a little on your method on teaching jazz piano the "traditional way"?

BACKGROUND AS A JAZZ PIANIST

Could you tell me about your career as a jazz musician?

What learning resources have you been using through your time as a learner (of jazz piano)?

What teacher, learning method or learning material has been the most helpful to you in your development as a jazz pianist?

AS A CREATOR OF LEARNING MATERIAL

What motivates you to publish the series of jazz piano tutorials?

What previous experiences as a teacher, or learner, have been helpful when designing the tutorials?

How did you decide what the tutorials should look like, design wise?

Do you play differently when recording a tutorial then when playing in a live situation?

What considerations did you make when selecting the *jazz related topic* for each individual tutorial?

Is there a relationship between the total collection of tutorials?

Who do you regard to be the target group of your learning material?

Do you have the impression that people want more learning material than the YouTube videos only?

ABOUT INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY

Is there anything online communities such as YouTube can offer that other learning arenas cannot offer?

Has technology been helpful at any stage in your own process of developing improvisational skills?

Do you see any disadvantages in the use of technology in music education?

THE COMMUNITY

What kind of response have you got from the user community – do you get direct feedback, questions and comments, other than what is written below the videos on YouTube?

What is the typical feedback from the user community?

What is your relationship to the written comments and dialogue among the users below your resources on YouTube. Why do you choose to engage / not engage in the dialogue?

Have you received any feedback on *how* people use your videos in a practice situation?