

MASTEROPPGAVE

Bruk av opplæringsvideo i
instrumentalundervisning

-En kvalitativ studie om muligheter i kulturskolen

Use of tutorial video in instrumental
teaching

-A qualitative study of opportunities in the music and
performing art schools

Hans-Petter Gyldenskog

Mastergrad IKT i læring

MASIKT-OPG

Høgskolen på Vestlandet, Campus Stord

Veileder: Anders Grov Nilsen

Innleveringsdato: 15.11.18 kl.14:00

Bruk av opplæringsvideo i instrumentalundervisning

-En kvalitativ studie om muligheter i kulturskolen



Hans-Petter Gyldenskog
Høgskolen på Vestlandet, campus Stord
Mastergrad IKT i læring
Høsten 2018

Forord

Det å jobbe med dette forskningsprosjektet har vært en lærerik og givende prosess, som jeg håper og tror vil komme mine elever til gode i fremtiden. Samtidig har det også vært utfordrende, og til tider slitsomt å skrive masteroppgave ved siden av jobben. Dette hadde aldri gått uten noen gode hjelpere, som nå skal få sin velfortjente takk.

En stor takk til min veileder Anders Grov Nilsen for konstruktive og konkrete tilbakemeldinger underveis. Veiledningene har vært til stor hjelp for å stake ut en tydeligere kurs og få en helhet i oppgaven. Vil også takke andre lærere og personal tilknyttet IKT i læring ved HVL, for god undervisning og god oppfølging disse to årene. Det er også på sin plass å takke mine medstudenter for to flotte år. Innholdsrike samlinger på Stord, «tysdagsbiff» og faglige (og ufaglige) diskusjoner på Samson.

En stor takk til informantene og foresatte som var positive til å være med i forskningsprosjektet fra første stund. Ekstra takk til informantene som tok seg tid til å møte meg for å dele sine erfaringer og opplevelser fra prosjektet. Uten dere hadde det ikke blitt noen masteroppgave.

På min egen arbeidsplass vil jeg takke for oppmuntrende ord og støtte fra mine kolleger. Takk til Ingvild Aas for å være forståelsesfull og å legge til rette. Takk til min amerikanske kollega Matthew Thomas Barry for hjelp med oversettelse av *abstract*. Ekstra takk til Sindre Klykken som var med på prosjektet, og har vært en viktig støttespiller gjennom forskningsperioden.

Sist, men absolutt ikke minst; min kjære kone Ingebjørg. Du har planlagt et bryllup, du har motivert meg til å jobbe, du har lest korrektur, du har støttet meg 100% gjennom hele prosessen – dette hadde rett og slett aldri gått uten deg. Nå gleder jeg meg til å ikke alltid må trekke ned på kontoret i kjelleren for å jobbe med masteren, men å være mer sammen med deg!

Molde, november 2018

Hans-Petter Gyldenskog

Sammendrag

Denne studien handler om bruk av opplæringsvideoer i kulturskolen. Dagens og fremtidens kulturskoleelever er *digitalt innfødte*, som betyr at de er eksponert for ulike digitale teknologier fra barnsben av. De er godt bevandret i bruk av ulike digitale verktøy, og mange bruker teknologien til å lære seg musikk i en mer uformell kontekst. Dette kan åpne for nye måter å organisere undervisningen i kulturskolen på, og jeg har valgt å se mot opplæringsvideoer.

Jeg har dermed undersøkt følgende problemstilling: *På hvilken måte kan opplæringsvideoer være med på å støtte opp om læring i instrumentalundervisning i kulturskolen?* For å belyse den overordnede problemstillingen, ble det stilt følgende forskningsspørsmål: *Hvordan opplever elever i kulturskolen å bruke opplæringsvideoer som supplement til vanlig instrumentalundervisning? Hva gjør en opplæringsvideo interessant for elever i kulturskolen?*

Jeg har valgt et *kasusdesign* med en kvalitativ tilnærming i denne studien. Empirien er samlet inn fra fire kulturskoleelever i ungdomsskolealder, hvor *feltnotat* og *intervju* er metodene for datainnsamling. Analysen ble gjennomført i tråd med fenomenologisk fortolkningsperspektiv, hvor essensen av feltnotatene og informantenes utsagn blir trukket ut og drøftet i lys av det teoretiske rammeverket for studien.

Funnene i undersøkelsen viser at elevene er positive til å bruke opplæringsvideoer som supplement til vanlig instrumentalundervisning. Informantene likte at innholdet var individuelt tilpasset og alltid tilgjengelig på nett. De bestemmer selv når og hvor de vil se på videoen, noe som viste seg å stille krav til deres evne til å selvregulere sin egen læring. Dette handler i stor grad om varsler fra ulike sosiale medier. Det viktigste for at elevene skal synes videoene er interessante, er at innholdet er på et utfordrende nivå. Innholdet ble laget ut i fra *den proksimale utviklingssone*, men selv om man som lærer kjenner elevene godt, skulle det vise seg å være litt vanskelig å treffe her. Et annet funn er at videoene bør være korte og med lite snakking. Effekter og omfattende redigering/klipping ble heller ikke påpekt som viktig av informantene. De foretrakk video fra sin egen lærer fremfor profesjonelle videoer på YouTube (Bergmann & Sams, 2012).

Abstract

This study is about the use of educational videos in the schools of music and performing arts. Current and future schoolchildren are digitally native, which means that they are exposed to different digital technologies from childbirth. They are well versed in the use of various digital tools, and many use the technology to learn music in a more informal context. This can open up for new ways to organize teaching in the music and performing art schools, and I have chosen to look at video tutorials.

I have consequently investigated the following issue: *In what way can training videos help to support learning in instrumental education in the music and performing art schools?* To illustrate the overall issue, the following research questions were asked: *How do students in the music and performing art schools experience using educational videos in addition to ordinary instrumental education? What makes a tutorial interesting for students in the school?*

I have chosen a *case design* with a qualitative approach in this study. The empirical evidence is gathered from four schoolchildren of middle school age, where *field notes* and *interviews* are the methods of data collection. The analysis was conducted in line with phenomenological interpretation, where the essence of the field notes and the informants' statements are drawn and discussed in light of the theoretical framework for the study.

The findings in the survey show that students are positive to using tutorials in addition to regular instrumental education. The informants liked that the content was individually customized and always available online. They decide when and where they want to watch the videos, which in turn made demands on their ability to self-regulate their own learning. This is mainly about notifications from different social media. The most important thing for the students to find the videos are interesting is that the content is at a challenging level. The content was made based on the proximal development zone, but even if you as a teacher know the students well, it's would be a bit difficult to match this. Another finding is that the videos should be short and with small amounts of talking. Effects and extensive editing / cutting were also not pointed out as important by

the informants. They preferred video from their own teacher rather than professional videos on YouTube (Bergmann & Sams, 2012).

Innholdsfortegnelse

Forord	II
Sammendrag	III
Abstract.....	IV
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	2
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	4
1.3 Sentrale begrep	5
1.3.1 «Å oppleve».....	5
1.3.2 Rytmask musikk.....	5
1.3.3 Edpuzzle	5
1.4 Avgrensninger	6
1.5 Oversikt over studien.....	6
2 Tidligere forskning	7
2.1 Oppsummering tidligere forskning.....	11
3 Teori.....	12
3.1 Læring.....	12
3.1.1 Resultat og prosess	13
3.2 Sosiokulturell læringsteori.....	14
3.2.1 Mesterlære	15
3.2.2 Cognitive apprenticeship	16
3.2.3 Medierende verktøy	19
3.3 Sosialkognitive teorier	19
3.3.1 Selvregulert læring	21
3.4 Oppsummering teori	21
4 Metode	23
4.1 Kvalitativ metode	23
4.2 Design av studien.....	25
4.2.1 Tidslinje	25
4.2.2 Valg av informanter	25
4.2.3 Forundersøkelse.....	26
4.2.4 Feltnotat	27
4.2.5 Semistrukturert intervju	28
4.2.6 Pilotintervju	29
4.2.7 Gjennomføring.....	30
4.2.8 Transkripsjon	32
4.3 Analyse og tolkning.....	33
4.3.1 Analyse av feltnotat	33
4.3.2 Analyse av intervju	34
4.4 Troverdighet, bekræftbarhet, overførbarhet	36
4.5 Etsiske hensyn.....	37
5 Presentasjon av funn.....	39
5.1 Instrumentalopplæring før forskningsperioden	40
5.2 Forberedelse til timene	41
5.3 Lære av å se på andre	41
5.3.1 Støtte for hjemmeøving	42

5.4 Opplevelse av å bruke opplæringsvideo	42
5.4.2 Mestringstro og motivasjon	44
5.4.3 Holde fokus / tekniske utfordringer	45
5.5 Hva gjør en opplæringsvideo interessant?	47
5.5.1 Innhold	47
5.5.2 Kvalitet på film og lyd	48
5.6 Hovedfunn	48
6 Drøfting	50
6.1 Hvordan opplever elever i kulturskolen å bruke opplæringsvideoer som supplement til vanlig instrumentalundervisning?	51
6.1.1 Informantenes opplevelse	51
6.1.2 Opplæringsvideo som supplement	53
6.1.3 Mestringstro og motivasjon	55
6.1.4 Konsentrasjon	57
6.2 Hva gjør en opplæringsvideo interessant for elever i kulturskolen?	58
6.2.1 Lengde på videoene	58
6.2.2 Kvalitet på videoene	59
7 Avslutning	62
7.1 Konklusjon	62
7.2 Implikasjoner og avgrensninger	63
7.3 Veien videre	64
Litteratur	66
Vedlegg	74
Vedlegg I: Intervjuguide	74
Vedlegg II: Godkjenning fra NSD	76
Vedlegg III: Informasjonsskriv til informantene	79

Figurliste

Figur 1 Oversikt over studien	6
Figur 2 Brames modell	9
Figur 3 Delprosesser i observasjonslæring	15
Figur 4 Cognitive apprenticeship	16
Figur 5 Vygotskys proksimale utviklingszone	17
Figur 6 Tidslinje masterarbeid	25
Figur 7 Skjermdump fra Edpuzzle	31
Figur 8 Presentasjon av informanter	39

1 Innledning

Denne masteroppgaven handler om bruk av opplæringsvideo i kulturskolen, hvor elevens opplevelse av dette står i fokus. Jeg har brukt Edpuzzle¹ for å dele videoene med elevene, som alle er i ungdomsskolealder. Målet med oppgaven er å finne ut hvordan opplæringsvideoer kan være med på å støtte opp om læring i instrumentalundervisningen i kulturskolen.

Med Kunnskapsløftet kom digitale ferdigheter med som en av de fem grunnleggende ferdighetene, og dette har ført til at bruk av informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) har fått en viktig rolle i grunnskolen og i den videregående skolen. Skoleeiere og pedagoger har et ansvar for at opplæringen er i samsvar med lov og forskrifter, men hva er så status på bruk av IKT i kulturskolen? Det er frivillig å være elev i kulturskolen, og aktiviteten og innholdet er i liten grad styrt av sentrale lover og forskrifter. Det eneste som står i Opplæringsloven finner man i § 13-6. Musikk- og kulturskoletilbud: «Alle kommunar skal, aleine eller i samarbeid med andre kommunar, ha eit musikk- og kulturskoletilbud til barn og unge, organisert i tilknytning til skoleverket og kulturlivet elles» (Opplæringsloven, 2011, § 13-6)

Det finnes lite forskning på kulturskolen i Norge, men ved Norges Musikkhøgskole er det flere som har skrevet masteroppgaver med kulturskolen som undersøkelsesfelt. Hannisdal (2000), Elvhaug (2008), og Tveiten (2015) er eksempler på dette. Det virker imidlertid som om Norsk kulturskoleråd har satsset litt på dette de siste årene, og i 2015 inngikk de en samarbeidsavtale med Nordisk nettverk for kulturskolerelatert forskning (Norsk kulturskoleråd, 2017). Intensjonen er å fremme kulturskolerelatert forskning og formidling av forskning samt fremme kontakt mellom ulike typer høyere utdanning, forskningsfellesskap og kulturskolefeltet.

¹ Edpuzzle er en plattform hvor lærere kan dele videoer med sine elever: <https://edpuzzle.com>
Forklares ytterligere i kapittel [1.3.3](#)

I 2016 kom Norsk Kulturskoleråd ut med en ny rammeplan for kulturskolene i Norge, og her oppfatter jeg at pedagogisk bruk av IKT vies liten plass. Og det er litt synd siden denne rammeplanen blir løftet frem som kulturskolens kunnskapsløft. Det som står der er imidlertid veldig bra:

Digitale verktøy kan være egnet til elevenes arbeid med kunstfagene. Elevenes mediehverdag er preget av at mange typer kommunikasjon og uttrykksmåter samvirker; for eksempel bilde, lyd, design og verbalspråk. Det kan stimulere til kunst- og kulturprosjekter som ivaretar tverrfaglighet og sidestilte uttrykksformer. Læring gjennom digitale medier er en stadig økende aktivitet for barn og unge, og bør også inngå i kulturskolenes undervisning (Norsk kulturskoleråd, 2016).

Så intensjonen om å lære gjennom digitale medier er jo tilstede i den nye rammeplanen. Utfordringen er at rammeplanen er uten forankring i lov eller forskrift, så dermed står pedagogene i kulturskolen fritt til å velge undervisningsmetoder, og om man vil bruke IKT i sin undervisning. I en undersøkelse Espen Fosse (2009) gjorde fant han ut at kun 20 % av kulturskolelærerne brukte IKT i undervisningen hver uke. Hvordan dette tallet ser ut ni år etterpå vites ikke. Jeg er i alle fall interessert i å finne ut hvordan digital teknologi kan være med på å fremme instrumentalopplæring i kulturskolen, og i den forbindelse har jeg lyst til å se nærmere på bruk av opplæringsvideo.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg jobber i kulturskolen hvor jeg hovedsakelig underviser i trommesett og *rytmisk musikk*. Instrumentalundervisningen innen rytmisk musikk er ofte preget av mange muntlige instruksjoner og tilbakemeldinger. Man viser gjerne øvelser og teknikker på instrumentet, og noe av dette kan selvfølgelig noteres på noter som eleven får med seg hjem. Utfordringen er at dette ofte ikke fanger de små nyansene i spillet som man er på jakt etter, og at bandmusikere ofte er dårlige notelesere. Ved å sende eleven hjem med en note og beskjeden «øv på dette til neste gang», har man veldig lite kontroll på øvingen som foregår hjemme. Selvfølgelig finnes det elever hvor dette fungerer utmerket, men jeg har opplevd mange elever som sliter med å se sammenhengen mellom noter og musikk, og trenger en annen inngang til dette. Mitt forslag er å se mot omvendt undervisning og opplæringsvideoer. Det er allerede mange elever som bruker dette selv for å lære seg å spille, så hvorfor ikke ta dette i bruk også i kulturskolen? Krumsvik (2014a) definerer omvendt undervisning som en undervisningsmetode der

gjennomgang og instruksjon av teori gjøres utenfor klasserommet ved bruk av for eksempel video. Det hele begynte i 2007 da kjemilærerne Bergmann og Sams begynte å bruke metoden de selv kalte *flipped classroom*. De spilte inn videoer om temaer fra kjemitimene, som elevene fikk i lekse å se før de kom til undervisning. Dette frigjorde mer tid til praktisk arbeid, som i dette tilfellet var kjemiforsøk, og ga mer samarbeidslæring og tettere oppfølging fra dem som lærere (Bergmann & Sams, 2012). Omvendt undervisning snur opp ned på hva som tradisjonelt har vært undervisning i skolen, og på grunn av det, eller kanskje på tross av det, blitt mottatt av anerkjennende nikk blant pedagoger verden over. Dette underbygges av rapporten *Technology Outlook Norwegian Schools 2013-2018*, som kom med sin spådom om hvilke fire teknologitrender som antas å ha størst påvirkning på skolen innen ett år eller mindre. Disse fire er Bring Your Own Device (BYOD), skytjenester, sosiale medier, og omvendt undervisning (Johnson, Becker, Cummins, Estrada, 2013).

Ifølge Folkestad (2006) skjer det mye læring utenfor institusjonene, i de uformelle praksisene. Dette støttes også av McPhail (2013) som skriver at den rytmiske musikkens uformelle kunnskap ofte er ervervet gjennom sosiale praksiser utenfor institusjonene, mens den klassiske tradisjonens kompetanse oftest knyttes til formell kunnskap som har blitt formalisert gjennom institusjonene. Formell læring er strukturert læring som skjer med en pedagog som planlegger og evaluerer den læringen som skjer. Uformell læring skjer i hverdagslige situasjoner hvor den som lærer kontrollerer sin egen læring (Conlon, 2004). Det er en økende aksept for at disse opplæringsaktivitetene er en del av uformelle så vel som formelle læringsmiljøer (Espeland, 2010). Det er spesielt møtet mellom den uformelle læringen som skjer på internett, og den formelle læringen som skjer på spilletime i kulturskolen, som er interessant for meg. Tilgangen på digitale ressurser og teknologi gjør det enklere å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter i en uformell kontekst. Gjennom en uformell tilnærming til læring vil elevene utvide musikkforståelsen både i relasjon til hva de allerede kan og til videre læring. De kan betrakte musikk ut i fra sine egne verdier og kritisk reflektere i større grad enn før (Green, 2008). Uformell læring er ofte selvinitiert og motivasjonen for å lære er sterk. Denne måten å lære på kan gi kulturskolen kunnskap om læring, og kan knytte bånd mellom de uformelle og formelle praksisene.

Opplæringsvideo er i denne sammenhengen definert som korte filmsnutter med konkrete læringsmål, og videoene må være laget slik at de følger og støtter den vanlige undervisningen. Dette betyr at jeg i mange tilfeller må lage egne videoer. Dette setter helt klart noen føringer for hvordan disse videoene blir laget, og hvordan de blir distribuert til elevene. Det må være lav terskel for å lage videoene, og det å bruke sin egen smarttelefon er i dette tilfellet en god løsning. Tanken er at elevene skal se på disse hjemme med en smarttelefon eller nettbrett, kravet til lyd kvalitet og bildekvalitet er ikke skyhøye. Det skal være korte og konsise videoer med en konkret øvelse som eleven skal øve på. Det skal ikke være noen form for fancy grafikk, eller andre innbydende effekter. Dette skal ikke selges, det skal brukes som supplement til undervisning, og ikke minst være gjennomførbart for læreren – ikke en ekstra arbeidsbelastning. Opplæringsvideo er med andre ord definert som *eksempelløsning* i mitt arbeid. På engelsk heter dette *worked examples*. «A worked example is a step-by-step demonstration of how to perform a task or how to solve a problem» (Clark, Nguyen, Sweller, 2006, s. 190).

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Mitt mål om å bruke spilletimene i kulturskolen mest mulig effektivt, og en observasjon av at mange elever lærer seg å spille ved å bruke internett, ligger til grunn for min problemstilling. Jeg er interessert i å finne ut hvordan opplæringsvideoer kan være med på å støtte instrumentalundervisningen i kulturskolen, og derfor lyder min problemstilling som følger:

“På hvilken måte kan opplæringsvideoer være med på å støtte opp om læring i instrumentalundervisning i kulturskolen?”

Jeg ønsker å belyse min problemstilling ved å svare på følgende to spørsmål:

1. Hvordan opplever elever i kulturskolen å bruke opplæringsvideoer som supplement til vanlig instrumentalundervisning? (F1)
2. Hva gjør en opplæringsvideo interessant for elever i kulturskolen? (F2)

I forskningsspørsmålene er det elevens opplevelse av å lære med hjelp fra slike opplæringsvideoer som er det sentrale temaet. Jeg vil ikke måle effekt av læring av ulike undervisningsmetoder. Det blir for omfattende i en tidsavgrenset studie som dette,

samtidig som at datagrunnlaget vil bli meget sprikende med tanke på at kulturskolen er et frivillig tilbud. Nettopp derfor mener jeg at elevenes opplevelse vil gi et godt grunnlag for å svare på problemstillingen.

1.3 Sentrale begrep

Nedenfor gis en nærmere forklaring på hvordan sentrale begrep blir benyttet og forstått i denne masteroppgaven.

1.3.1 «Å oppleve»

Jeg har valgt å bruke ordet *oppleve* i forskningsspørsmål 1. Et ord som brukes mye i dagligtalen, og som derfor har fått en del forskjellige betydninger knyttet til seg. Innenfor vitenskapsteorien blir *fenomenologien* assosiert med begrepet, siden man innenfor denne retningen er opptatt av menneskene sine opplevelser av et fenomen (Befring, 2009).

1.3.2 Rytmask musikk

Et sjangerbegrep som blir brukt på mange ulike måter. «Betegnelsen «rytmisk» brukes til en viss grad også i Norge, og har etter hvert blitt en samlebetegnelse på en rekke ulike former for groovebasert musikk f. eks. jazz, pop, rock, reggae, funk, latin, blues, hiphop, samba osv» (Christophersen, 2009, s. 25).

1.3.3 Edpuzzle

Edpuzzle (edpuzzle.com) er plattformen jeg valgte å bruke for å dele opplæringsvideoene med elevene. Jeg undersøkte lignende plattformer også, men jeg likte brukergrensesnittet og de gode redigeringsmulighetene i Edpuzzle best. Den finnes også som app, hvor elevene fikk en kode for å få tilgang til sitt «rom» og sine videoer. Jeg fikk også en oversikt over når elevene sist var inne og så på videoen, og om de hadde sett hele videoen.

1.4 Avgrensninger

Bruk av opplæringsvideo knyttes ofte til undervisningsmetoden *omvendt undervisning*, som har sitt opphav fra USA. Begrepet omvendt undervisning er basert på oversettelse av de engelske begrepene *inverted classroom* og *flipped classroom*, eller det mer generelle *flip teaching*. Det vil imidlertid ikke få hovedfokus siden jeg er mer interessert i konkrete videoer med eksempelløsninger, som på sett og vis hører til undervisningsformen omvendt undervisning.

1.5 Oversikt over studien

Det er lite forskning på bruk av IKT i kulturskolen derfor har jeg valgt å ha en eksplorativ og utforskende tilnærming. Figur 1 gir en oversikt over studien.

Formålet med masteroppgaven	Formålet med studien er å finne ut hvordan opplæringsvideoer kan være med på å støtte opp om læring i instrumentalundervisning i kulturskolen	
Problemstilling	På hvilken måte kan opplæringsvideoer være med på å støtte opp om læring i instrumentalundervisning i kulturskolen?	
Forskningsspørsmål	Hvordan opplever elever i kulturskolen å bruke opplæringsvideoer som supplement til vanlig instrumentalundervisning?	Hva gjør en opplæringsvideo interessant for elever i kulturskolen?
Materiale	-Intervju med fire elever i kulturskolen. -Feltnotat	-Intervju med fire elever i kulturskolen. -Feltnotat
Teori / analytiske konsepter	-Resultat og prosess (Fostås, 2002; Hallam, 1997; Bjørgen, 1992; Nyborg, 1985). -Mesterlære (Nielsen og Kvale, 1999). -Sosiokulturelt perspektiv på læring (Säljö, 2001, 2006; Vygotsky, 1978; Collins, 1991). -Sosialkognitive teorier (Bandura, 1977)	-Sosiokulturelt perspektiv på læring (Säljö, 2001, 2006; Vygotsky, 1978; Collins, 1991). -Sosialkognitive teorier (Bandura, 1977)
Funn	-Samsvar med rytmisk musikk. -Elevene positive. -Krever disiplin under hjemmeøving og bruk av digitale medier.	-Innholdet viktigst, må være utfordrende nok. -Kvalitet ikke så viktig. -Relasjon mellom lærer/elev.

Figur 1 Oversikt over studien

2 Tidligere forskning

For å skaffe en oversikt over feltet, og for å etablere et rammeverk for min analyse har jeg gjennomført en litteraturgjennomgang. Jeg har brukt ERIC, Google Scholar, IDUNN, Academic Search og Oria som søkebasen. Bruk av video i undervisningssammenheng går langt tilbake i tid, her i Norge var NRK tidlig ute med sitt skolefjernsyn på 1960-tallet. «Eksempelløsninger har vært beskrevet innen forskning siden 1950-tallet (Atkinson, Derry, Renkl, & Wortham, 2000)» (Espe, 2014, s. 7). Jeg har derfor ikke satt en tidsbegrensning på mine søk. Jeg har prøvd å begrense litteraturutvalget ved å ha fokus på *trinn-for-trinn-opplæringsvideoer*. Planen var først å se dette i sammenheng med musikk og kulturskolen, men det ga meg få resultater, så det ble nødvendig å utvide kriteriene for søkene. Dette gjenspeiles i nøkkelordene jeg presenterer under her. Med andre ord betyr dette at jeg har tatt utgangspunkt i de to forskningsspørsmålene, men kuttet ut ordet *kulturskole*. Så min tidligere forskning baserer seg på F1: «Hvordan opplever elever å bruke opplæringsvideoer som supplement til vanlig undervisning» og F2: «Hva gjør en opplæringsvideo interessant?». Det er interessant for meg å se på forskning gjort med elever i ungdomsskolealder, men jeg gjorde ingen begrensninger til dette.

Nøkkelord: E-læring, flipped teaching / omvendt undervisning, opplæringsvideo, eksempløsninger (worked examples), multimedia og læring, selvregulert læring.

Gjennom bruk av omvendt undervisning kan elevene tilpasse innholdet til sitt eget tempo. De kan se videoen flere ganger, stoppe, spole tilbake (Johnson, Becker, Cummins, Estrada, 2013). Det er spesielt de lavtpresterende elevene som er mest positive for mulighetene til å kunne tilpasse innholdet på den fleksible måten som videoformatet tilbyr (Nouri, 2016). I en undersøkelse med 453 lærere som brukte omvendt undervisning, rapporterte 67 % av lærerne, bedre testresultater for sine elever. Det var spesielt elevene i viderekomne klasser og elever med spesielle behov, som responderte godt på omvendt undervisning (Mok, 2014). Elevene opplever økt motivasjon og engasjement gjennom bruk av omvendt undervisning (Nouri, 2016). Dette kommer også til syne ved Clintondale High School i Michigan, som etter innføring av omvendt undervisning fikk strykeprosenten i matte ned fra 44% til 13% (Finkel, 2012).

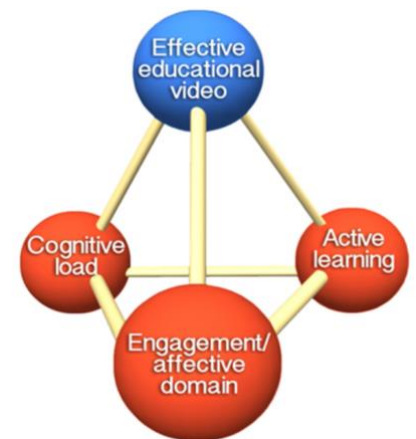
Som jeg skrev innledningsvis opplever jeg mange elever som bruker YouTube for å lære seg nye sanger. YouTube er en del av internettjenestene og teknologiene som blir kalt Web 2.0. Denne nye generasjonen skilte seg fra de første nettsidene med sine sosiale relasjoner og brukergenererte innhold (O'Reilly, 2005). Kvinge (2012) skrev en masteroppgave om hvordan YouTube blir brukt til uformell læring i musikk, hvor han blant annet er opptatt av hva som kjennetegner læringsprosessene som foregår på YouTube. Han skriver at YouTube skaper et globalt nedslagsfelt hvor det er mulig å oppsøke ulike kilder og interagere med andre deltakere. Han trekker frem uttrykket demokratisering av musikkopplæring, hvor gratis læringsressurser er tilgjengelig for alle som har tilgang til internett (Kvinge, 2012).

Abileh (2012) gjennomførte en studie hvor han sammenlignet to undervisningsmetoder i musikk på universitetsnivå. Studien ble gjennomført med 179 studenter, som ble delt i to grupper. En gruppe fikk *blandet* undervisning, som bestod av "face-to-face"-undervisning, og bruk av online-undervisning. En kontrollgruppe ble bare undervist med "face-to-face". Som design for studien brukte Abdileh en "pre-test/post-test control group experimental design model", som han begrunnet med at da ble deltakerne målrettet plassert i forsøks- eller kontrollgruppe for å oppnå gruppekvivalens. Forkunnskaper om musikk ble målt i begge gruppene i begynnelsen av studien, og resultater og holdning til musikkopplæring ble evaluert på slutten av studien. Data ble analysert ved å bruke uavhengige t-tester, som er en statistisk hypotesetest, også kalt *students t-test*. Den uavhengige variabelen var undervisningsmetode (blandet eller face-to-face). De avhengige variablene var resultatet etter studien og holdninger til musikkopplæring. En statistisk signifikant forskjell ble funnet mellom den blandede og face-to-face-gruppen. Analysen viste at den blandede gruppen var mer vellykket enn den tradisjonelle face-to-face-gruppen når det kom til resultat og holdninger til musikkopplæring.

I Siksjøes (2015) masteroppgave er hovedfokuset på nettbasert pianoundervisning. Hun legger vekt på at den digitale teknologien også er en viktig forutsetning for musikkopplæring som skjer utenfor skolen, og bruker YouTube som eksempel på en aktør på internett som gjør det mulig å lære musikk i en uformell kontekst. Bruken av digital teknologi belyses imidlertid gjennom både den formelle og den uformelle konteksten. Hun har gjennomført en komparativ studie av læringseffekt og motivasjon i

internettbasert pianoundervisning for elever på videregående skole. To grupper elever, én gruppe som har fått undervisning fra lærer, og én gruppe som har tilegnet seg de samme ferdighetene gjennom tutorials på nett, har vært studiens informanter. Hun har brukt både kvalitative og kvantitative metoder hvor ferdighetstester og intervjuer er gjennomført i forkant og etterkant av studien. Forskningsprosjektet viste at det ikke var signifikante forskjeller mellom gruppene med hensyn til læringseffekt. Det som imidlertid skilte de to gruppene er informantenes *vurderinger* av egne prestasjoner. Informantene som hadde nettbasert undervisning vurderte seg selv og sine prestasjoner lavere enn de informantene som hadde tradisjonell undervisning, selv om gruppene presterte på samme nivå. Siksjø (2015) mener video-tutorials kan være støttende i faget biinstrument/besifring hvis det ligger grundige pedagogiske vurderinger bak. Elevene trenger tilbakemeldinger og veiledning i en slik læringsprosess, for å opprettholde motivasjonen og troen på egen læringskapasitet.

Kay (2012) gjennomførte en litteraturstudie i 2012, hvor han fant en positiv holdning til opplæringsvideoer blant elevene, og i 15 av de 53 undersøkte forskningsartiklene fant Kay at elevene så på opplæringsvideoer som både nyttige og effektive når det gjaldt å forbedre læringen. Brame (2015) mener at det er spesielt tre elementer som er viktige for at opplæringsvideoer skal fungere som et effektivt pedagogisk verktøy: *kognitiv last*, ikke-kognitive elementer som påvirker *engasjement*, og funksjoner som fremmer *aktiv læring*. Sammen utgjør disse en grunnmur, her vist ved modellen til Brame¹.



Figur 2 Brames modell

I tillegg vil jeg nevne tre relevante mastergradsoppgaver jeg har funnet. Den ene er en mastergradsoppgave om tilrettelegging og bruk av opplæringsvideo i matematikkundervisningen på videregående skole (Notø, 2012). Her brukes metoden «mixed methods» der man benytter seg av både kvalitative og kvantitative forskningsmetoder innen samme studie. Målet til Notø er å beskrive framgangsmåte, krav og prinsipper som lærere kan følge i utviklingen av videoleksjoner for bruk i undervisningen, og å informere om hvordan videoleksjoner kan integreres i

¹ Figur 2 hentet fra <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/effective-educational-videos/>

undervisningen. Videre er det undersøkt om videoleksjoner kan føre til økt motivasjon for læring, og hvor ressurskrevende det er å utvikle videoleksjoner for bruk i matematikkundervisningen.

Den andre er en mastergradsoppgave om hvordan elever opplever lærerens egenproduserte videoer på universitetsnivå (Johansson & Nohr, 2014). Denne studien er kvantitativ, og kartlegging er gjennomført på flere utdanningsinstitusjoner. Selv om denne studien er kvantitativ og gjennomført på universitetsnivå, kan den være interessant å se på i forhold til mitt andre forskningsspørsmål. Johansson & Nohr (2014) skriver at de viktigste funnene i undersøkelsen er at studentene er fornøyd med lærerens egenproduserte video som læringsressurs, men at studentene ikke forandrer det tradisjonelle studiemønsteret ved bruk av video som læringsressurs. Studentene opplever at de kan gå i dybden og reflektere over stoffet, og samtidig gir videoene dem en stor grad av fleksibilitet og økt motivasjon. Det stilles imidlertid noen krav til kvalitet, hvor særlig lyden var viktig, samt lærerens formidlingsevne (Johansson & Nohr, 2014).

Den tredje er en oppgave Thorsen leverte med tittelen «Opplæringsvideoer som supplement til en-til-en veiledning i praktisk-estetiske fag – en kasestudie fra ungdomstrinnet». Thorsen har fokusert på i hvilken grad elevene opplevde at de har hatt nytte av opplæringsvideoer i egen læringsprosess i tillegg til lærerveiledning. Hun skriver at elevens holdning til aktiviteten (strikking), tidligere erfaring med strikking, og også kjønn, skulle vise seg å spille en stor rolle i elevenes mestringsforventninger og evner til selvregulering (Thorsen, 2016).

I tidligere nevnte litteraturstudie av Kay (2012) fant han ut at elever i stor grad valgte å se på videoer utenom skoletid, og spesielt i umiddelbar forkant av prøver (Kay, 2012). Lærer har dermed ikke mulighet til å se når og hvordan eleven bruker opplæringsvideoen, eller om de i det hele tatt ser den. Verktøy som edpuzzle.com er imidlertid med på å forandre på det, men det kan uansett være nyttig å se på selvregulert læring i denne sammenheng. Hatfield (2017) har undersøkt hva slags rolle motivasjon og selvregulert læring har i musikkstudenters øving og fremføring av musikk. Doktorgradsarbeidet hans består av tre empiriske studier der formålet er å undersøke, prøve ut ulike verktøy og forbedre musikkstudenters rutiner rundt egenøving og fremføring. Funnene viste at bevisst bruk av målsetting i planlegging av instrumental

øving samsvarte sterkt med høy selveffektivitetsforventning. «Kort fortalt indikerte resultatene at musikkstudenter som er involvert i selvregulert læring også er involvert i en positiv syklisk læringsprosess basert på nøye planlegging, bruk av mentale strategier og realistisk hensiktsmessig evaluering» (Hatfield, 2017).

2.1 Oppsummering tidligere forskning

Problemstillingen i studien er: «på hvilken måte kan opplæringsvideoer være med på å støtte opp om læring i instrumentalundervisning i kulturskolen?» Jeg begrenset ikke mine søk til funn i kulturskolen, jeg ville gå bredt ut for å finne mest mulig stoff. Jeg vil trekke frem noen funn som ekstra interessante for min forskning, og som jeg vil jobbe med i min problemstilling og forskningsspørsmål.

Tidligere forskning viser at elever og studenter stort sett er positive til opplæringsvideoer (Kay, 2012), og det er spesielt de lavtpresterende elevene som er mest positive for mulighetene til å kunne tilpasse innholdet på den fleksible måten som videoformatet tilbyr (Nouri, 2016). Studentene opplever at de kan gå i dybden og reflektere over stoffet, og samtidig gir videoene dem en stor grad av fleksibilitet og økt motivasjon (Johansson & Nohr, 2014). Informantene som hadde nettbasert undervisning vurderte seg selv og sine prestasjoner lavere enn de informantene som hadde tradisjonell undervisning, selv om gruppene presterte på samme nivå (Siksjø, 2015). Dette kan være interessante moment å jobbe videre med i mitt første forskningsspørsmål: «Hvordan opplever elever i kulturskolen å bruke opplæringsvideoer som supplement til vanlig instrumentalundervisning?»

Elevene synes kvalitet på videoen, og da særlig lyd, er viktig for at video skal fungere som læringsressurs, i tillegg til lærerens formidlingsevne (Johansson & Nohr, 2014). Elevens holdning og tidligere erfaring med en bestemt aktivitet, spiller en stor rolle i elevens mestringsforventninger og evner til selvregulering (Thorsen, 2016). Brame (2015) mener at det er spesielt tre elementer som er viktige for at opplæringsvideoer skal fungere som et effektivt pedagogisk verktøy: *kognitiv last*, ikke-kognitive elementer som påvirker *engasjement*, og funksjoner som fremmer *aktiv læring*. Dette kan være interessante moment å jobbe videre med i mitt andre forskningsspørsmål: «Hva gjør en opplæringsvideo interessant for elever i kulturskolen?»

3 Teori

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for de teoretiske perspektivene og begrepene knyttet til min problemstilling og forskningsspørsmål. I problemstillingen lurer jeg på hvordan opplæringsvideoer kan være med på å støtte opp om læring i instrumentalundervisning i kulturskolen, og i forskningsspørsmålene er elevens opplevelse av å lære med hjelp av slike videoer sentralt. Jeg har valgt et sosiokulturelt perspektiv for å belyse og forstå læring, og sosialkognitive teorier for å forstå hva som driver elevene i en eller annen retning.

3.1 Læring

Begrepet læring er et omstridt begrep, og det er stor uenighet om hva læring er, hvordan læring skjer og hvordan man best kan fremme læring. På tross av dette kan man si, har jeg valgt å ha med læring i min problemstilling. Det er i denne sammenheng ikke interessant hvordan man kan lære mer, eller bedre – jeg er bare interessert i å finne ut om opplæringsvideoer kan være med på å støtte opp om læring i instrumentalundervisning i kulturskolen. Men hva er så læring? Et greit sted å starte er hos «folket» og Roger Säljö. I 1979 gjennomførte han en undersøkelse hvor 90 individer ble bedt om å svare på spørsmålet «*Hva mener du egentlig med læring?*». Det skulle vise seg at det i hovedsak var fem ulike oppfatninger av læring blant deltakerne (Säljö, 1979):

1. Learning as a quantitative increase in knowledge. Learning is acquiring information or ‘knowing a lot’.
2. Learning as memorising. Learning is storing information that can be reproduced.
3. Learning as acquiring facts, skills, and methods that can be retained and used as necessary.
4. Learning as making sense or abstracting meaning. Learning involves relating parts of the subject matter to each other and to the real world.
5. Learning as interpreting and understanding reality in a different way. Learning involves comprehending the world by reinterpreting knowledge.

Disse fem punktene sier nok ikke mye om hva læring egentlig er, og hvordan den skjer. De sier mer om hva folk flest tenker rundt sin egen læringsprosess, og er i så måte nyttig å ta med videre i defineringsprosessen av begrepet, og ikke minst få noe å sammenligne

med når man reflekterer rundt sin egen læringsprosess.

3.1.1 Resultat og prosess

Går man videre til de mer formelle definisjonene finner man store ulikheter der også, og synet dikteres i hovedsak om man mener læring skal beskrives som *resultat* eller *prosess*, eller om dette er to sider ved samme sak (Engh & Skjæveland, 1988). Om man vektlegger *resultatet* av læringen kan en definisjon se sånn ut: «Læring er en relativt permanent atferdsforandring som oppstår på grunnlag av erfaring» (Hilgard og Atkinson, 1967). Dette representerer et behavioristisk syn på læring. Om læring oppfattes som en *prosess* kan en definisjon se sånn ut: «... læring omfatter alle forandringer i menneskets personlighetsliv som ikke direkte eller indirekte kan føres tilbake til visse arvelig bestemte faktorer» (Enerstvedt, 1986), eller «...den prosessen hvor levevesenet samler individuelle erfaringer» (ibid). Dette representerer et kognitivt syn på læring.

Tradisjonelt sett har resultatet, eller produktet – det ferdige kunstverket, fått mye oppmerksomhet i instrumentalundervisningen. Man øver og forbereder til konsert, og det er ikke til å unngå at prosessen, veien frem til det ferdige produktet, lett kan komme i skyggen (Fostås, 2002). Det å spille et instrument stiller både intellektuelle og kroppslige krav, og derfor brukes ofte begrepet psykomotoriske ferdigheter. Man må imidlertid ikke glemme de følelsesmessige forhold som inngår i utøvelse av musikken. Det holder ikke å bare øve på tekniske ferdigheter, man må også utvikle en fortolkning av musikken (Hallam, 1997). Og her spiller prosessen en viktig rolle hvor læringsprosesser må tilpasses de resultatene man ønsker (Bjørger, 1992). Et helhetlig læringsbegrep bør derfor ha fokus på både prosess og resultat, noe som gjør den formålstjenlig som grunnlag for instrumentalopplæring: «De relativt permanente psykiske forandringer i enkeltpersoner; det vil si forandringer som gjør det mulig å persipere, huske, tenke og handle på andre måter enn før læringen fant sted overfor de situasjoner personen møter» (Nyborg, 1985, s. 2). Begrepet læring innebærer altså både de individuelle prosessene som fører til en endret måte å tenke og handle på, og samtidig effekten av slike prosesser.

3.2 Sosiokulturell læringsteori

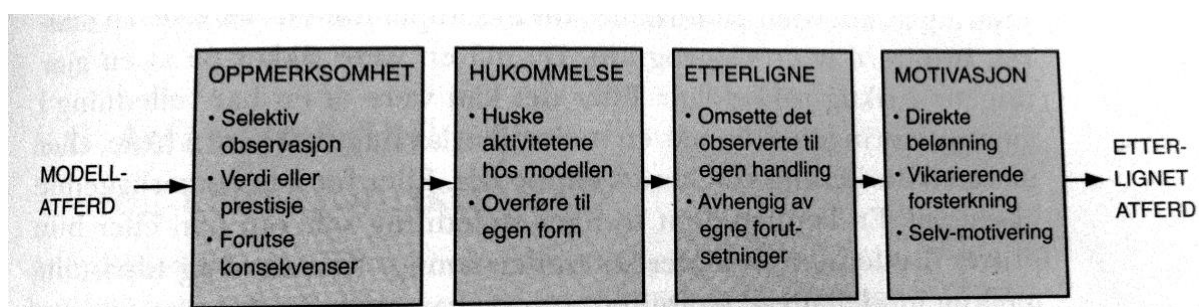
Selv om instrumentalundervisningen organiseres individuelt, er det flere momenter ved en slik undervisningspraksis som godt lar seg belyse med sosiokulturelle læringsteorier. Ifølge Säljö (2001) handler et sosiokulturelt perspektiv om hvordan mennesker lærer og formes av deltakelse i en kultur, og hvordan de ulike redskapene kulturen har tilgjengelig blir brukt. Det vil være viktig for meg å se på interaksjonen mellom de som skal lære og kulturen de er en del av. I dette tilfellet vil både lærer og elever tilhøre en felles sosial praksis gjennom kulturskolens instrumentalundervisning. Også de ideer, holdninger og kunnskaper man besitter, og de fysiske redskapene man omgir seg med utenfor undervisningen vil virke inn i en sånn sosial praksis. I tillegg vil den sosiokulturelle forståelsen av kontekst, hvor man fremhever læring som en integrert aktivitet av sammenvevde deler være svært viktig (Dysthe, 2001).

Den russiske utviklingspsykologen Lev Vygotsky har hatt stor betydning for utviklingen av det sosiokulturelle læringssynet. Han var opptatt rollen sosial interaksjon har i utviklingen av kognisjonen, og mente at mennesket må forstås ut ifra det miljøet det befinner seg i, og må sees i sammenheng med kulturelle og historiske prosesser i samfunnet. (Vygotsky, 1978). Han mente at sosial læring kommer før utvikling: «learning is a necessary and universal aspect of the process of developing culturally organized, specifically human psychological function» (1978, s. 90).

Situert læring er et viktig begrep innen sosiokulturell læringsteori. Dette viser til at læring ikke er en isolert prosess, men tvert om forankret i sosial praksis (Nielsen og Kvale, 1999). Det er relasjonen og interaksjonen mellom mennesker som er en sentral dimensjon når vi forstår læring fra et sosiokulturelt perspektiv (Wenger, 1998). Læring skjer i et praksisfellesskap, og kunnskap og ferdigheter er nært knyttet til denne konkrete sosiale praksisen. Instrumentalundervisningen er et eksempel på hvordan kollektivt utviklede kunnskaper og fagtradisjoner videreføres og tilbys til nye deltakere. Konteksten er interaksjonen mellom lærer og elev, og bruk av opplæringsvideo. Et annet moment som virker medierende i denne sammenheng er selve musikken, som med sine tradisjoner og historie vil være sterkt formende for innlæring og utøving av musikken.

3.2.1 Mesterlære

Mesterlære har tradisjonelt sett vært mye brukt i instrumentalundervisning, og er et godt eksempel på situert læring. Denne formen for undervisning har sine røtter fra musikerutdanningene som ble etablert ved ulike konservatorier rundt omkring i Europa på 1800-tallet. Denne tette topartsinteraksjonen mellom lærer og elev, hvor eleven gradvis blir innlemmet i praksisfellesskapet som mesteren er den del av (Nielsen og Kvale, 1999), er fremdeles gjeldende for undervisning i kulturskolen i dag. Grunnen til at denne formen for læring blir mye brukt innen instrumentalpedagogikk er fordi imitasjon og observasjon er viktige elementer i læringsprosessen, og læringen er direkte knyttet opp mot den praktiske utøvingen (Nielsen og Kvale, 1999). Engen (1992) sier at ferdighetskunnskap læres ved hjelp av analogier, metaforer og konkrete eksempler. Ved å forsøke, se på andre og imitere tilegner man seg kunnskap som ikke kan forklares ved hjelp av språk. Bandura (1977) er også enig i at observasjon og imitasjon spiller en viktig rolle i læring. Man lærer av å se på hva andre gjør, for så å ta etter deres atferd. Gjennom å observere andre lærer man på en mer effektiv måte enn ved forsterkning (Lyngsnes og Rismark, 2007). Dette samsvarer også godt med idegrunnlaget til den rytmiske musikken, som jeg har nevnt tidligere. Denne observasjonslæringen forklarte Bandura gjennom fire delprosesser som er oppmerksomhet, hukommelse, etterligne og motivasjon (Bandura, 1977). De fire delprosessene er illustrert i figur 3 (hentet fra Imsen, 2005):

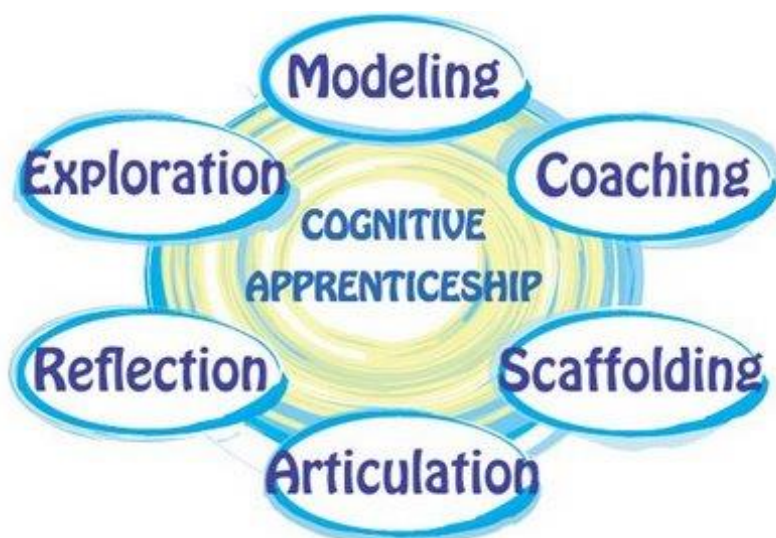


Figur 3 Delprosesser i observasjonslæring

En naturlig forlengelse av Banduras observasjonslæring er *cognitive apprenticeship* (den engelske oversettelsen av mesterlære er *apprenticeship learning*), som jeg vil beskrive nærmere i neste delkapittel.

3.2.2 Cognitive apprenticeship

Mesterlære kjennetegnes av at lærlingen tilegner seg taus kunnskap² ved å observere mesteren utføre sine ferdigheter (Polanyi, 1958). Cognitive apprenticeship er en teori som forsøker å synliggjøre denne tause kunnskapen, og de prosessene som foregår når en mester lærer en ferdighet til sin lærling. Teorien vektlegger seks aspekter for læring: *modelling, coaching, scaffolding, articulation, reflection* og *exploration* (Collins, Brown & Newman, 1987). Dette er seks faser som godt lar seg overføre til de ulike prosessene i instrumentalundervisning. Dette har jeg prøvd å synliggjøre ved å presentere fasene ved å beskrive fiktive undervisningssituasjoner. Dette må altså sees på som eksempler, og ikke en direkte oversatt versjon fra Collins, Brown & Newman (1987).



Figur 4 Cognitive apprenticeship³

Modelling: læreren spiller et musikkstykke slik at eleven kan observere og danne seg et bilde av hva som kreves for å mestre stykket. Dette innebærer også at læreren kan verbalisere sine tanker for å hjelpe eleven enda mer: ”grunnen til at jeg spiller sånn er fordi....”, ”her er det viktig å tenke på.....” osv. På denne måten får eleven observert spillingen, og får samtidig informasjon om hvordan læreren tenkte og gikk fram

² Med taus kunnskap menes den erfaringsbaserte kunnskap og viten man får i utøvelse av en aktivitet, et fag eller yrke og som ofte ikke lar seg forklare med ord. Slik kunnskap blir derfor vanskelig å få med i formuleringer i en lærebok.

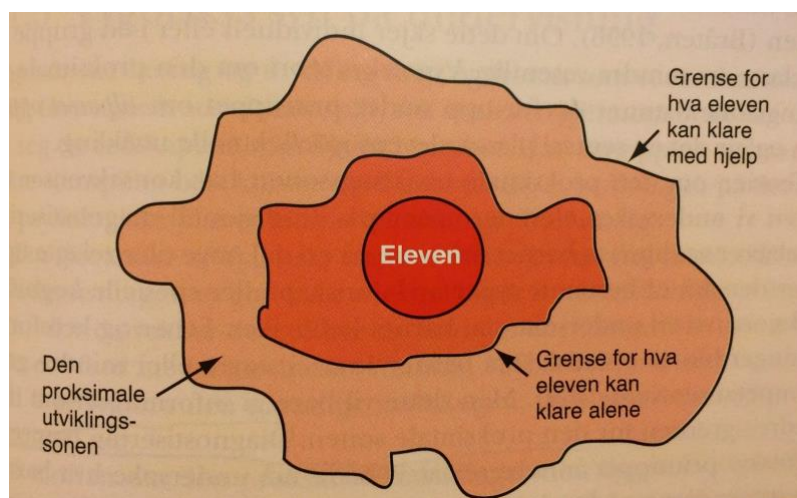
³ Hentet fra <https://edu.glogster.com/glog/cognitive-apprenticeship/2a5wv40guv4>

underveis.

Coaching: læreren observerer at eleven spiller musikkstykket, og gir konstruktive tilbakemeldinger underveis. Kan også involvere en repetisjon av lærerens demonstrasjon, ofte små bruddstykker. Det er også vanlig at læreren spiller sammen med eleven i denne prosessen.

Scaffolding (støttende stillas): den støtten eller stillaset som læreren bygger rundt eleven for at eleven skal kunne utvikle seg videre. Læreren kan fremdeles demonstrere på instrumentet, men på en slik måte at eleven selv finner en løsning. Dette er tett forbundet med Vygotskys *proksimale utviklingszone*. Elevene skal få utfordringer, men ikke så store at de ligger utenfor det området eleven har mulighet til å beherske (Imsen, 2005). Det som kan være for vanskelig for en elev å klare alene, kan læres bedre med støtte fra andre.

4



Figur 5 Vygotskys proksimale utviklingszone

Innholdet i opplæringsvideoene ble forsøkt laget med tanke på den proksimale utviklingssonen til hver enkelt elev, så gjennom videoene kan læreren «være med» i øvingssituasjonen hjemme hos eleven. Dette sees på som en faglig støtte, og kan hjelpe eleven til å nå nye mål, og gi god mestringsfølelse. I tillegg til denne faglige støtten eleven får gjennom videoene, bør læreren vektlegge emosjonell støtte i spilletimene for å skape motivasjon. Dette vil være spesielt viktig når læreren etterhvert *fader* ut

⁴ Figur 5 hentet fra Imsen (2005)

(Collins, Brown & Newman, 1987), for da vil elevene være avhengig av sin egen tro på seg selv og forventninger om mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Articulation: Det handler om å få eleven til å tenke hvordan han eller hun lærer et musikkstykke, hvordan det øves på, og være i stand til å artikulere dette (Collins, Brown & Newman, 1987). Dette gjøres ved at læreren stiller spørsmål som får eleven til å definere og tenke over sin kunnskap. Tilbakemeldinger fra lærer vil i større grad være preget av disse spørsmålene, enn konkrete innspill og tips til hvordan musikkstykket skal spilles. Ved å få eleven til å artikulere læringsprosessen vil man forhåpentligvis tydeliggjøre kunnskapen og prosessene for eleven.

Reflection: Handler om å sammenligne seg selv med en ekspert, analysere for å finne likheter og ulikheter for å kunne utvikle seg videre, og nærme seg nivået til eksperten (Collins, Brown & Newman, 1987). Musikkeleven kan for eksempel ta videoopptak av seg selv som fremfører et valgt musikkstykke på en konsert, for så å sammenligne dette med en profesjonell musiker. Hva skiller de to fremføringene? Målet er å få eleven til å reflektere over dette selv.

Exploration: Læreren trekker seg gradvis tilbake, helt til eleven får til å spille musikkstykket på egenhånd. Det er viktig at læreren viser eleven hvordan man utforsker og lærer på egenhånd. Slik at eleven er mest mulig selvstendig og i stand til å lære et nytt musikkstykke basert med denne nye kunnskapen.

De seks fasene til Collins, Brown & Newman er lett overførbare til instrumentalundervisning. De beskriver prosessene i undervisningen, og min erfaring er at mange instrumentallærere planlegger sin undervisning ut i fra samme konsept. Styrken til teorien er at de ivaretar de psykomotoriske ferdighetene som kreves for å spille et instrument. De seks fasene danner også et godt teorigrunnlag for å tolke og forstå elevens opplevelser og erfaringer fra forskningsprosjektet, og da spesielt elementene som omhandler *modelling*, *scaffolding*, og *reflection*.

3.2.3 Medierende verktøy

Når man lærer seg å spille et instrument, har man gjennom sin lærer, tilgang på kunnskaper og ferdigheter ervervet gjennom kollektiv læring gjennom flere generasjoner. Denne kollektivt utviklede kunnskapen har skjedd gjennom sosial interaksjon, hvor man deler tanker og erfaringer fra instrumentalundervisningen. Internett, og spesielt YouTube, har gitt eleven tilgang til denne kunnskapen uten å være avhengig av sin lærer. «At læring er mediert, innebærer at vi lærer og utvikler oss gjennom sosial og kulturell deltakelse og ved å benytte de mulighetene som knytter seg til de kulturelle verktøyene» (Wittek, 2014, s. 135). I sosiokulturell teori tilknyttes begrepene verktøy, artefakter, redskap og instrument samme mening, som aktive ressurser for handling og læring, og må ses på som en viktig del av hverdagen til det moderne mennesket (Säljö, 2006). Bruken av disse redskapene eller «medierende hjelpere» kan bidra til å stimulere elevens utvikling (Imsen, 2005, s. 266). Man trenger ikke forstå hvordan verktøyet rent fysisk er bygd opp, det er samspillet mellom de ulike artefaktene som gjør det mulig å dra nytte av de kollektive erfaringene i samfunnet (Säljö, 2006). Vygotsky (1978) skiller mellom to typer artefakter; redskaper og tegn, som har ulik betydning i læreprosessen. De fysiske redskapene vil i denne sammenheng være instrumentet og PC, mobil eller nettbrett for avspilling av opplæringsvideoene. Disse har som funksjon å hjelpe for menneskets *utadrettede* aktivitet for å mestre omgivelsene. *Tegn* er derimot et medierende hjelpemiddel i vår tenkning og forståelse av verden (Wittek, 2014).

Det skal bli interessant å finne ut informantenes oppfatning av hva som er artefakter, og hvilke erfaringer de har med disse. Vil en iPhone eller iPad spille en rolle i medieringsprosessen, og hvordan? Opplever informantene dette som artefakter? Dette kommer jeg tilbake til i kapitlet om drøfting.

3.3 Sosialkognitive teorier

Informantenes utgangspunkt og motivasjon under forskningsprosjektet vil naturlig nok være forskjellig fra elev til elev. Dette vil være med på å påvirke valgene elevene har tatt under perioden med opplæringsvideoer, og derfor vil det være nyttig for meg å forstå hva som motiverer elevene i en eller annen retning i mitt forskningsarbeid. Jeg vil vite hvorfor elevene har valgt som de har gjort, og om dette har påvirket deres opplevelse av prosjektet. Da vil jeg i større grad være i stand til å svare på hvordan

elevene opplever å bruke opplæringsvideoer som supplement til vanlig instrumentalundervisning, og hva som gjør en opplæringsvideo interessant for elever i kulturskolen. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Banduras sosialkognitive teorier, som legger vekt på hvordan tankene våre bidrar til å forme motivasjonen. Læring er noe som skjer i et gjensidig samspill mellom atferd, personlige faktorer og miljø. Dette samspillet kalte Bandura for *resiproke determinisme* (Bandura, 1997).

Et viktig nøkkelbegrep i Banduras sosialkognitive teori er «self-efficacy» som på norsk kan oversettes til *mestringstro* eller *mestringsforventning*. Bandura definerer dette begrepet som «(...) humans beliefs in their capabilities to produce desired effects by their actions» (Bandura, 1997, s.3). En persons *mestringstro* sier noe om individets tro på at han vil kunne gjennomføre en handling. En slik tro er viktig for hva slags aktiviteter vi vil begi oss ut på, og hvor mye energi vi legger i det (Bandura, 1977). Dette handler om troen på at man kan løse en bestemt oppgave. Høy grad av *mestringstro* vil høyne ferdigheten på aktiviteten i en gitt situasjon. «Jo bedre tro på resultatet, desto mer energi setter vi inn» (Imsen, 2005, s. 466). Bandura mener elever med sterk *mestringstro* vil se på vanskeligheter som en utfordring, og hvis de står i fare for å mislykkes øker de innsatsen (Bandura, 1994). På den andre siden vil elever med lav *mestringstro* fokusere på sine egne mangler og hindringer de vil møte, når de møter utfordringer. På denne måten kommer de i et negativt spor, hvor gjentatte nederlag vil gi stadig lavere *mestringstro* (Bandura, 1994).

Bandura skisserer fire informasjonskilder til *mestringstro*. *Tidligere erfaring* huskes av eleven og vil påvirke *mestringstroen*. Akkurat som jeg har beskrevet ovenfor. Gode erfaringer og opplevd *mestring* kan øke *mestringstroen*, og på den andre siden kan en dårlig erfaring minske troen. Det er også viktig at eleven opplever at oppgaven krevde innsats, at den ikke var for lett. På denne måten blir *mestringsopplevelsen* størst. *Tidligere erfaringer* er den kilden som påvirker *mestringstroen* mest (Bandura, 1994). *Vikarierende erfaring* handler om å ha sett andre som det er naturlig å sammenligne seg med, utføre samme oppgave (Bandura, 1994). *Verbal overbevisning* handler om støtte og oppmuntring fra andre. Det er derfor ikke bare egne erfaringer som teller (Imsen, 2005). *Emosjonelle forhold* er knyttet til handlingen eller resultatet. Dette kan f.eks være angst, frykt eller hjertebank, hvor følelsene og tankene kan være med på å styrke og svekke egen *mestringstro* (Bandura, 1997).

3.3.1 Selvregulert læring

Elevene så på og jobbet med opplæringsvideoene hjemme, uten en lærer tilstede. Dette krever at elevene er selvregulerte i sin egen læringsprosess i større grad enn ved tradisjonell undervisning (Bergmann & Sams, 2012). Selvregulert læring defineres som en prosess som hjelper en elev til å regulere egen adferd på en effektiv måte (Danielsen, 2010). Bandura (1997) forklarer *selvregulert læring* som en prosess der menneskers handlinger følger en naturlig, trinnvis rekkefølge. Man har en formening om hva man har kapasitet til, man antar de sannsynlige konsekvensene av tenkte handlinger, man setter seg mål og man utarbeider en handlingsplan med det formålet å oppnå tenkte resultater. Ved å foreta forhåndsvurderinger, motiverer man seg selv og styrer sine handlinger proaktivt. Selvregulert læring blir også omtalt i Ludvigsen-utvalget (2015) sine anbefalinger for fremtidens skole, hvor de skriver at elevene i større grad tar ansvar selv. Elevenes evne til å selvregulere sin egen læring, henger naturlig nok sammen med tidligere nevnte mestringstro.

3.4 Oppsummering teori

Denne studien er knyttet til et sosiokulturelt perspektiv på læring, hvor læring betraktes som et sosialt fenomen der konteksten og redskapene som benyttes er av stor betydning. Jeg vil først presentere noen stikkord som jeg tar med meg videre inn i analysen, før jeg utdyper litt nærmere. Disse punktene vil sammen med tidligere forskning, danne grunnlaget for drøftingen av mine funn. Det første punktet (læring) kommer til å bli nært knyttet opp mot forskningsspørsmål 2. Det andre kulepunktet (sosiokulturell læringsteori) kommer i hovedsak til å knyttes opp mot forskningsspørsmål 1. Mens det siste kulepunktet (sosialkognitive teorier) vil jeg knytte opp mot begge forskningsspørsmålene.

- **Læring**
 - Prosess og resultat
- **Sosiokulturell læringsteori**
 - Mesterlære ➡ Imitasjon ➡ Observasjonslæring
 - Cognitive apprenticeship: *modelling, coaching, scaffolding, articulation, reflection, exploration.*
- **Sosialkognitive teorier**
 - Motivasjon og mestringstro

Jeg begynte å si noe om læring for å tydeliggjøre hva som legges i begrepet. Et helhetlig læringsbegrep bør ha fokus på både prosess og resultat, for å være formålstjenlig som grunnlag for instrumentalopplæring (Bjørger, 1992). Begrepet læring innebærer altså både de individuelle prosessene som fører til en endret måte å tenke og handle på, og samtidig effekten av slike prosesser.

Mesterlære og observasjonslæring passer bra sammen med å bruke opplæringsvideoer i instrumentalundervisning. Tidligere hadde eleven tilgang til lærerens demonstrasjoner i 25 minutter hver uke. Med en rask innspilling og deling på en valgt plattform utvides denne tiden i praksis til 24 timer i døgnet. Dette skaper noen nye dilemmaer hos instrumentaledagogen, og for å belyse disse prosessene, som ofte er preget av taus kunnskap vil jeg ta med meg videre teorien og begrepene lansert av Collins, Brown & Newman (1987), som omhandler cognitive apprenticeship.

I tillegg vil jeg supplere med Banduras sosialkognitive teorier for å forklare valgene elevene tok under forskningsperioden. Banduras (1997) resiproke determinisme, hvor læring beskrives som noe som skjer i et gjensidig samspill mellom atferd, personlige faktorer og miljø, er dermed et viktig perspektiv å ta med inn i drøftingen. Spesielt dette med mestringstro er viktig for meg å belyse. Forventning om mestring har stor betydning for elevens motivasjon for skolearbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Dette kan altså være avgjørende for om elevene velger å ta fatt på en oppgave, og hvilken innsats som legges i oppgaven. Nettopp derfor er dette et viktig tema å få frem i analysen, fordi jeg i min problemstilling spør om *på hvilken måte kan opplæringsvideoer være med på å støtte opp om læring i instrumentalundervisning i kulturskolen?* Da er det essensielt å avdekke elevens mestringstro.

Denne forventning eller tro på mestringen kan utvikles ved at eleven opplever mestring over tid. Ved individuelle opplæringsvideoer kan læreren tilpasse dette. Innholdet bør med andre ord være innenfor den proksimale utviklingssonen til eleven, slik at videoen virker som et støttende element når eleven skal øve hjemme. Dette vil forhåpentligvis skape mestringstro hos eleven, som sørger for at eleven havner i en god sirkel med opplevelse av mestring og mye motivasjon.

4 Metode

Jeg har valgt et *kasusdesign* med en kvalitativ tilnærming for denne studien. Empirien ble samlet inn fra fire kulturskoleelevers bruk og erfaringer med opplæringsvideoer, hvor *feltnotat* og *intervju* er metodene for datainnsamling. Valgene er gjort med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene i oppgaven. Dette understrekes av Postholm (2010) som sier det er problemstillingen som bør styre valget av metode. Det er viktig å se disse valgene i sammenheng slik at man får et helhetlig forskningsprosjekt. Jeg vil gjøre rede for hvilke muligheter og begrensninger mine valg medfører, datainnsamling, analyseprosess, og en drøfting av studiens reliabilitet og validitet.

4.1 Kvalitativ metode

Innen samfunnsvitenskapelig forskning skiller man mellom kvalitative og kvantitative metoder, eller en kombinasjon av disse (Postholm, 2010). Mens et kvantitativt forskningsdesign studerer at *noe skjer*, studerer et kvalitativt forskningsdesign *hvorfor det skjer* (Krumsvik, 2014b, s. 27). I denne studien lyder problemstillingen *på hvilken måte kan opplæringsvideoer være med på å støtte opp om læring i instrumentalundervisning i kulturskolen?* Forskningsspørsmålene er «Hvordan opplever elever i kulturskolen å bruke opplæringsvideoer som supplement til vanlig instrumentalundervisning?» og «Hva gjør en opplæringsvideo interessant for elever i kulturskolen?». For å besvare dette vil jeg intervju noen elever som har benyttet opplæringsvideoer i kulturskolen. Intervjuguiden og analysen i ettertid tar utgangspunkt i punktene fra teorikapitlet som prosess og resultat, mesterlære, cognitive apprenticeship, og mestringstro.

Kvalitativ forskning er den beste metoden når man ønsker å studere menneskers opplevelse og erfaringer (Postholm, 2010). Dette underbygges også av Silverman som bruker denne beskrivelsen for å differensiere kvantitativ og kvalitativ metode:

For instance, if you want to discover how people intend to vote, then a quantitative method, like a social survey, may seem the most appropriate choice. On the other hand, if you are concerned with exploring people's life histories or everyday behaviour, then qualitative methods may be favoured (Silverman, 2006, s. 34).

Instrumentalundervisningen som jeg skal forske på foregår en-til-en, så jeg er interessert i å gå skikkelig i dybden i det samspillet og prosessene som oppstår i en så nær situasjon. Dette mener jeg vil oppnås best ved å benytte kvalitativ metode med et lite utvalg av informanter. Kvalitativ forskningsmetode handler om å gå i dybden, ved å samle inn informasjon om et fenomen fra et lite antall informanter (Johannessen, Tuft, & Christoffersen, 2010), mens kvantitativ forskningsmetode forholder seg til kvantifiserbare størrelser som systematiseres ved hjelp av ulike former for statistikk (Kleven, Hjordemaal, Tveit, 2011). Min problemstilling fordrer et grunnlag for å finne ut hvordan informantene opplever bruk av opplæringsvideo, sett i lys av et sosiokulturelt perspektiv på læring som nevnt i teorikapittel. Dette samsvarer godt med kvalitativ metode. Et annet argument er den nærheten jeg som forsker får til forskningsfeltet og mine informanter. På grunn av forskningsspørsmålene, vil jeg tro det er utfordrende å føre statistikk over funnene. Forskningsspørsmålene innbyr derimot til et kvalitativt preg, hvor fenomenet jeg skal studerer er lett tilgjengelig i kulturskolen. “The main strength of qualitative research is its ability to study phenomena which are simply unavailable elsewhere” (Silverman, 2006, s. 43).

Jeg er interessert i å tenke nytt innen instrumentalpedagogikk, som har en lang tradisjon innen mesterlære, og som vi kan se i sitatet fra Shulman under, er ofte forskere med kvalitativ tilnærming mer egnet til å demonstrere alternative pedagogiske tilnærminger.

Often, qualitative researchers studying unusual educational settings accuse quantitative researchers attempting to characterize education more generally, as committed to maintaining the educational status quo. Qualitative researchers, in contrast, are often committed to demonstrating the viability of truly alternative educational approaches (Shulman, 1997).

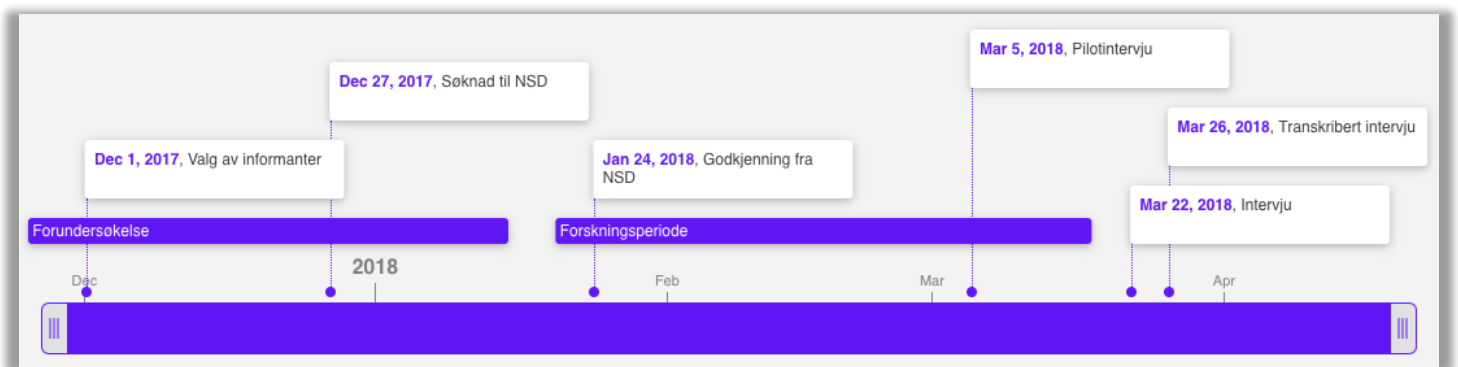
Kvalitativ metode byr også på noen utfordringer. Jeg vil kunne si at noe er mer sannsynlig enn noe annet, men det vil være vanskelig å konkludere. «Mangel på metoder for å sikre validiteten har vært en hyppig innvending mot kvalitative studier» (Befring, 2016, s. 55). Og nettopp dette med validitet, som er et kvantitativt mål (ibid.), blir også brukt for å måle kvaliteten på kvalitativ forskning. Jeg må være i stand til å forstå kvalitativ forskning på et grunnleggende plan og hvordan den posisjonerer seg i forhold til kvantitativ forskning, for å kunne håndtere kvalitativ forskning på en god måte (Krumsvik, 2014b). Samtidig er det utrolig viktig at jeg bevisst min

påvirkningskraft og troverdighet, siden man som forsker alltid har en forut-forståelse som kan influere forutsetningene for objektivitet (Befring, 2016).

4.2 Design av studien

Her vil jeg presentere prosessen i mitt forskningsprosjekt, fra valg av informanter til gjennomføring av intervju. Hele denne tidslinjen er forsøkt illustrert i figur 5. I tillegg gjør jeg rede for valgene jeg har gjort knyttet til analysen, samt diskutere troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet i denne studien.

4.2.1 Tidslinje



Figur 6 Tidslinje masterarbeid

4.2.2 Valg av informanter

Målet med studien er som tidligere nevnt å finne ut hvordan opplæringsvideoer kan være med på å fremme læring i kulturskolen, og hvordan elevene opplever videoene som supplement til ordinær instrumentalundervisning. Mine informanter er derfor kulturskoleelever som har brukt opplæringsvideoer i sin undervisning. Jeg var på et tidlig stadium i kontakt med andre kulturskoler som bruker opplæringsvideoer, men det skulle vise seg utfordrende å finne informanter. Undervisningen i kulturskolene organiseres veldig forskjellig, og er ofte prosjektbasert med øving frem mot en konsert. Jeg måtte være sikker på at elevene faktisk jobbet med videoene i forskningsperioden, og med tanke på at dette er et masterarbeid over en begrenset tidsperiode valgte jeg å bruke elever fra egen skole. Dette gir meg naturlig nok en dobbeltrolle som lærer og forsker, som jeg utdyper nærmere i kapitlet *etiske hensyn*. Så selv om jeg kunne tenkt meg å slippe dobbeltrollen, bør hensiktsmessighet og ikke representativitet være utgangspunktet når man velger informanter i kvalitative studier (Johannessen, Tufte, &

Christoffersen, 2010).

Neste spørsmål blir da: hvor mange informanter bør jeg ha? Smith og Osborn (referert hos Krumsvik) sier at tre kan være et brukbart tall for en nybegynner (Krumsvik, 2014b). Jeg valgte fire elever, to egne elever og to elever fra en kollega som har sagt seg villig til å være med. Grunnen til at det ble akkurat disse fire var rett og slett at det var mest praktisk timeplanmessig under forskningsperioden. De er ikke valgt ut på grunn av tidligere resultater, eller at de har fremstått som ekstra motiverte. Det jeg imidlertid vektla var elever som hadde vært i kulturskolen i minst tre år, og i ungdomsskolealder. Dette fordi da har de sammenligningsgrunnlag med tidligere instrumentalundervisning, og større muligheter for refleksjon rundt bruken av opplæringsvideoer.

Mine informanter er fire kulturskoleelever, to gutter på 10.trinn, og to gutter på 9.trinn. To spiller trommesett, og to spiller elbass. Ingen av de er uttalte «gamere» med store datakunnskaper. Jeg vil anslå at de er på et gjennomsnittlig nivå her, uten at jeg har målt dette på noe vis. Det å ha gode datakunnskaper er heller ikke et kriterium eller en fordel i denne studien. Jeg kunne gjerne tenkt meg kjønnsbalanse for å få mangfold, og forhåpentligvis bedre forskning. Samtidig er det representativt for kulturskoletilbudet de går på, med sterk overvekt av gutter (Kjæk, 2008). Likevel var det praktiske årsaker med timeplanene som gjorde at det ble slik. Studien var i kun seks uker, men selv om studien har en kort tidsramme er det mulig å innhente informasjon om elevers oppfatninger i løpet av et kort tidsperspektiv (Kvernmo, 2005).

4.2.3 Forundersøkelse

Før selve forskningsperioden valgte jeg å kjøre en liten forundersøkelse med elever som ikke var informanter. Dette gjorde jeg først og fremst for å kvalitetssikre mitt forskningsdesign, og gjøre eventuelle forandringer før selve forskningen startet. Som Krumsvik (2014b) uttrykker det «Vi må unngå at prosjektet ikke er flygedyktig og endar med ei skikkelig krasjlanding. Difor er nøyaktighet, pilotering og detaljkunnskap viktig». Det var også viktig for meg å lære Edpuzzle best mulig, og bli trygg i bruken før forskningsperioden.

I perioden med forundersøkelse observerte jeg og min kollega hverandres undervisning. Observasjon som forskningsmetode kjennetegnes av at forskeren gjør direkte observasjoner av situasjoner og hendelser i deres naturlige miljø (Denscome, 2009).

Observasjon handler om en systematisk innsamling av data ved å observere enkeltindivid eller grupper (Postholm & Jacobsen, 2011). Under forundersøkelsen handlet observasjonen i stor grad om å lære av hverandre som en del av forberedelsene til forskningsprosjektet. Data fra forundersøkelsen inngår ikke i datagrunnlaget, men fungerte nærmest som en idébank da jeg skulle utforme undervisningsopplegget. Det kunne f.eks. handle om hvor lang videoen burde være, hvor mange elementer burde man ha med. Samtalene jeg hadde med min kollega etter observasjonene, var også til stor inspirasjon i mitt arbeid. Jeg fant det nyttig å ha en sparringspartner som stilte kritiske spørsmål, i tillegg til at det hjalp meg å holde trykket oppe underveis.

4.2.4 Feltnotat

Under forskningsperioden med informantene fortsatte jeg å observere min kollega, hvor jeg til sammen skrev tolv feltnotat fra de tolv spilletimene jeg observerte.

Observasjonene ble gjort med litt andre «briller» på enn tidligere. Hvor jeg i forundersøkelsen hadde undervisningsopplegget som fokus, hadde jeg nå forskerbrillene på. Ifølge Gold (sitert i Postholm & Jacobsen, 2011, s. 52) finnes det fire ulike observatørroller. Hans begreper er: «fullstendig deltaker», «deltaker som observatør», «observatør som deltaker», og «fullstendig observatør». Disse begrepene tar utgangspunkt i at observasjonen er «åpen», som vil si at observasjonen foregår i samme rom som observanten, og at sistnevnte er klar over at han/hun blir observert. Åpen observasjon blir også kalt kvalitativ observasjon (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 54). Jeg var interessert i å få innsikt i hva informantene gjorde i praksis, og dette fikk jeg i rollen som en *fullstendig observatør*. Jeg hadde også en rolle som observatør i min egen undervisning, da som *fullstendig deltaker*.

For å samle inn data fra observasjonen skrev jeg feltnotat. Grunnen til at jeg har valgt å ha med dette som metode, er fordi jeg ville ha en måte å sikre bekreftbarheten. Dette utdyper jeg nærmere senere. Under observasjonene prøvde jeg å la være å skrive så mye under selve undervisningen, for å ikke forstyrre eleven. Tanken var at eleven skulle slippe en som satt i hjørnet under timen og noterte flittig, som kunne gjort eleven usikker eller påvirket situasjonen på en eller annen måte. Jeg skrev stikkord, og skrev detaljert ned det som hadde skjedd etter timen.

Som et alternativ til feltnotat vurderte jeg å bruke videoobservasjon. Dette hadde gitt meg muligheten til å studere materialet flere ganger, som hadde vært en fordel med tanke på å få med seg alle detaljer (Rønholt, 2003). Jeg vurderte på daværende tidspunkt et kamera, mest sannsynlig en mobiltelefon, som et forstyrrende element i undervisningssituasjonen som jeg ville unngå. Jeg var opptatt av at elevene skulle oppleve undervisningssituasjonen så lik som mulig som den vanlige undervisningen. Når elevene øver på instrumentet sitt krever det en del konsentrasjon, så jeg tror de rimelig fort ville ha glemt kameraet – og det i større grad enn når en person er tilstede i rommet. Sett i ettertid innser jeg at jeg burde valgt videoobservasjon, og at dette kunne gitt meg noen fordeler i analysearbeidet. I stedet må jeg stole på mine observasjoner og minne fra disse, som bør sees på som en svakhet i det metodiske opplegget, siden observasjon som forskningsmetode har en del svakheter knyttet til forskeren sin persepsjon og minnekapasitet (Denscombe, 2009). Feltnotatene er mine skildringer fra undervisningssituasjonen, og ikke en observasjon av absolutt alt som skjedde i timen. Sanserintrykkene man opplever er så omfattende at man er avhengig av å «sile» informasjonen, noe som gjør at man bevisst observerer en brøkdel av det totale sanserintrykket (Bjørndal, 2002).

4.2.5 Semistrukturert intervju

Kvalitativ forskningsmetode har sin bakgrunn i teorier og tolkning av menneskelige erfaringer, og det vil ofte bli brukt direkte observasjoner og personlige intervjuer for å innhente data (Befring, 2016). Intervju er spesielt egnet som forskningsmetode når forskeren ønsker innsikt i oppfatningene, følelsene, opplevelsene og erfaringene til enkeltmennesker (Denscombe, 2009). Dette samsvarer godt med når jeg skal besvare mine to forskningsspørsmål. Intervju som forskningsmetode bygger på samtalen som arena for kunnskapstilegning (Kvale og Brinkmann, 2009). «Forskningintervjuet bygger på dagliglivets samtaler og er en profesjonell samtale. Det er et intervju der det konstrueres kunnskap i samspill eller interaksjon mellom intervjueren og den intervjuede» (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 22). Videre bruker Kvale og Brinkmann begrepet semistrukturert livsverdensintervju, hvor målet er å hente inn beskrivelser om den intervjuedes livsverden for å kunne fortolke betydningen. Dette samsvarer fint med mitt ønske om å ikke begrense intervjuobjektene sine svar. I tillegg håper jeg dette bidrar til at informantene blir frie nok til å tilføye informasjon og synspunkter jeg ikke

har tenkt på, og ikke har med i intervjuguiden min. Denne tilnærmingen har røtter i fenomenologisk metode, der intervjupersonens livsverden er selve forskningsobjektet. «Det fenomenologiske perspektivet innebærer å sette fokus på menneskers forståelse av seg selv og sin livssituasjon, med deres oppfatninger av erfaringer og opplevelser» (Befring, 2016, s.109).

[Intervjuguiden](#) bygde jeg opp rundt fire hoveddeler. En *introduksjon* hvor jeg forsøkte å etablere kontakt med informanten. Rask repetisjon av forskningsprosjektet, spørre om informanten har noen spørsmål. Informere om opptak. Deretter åpnet jeg med noen spørsmål om *instrumentalopplæring*. Disse spørsmålene ble laget ut i fra mine egne erfaringer som musikkstudent og instrumentallærer. Så spurte jeg om *opplæringsvideoer*, hvor spørsmålene ble laget ut i fra mine forskningsspørsmål og teorigrunnlaget presentert tidligere. Før jeg til slutt *avsluttet*, og oppsummerte funnene for å få svar på om jeg hadde forstått informanten riktig. Og helt til slutt takket jeg for informasjonen og tiden.

4.2.6 Pilotintervju

Kvale og Brinkmann (2009) omtaler intervju som et håndverk, og dette innebærer at intervjueren må ha visse ferdigheter. Dette kan kanskje brukes som argument mot intervjudata, siden datainnsamlingen er avhengig av mellommenneskelige forhold og samtaleferdigheter. Dette er imidlertid noe jeg er bevisst på, og jeg har gjennomført et pilotintervju med en elev i samme aldersgruppe som informantene. Jeg filmet meg selv for å kunne jobbe med mine intervjuferdigheter i ettertid. Dette poenget understrekes også av Krumsvik (2014b, s. 123), som mener det kan være lurt å øve seg gjennom å se på videoopptak av intervju, eller ta opp video av seg selv når man intervjuer en kollega eller student. Jo bedre ferdigheter intervjueren har vil man gjennom intervju kunne få frem informasjon som lett kunne ha blitt oversett med andre metoder, fordi det kvalitative forskningsintervjuet gir gode muligheter til å følge opp innspill fra informanten (Kvale og Brinkmann, 2009). Pilotintervjuet var derfor viktig for å utvikle mine intervjuferdigheter, hvor jeg ble mer bevisst på mitt kroppsspråk og måten jeg stilte spørsmålene på. Det var også viktig med tanke på å videreutvikle intervjuguiden, hvor jeg fant ut at det er viktig å ha gode oppfølgingsspørsmål med informanter i denne alderen. I pilotintervjuet ga eleven korte og konsise svar uten særlige utdypinger, og jeg

merket at jeg ikke var så flink til å følge opp med spørsmål for å få en fin flyt i samtalen. Dette ga meg muligheten til å stille best mulig forberedt til intervjuene med informantene.

4.2.7 Gjennomføring

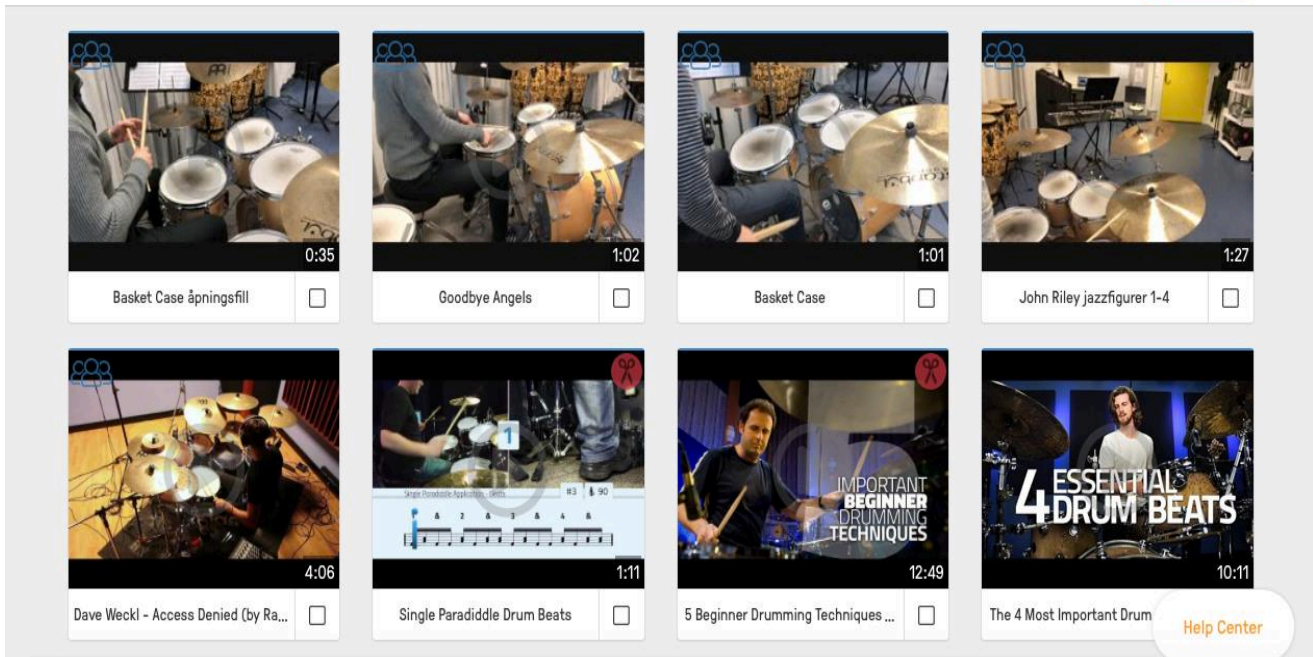
Opplæringsvideoene

De fire informantene hadde seks videoer hver, så vi lagde til sammen 24 videoer (jeg lagde 12 og kollegaen min lagde 12). Alle videoene ble filmet med enten iPhone eller en Zoom Q2N. Forskjellen på bildekvalitet på disse to var ikke så stor, men det ble mye bedre lyd fra Zoom-opptakeren. Alle videoene ble deretter lastet opp til Edpuzzle uten noen form for redigering på forhånd. I Edpuzzle kan man klippe til videoen slik at det kun er selve øvelsen eller oppgaven som blir vist. Videoene man laster opp kommer i et personlig bibliotek ('My Content', se bilde under). Man kan også legge til andre videoer i sitt bibliotek, fra andre brukere i Edpuzzle som har gjort sine videoer offentlige.

Databaser som YouTube, Khan Academy, TED Talks, Vimeo er også tilgjengelig. I denne studien ble det brukt egenproduserte videoer og noen få fra YouTube. Deretter valgte jeg videoer fra biblioteket og knyttet de til 'My Classes' (se bilde), hvor hver informant hadde sitt unike rom. Inne på "rommene" kunne jeg holde oversikt over hver enkelt elev, om de hadde sett hele videoen, og når de sist så på den. De fleste videoene ble lagd på forhånd, men i noen tilfeller var det hensiktsmessig å lage en ny video i timen (som beskrevet tidligere).

My Content

Create



Figur 7 Skjermdump fra Edpuzzle

Figur 7 viser *my content* i Edpuzzle, som vil si alle videoer jeg har lastet opp, eller hentet fra andre tilgjengelige databaser. Her var det bare å huke av videoene fra *my content*, og knytte til de ulike informantene.

Vil også linke til et eksempel på en opplæringsvideo. Eleven kom til en spilletime og ville lære seg *Basket Case* av Green Day. Dette var litt på siden av det jeg hadde planlagt, men når elevene kommer med sånne initiativ og er motivert, bør man være imøtekommende og positiv. Videoen er filmet av eleven selv med min iPhone, og lastet rett opp på Edpuzzle og lagt i rommet til den aktuelle eleven.

Eksempel på en opplæringsvideo:

<https://edpuzzle.com/assignments/5a7872646895f7411481ad5d/watch>

Intervjuene

Jeg tok lydopptak av alle intervjuene med både mobiltelefon og en Zoom H4N. Sistnevnte er en god lydopptaker, men jeg tok for sikkerhets skyld også opptak på mobilen for å sikre at det ble gjort opptak. Jeg opplevde ingen problemer og slettet opptakene på mobilen, da lyden fra Zoom-opptakeren ble vesentlig bedre.

Jeg booket et møterom på kulturskolen hvor jeg jobber etter undervisningstid, siden det gjerne er en del lyd og aktivitet i undervisningstiden. Dette for å sikre at intervjuene ble gjort i rolige omgivelser. De fire intervjuene ble gjort på to dager. Jeg møtte informantene ved inngangspartiet, og tok de med på møterommet. Jeg hadde satt av 45 minutter til hvert intervju, men samtlige ble gjort på rundt 20 minutter. Intervjuene med «Aron», «Bendik» og «Didrik» foregikk i en lett og god tone, hvor de fremsto som avslappet og snakket fritt om temaet. Intervjuet med «Carl» startet litt tyngre, og han virket litt utilpass og nervøs for det han skulle si. Lydopptaket kan nok ha noe å si, siden han sendte lydopptakeren noen blikk i starten. Jeg prøvde å få han til å snakke om noe annet i starten, og etterhvert fløt samtalen godt og det virket som han glemte litt av lydopptakeren. Muligens burde jeg lagt opptakeren litt mer diskret, og ikke midt på bordet foran oss.

4.2.8 Transkripsjon

Transkribering vil si å skrive lyd- og/eller bildeopptak ut som tekst (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Måten denne prosessen blir gjort på, vil virke inn på kvaliteten på materialet fra forskningsintervjuet (Kvale og Brinkmann, 2009). I arbeidet med transkriberingen kommer forskeren tettere på data som er samlet inn, og kan gjøre seg tanker om de ulike aspektene ved intervjusituasjonen (Dalland, 2012). Derfor har jeg valgt å transkribere intervjuene selv. Transkripsjonen gjorde jeg i samme uke som intervjuene, og jeg brukte programmet HyperTRANSCRIBE under dette arbeidet. Dette lettet arbeidet betraktelig hvor små sekvenser automatisk «loopes», og jeg ikke trengte å trykke start og stopp så mange ganger.

Jeg har valgt å transkribere alle intervjuene på bokmål, selv om alle informantene hadde relativt bred dialekt. Dette gjorde jeg for å få en helhetlig bruk av ord og uttrykk, samtidig som det er med på å styrke anonymiteten til informantene. På noen steder ble likevel dialektord valgt fordi det var vanskelig å finne et tilsvarende ord på bokmål, for eksempel «klure». Stedsnavn og personer som ble nevnt i intervjuene ble anonymisert og gitt betegnelsen «NN». Jeg har tatt med alle småord, pauser og gjentakelser i transkripsjonen. Dette bidrar til dårlig flyt i språket, men ved å utelate for eksempel gjentakelser, kan noe av meningen ved uttalelsen falle bort (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg har også med lengre pauser, markert som (...), siden pausene kan vise at informanten nøler eller er usikker.

4.3 Analyse og tolkning

Formålet med analysen er å komme frem til troverdige slutninger i forhold til innsamlet data. Maxwell (2005) mener det kan være nyttig å lage kategorier fra datainnsamlingen, fordi det er vanskelig å holde alt av relevant data i hodet på en gang. Derfor har datagrunnlaget blitt analysert, kategorisert og tolket i flere omganger med utgangspunkt i studiens forskningsspørsmål og teoretiske fundament.

4.3.1 Analyse av feltnotat

Eksempel fra feltnotatet:

Observasjonen foregikk på et øvingsrom på kulturskolen med fullt bandutstyr. Jeg hilser på informanten som på forhånd har godkjent min tilstedeværelse. Han pakker ut instrumentet og setter seg på en stol ved siden av instrumentallæreren sin, som plugges i forsterkeren som står mellom dem. De begynner å snakke om hvordan det har gått med lekser til dagens time, hvor eleven sier at han ikke har fått øvd så mye på grunn av mye lekser på skolen, men han har sett på videoen. De ser på videoen sammen for å friske opp momentene som skal øves på. I dette tilfellet er det en utfordrende del som går litt fort, i en låt informanten skal spille i band. Etter dette sitter de begge med instrumentet, hvor delen repeteres langsomt og læreren spiller sammen med informanten. Læreren kommer med mange tilbakemeldinger underveis, og trekker seg gradvis ut fra spillingen, helt til informanten spiller alene. Mot slutten av timen demonstrerer læreren en øvelse som skal hjelpe for å utvikle hurtighet og flyt på instrumentet, som et ledd i prosessen med å mestre den hurtige delen i låten. Læreren gir mobilen sin til informanten, og ber han filme at han spiller det. Læreren snakker og forklarer litt underveis filmingen mens han spiller: *det er viktig at du bruker riktig fingersetting her, og begynn alltid sakte*. Etter filmingen får læreren mobilen tilbake og laster det rett opp på Edpuzzle. De ser på videoen sammen, hvor læreren tydeliggjør hvordan informanten skal øve på dette hjemme med hjelp av videoen.

Dette er et godt eksempel på observasjonene jeg gjorde. Opplæringsvideoene brukes ikke så mye i selve timen, men som et verktøy for eleven i sitt øvingsarbeid hjemme. I dette tilfellet ble videoen lagd på stedet med en veldig enkel video, siden læreren fant det nødvendig med en støtteøvelse for at informanten skulle nå sitt mål. Mesteparten av videoene ble imidlertid laget på forhånd med en tydelig didaktisk plan, men dette viser

hvor lett det er å improvisere selv om man bruker video i undervisningen. Det er også en stor fordel at det er lav terskel for å lage videoene, slik at læreren ikke får ekstraarbeid. Data fra feltnotatene var til stor hjelp i utforming av intervjuguiden. Det ga meg muligheten til å sikre bekræftbarheten og styrke troverdigheten ved å formidle resultatene til informanten for å få bekreftet resultatet. Det kunne for eksempel være: «til den timen hadde du sett ofte på videoen og kom godt forberedt til timen», for så å samtale rundt hvordan informanten opplevde det. Hva var grunnen til at han hadde sett mye på den videoen? Var det innholdet, lengde, kvalitet, etc. En slik kombinasjon av ulike metodiske innfallsvinkler blir ofte betegnet som metodetriangulering. «Triangulation is supposed to support a finding by showing that independent measures of I agree with it or, at least, don't contradict it» (Miles & Huberman, 1984)

4.3.2 Analyse av intervju

Formålet med analysen er å bearbeide og strukturere det som blir sagt i intervjuene. Det er imidlertid mange fallgruver å gå i som kvalitativ forsker, siden analysedelen ofte er et svakt punkt i kvalitative forskningsdesign, som vil skape vansker senere i forskningsprosessen (Krumsvik, 2014b, s. 136). Intervjuanalysen har bestått av to hoveddeler; *meningskondensering* og *kategorisering* (Kvale og Brinkmann, 2009), hvor informantens utsagn fortolkes og kategoriseres i felles og særegne meninger sett i lys av teori.

Meningskondensering eller *meningsfortetting* innebærer at forskeren forkorter informanten sine utsagn til korte og presise formuleringer (Kvale og Brinkmann, 2009). Dette betyr at forskeren må være så objektiv som mulig, og at man er i stand til å forkorte innholdet slik at man er tro mot informantens utsagn. I mitt tilfelle hadde informantene forholdsvis korte svar, så behovet for å komprimere lange setninger var ikke så stort. Jeg startet med å lese gjennom hele intervjuet for å få en følelse av helheten, så luket jeg vekk alle småord, repetisjoner og pauser som jeg så som irrelevante. Eventuelle digresjoner som ikke hadde noe med temaet å gjøre ble også tatt vekk. Deretter forsøkte jeg å lese intervjuene på en så fordomsfri måte som mulig, og tematisere uttalelsene fra informantens synsvinkel (Kvale og Brinkmann, 2009). Til slutt undersøkte jeg meningsenheten i lys av studiens formål.

Kategorisering er måter å strukturere intervjumaterialet på, hvor meningen i lange intervjuutsagn blir redusert til noen få enkle kategorier (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg kategoriserte ut fra meningskondenseringen. Noen av kategoriene hadde jeg lagd på forhånd på et teoretisk nivå (begrepsstyrt), mens andre kategorier er utviklet direkte fra intervjumaterialet (datastyrt) (ibid.).

Kvale og Brinkmann (2009) omtaler tre ulike fortolkningskontekster og valideringsfellesskap. *Selvforståelse*; her omskriver fortolkeren synspunktene til den intervjuede i en fortettet form, med utgangspunkt i sin egen selvforståelse (ibid. s. 221). *Kritisk forståelse basert på sunn fornuft*; her går fortolkningen lenger enn til å omformulere den intervjuedes selvforståelse, og den omfatter også en kritisk lesning basert på sunn fornuft (ibid. s. 221). *Teoretisk forståelse*; her benyttes en teoretisk ramme ved fortolkningen. «Man kan for eksempel anvende en psykoanalytisk teori om individet eller en marxistisk teori om samfunnet (ibid. s. 222).

Jeg legger et hermeneutisk perspektiv til grunn for min tolkning. Dette handler om fortolkningskunst og fortolkningslære, som betyr hvordan vi tolker og forstår omverdenen (Befring, 2016). Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) finnes det ingen forutsetningsløs tolkning av en tekst. Det er utfordrende å vurdere om sin egen forforståelse kan ha påvirket forskningsprosessen i en eller annen retning. Jeg har forsøkt etter beste evne å være bevisst dette hele forskningsprosessen, og klargjøre mine egne forutsetninger med et kritisk blikk på egne ideer, rolle, bruk av metoder, og tolkning. Det er viktig å være åpen, hvor man inkluderer drøfting om hva som kan påvirke datainnsamlingen, resultat og analyse (Jacobsen, 2005).

4.4 Troverdighet, bekreftbarhet, overførbarhet

Reliabilitet, validitet og generalisering er begreper som er utviklet innen kvantitativ forskning. Dette er imidlertid dårlige begreper for kvalitativ forskning (Widerberg, 2005), siden disse studiene ikke handler om å måle i tall. Thagaard (2013) mener begrepene *troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet* fremhever den kvalitative forskningens særpreg, og derfor har jeg valgt å bruke disse begrepene.

Troverdighet sier noe om forskningen er utført på en riktig og tillitsfull måte (Thagaard, 2013). «For å oppnå pålitelige og valide resultater stiller kvalitative metoder store krav til både forskerens *integritet og fagkompetanse*» (Befring, 2016, s.117). Hvordan man har utført intervjuene, hvordan man har transkribert, og hvordan man har begrunnet og redegjort for det det man har gjort er avgjørende for studiens kvalitet. Jeg har tidligere påpekt min nærhet til miljøet. Jeg skal forske på mine egne elever, og dette er elever jeg har hatt noen år. Jeg liker å prøve ut forskjellige teknologier i undervisningen, og dette vet mine elever. Gir de svarene de tror jeg vil høre? Her tenker jeg min oppførsel og måten jeg stilte spørsmålene på i intervjuet er utslagsgivende. Jeg strebet etter å oppnå en objektiv og god tone under intervjuene, likevel oppdaget jeg at jeg stilte noen ledende spørsmål under transkriberingen. Dette kan svekke troverdigheten for studien.

Bekreftbarhet er knyttet til tolkningen av resultatene (Thagaard, 2013). Man kan teste dataens bekreftbarhet ved å undersøke samme gruppe på to ulike tidspunkt (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). I tidsperspektivet til denne studien var ikke det mulig. Min nærhet til temaet og miljøet gir meg et godt grunnlag for forståelse av fenomenet som studeres, og dette vil kunne ha betydning for bekreftbarheten (Thagaard, 2013). Imidlertid kan dette også påvirke tolkningen, siden jeg kjenner informantene fra før og jobber på stedet hvor studien gjøres. Dette har jeg vært bevisst på fra starten, og gjort rede for de ulike fasene i prosessen. Dette håper jeg kan være med på å sikre bekreftbarheten. En annen måte jeg har prøvd å ivareta bekreftbarheten er bruk av ulike metoder som feltnotat og semistrukturert intervju.

Overførbarhet ser på om forståelsen fra et forskningsprosjekt kan overføres til lignende fenomener (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Forhåpentligvis kan de fleste resultatene fra studien min overføres til å skulle gjelde andre kulturskoleelever i ungdomsskolealder som bruker opplæringsvideo. Jeg kan imidlertid ikke slå fast at

resultatene kan overføres til *alle* kulturskoleelever som bruker opplæringsvideo. Mine fire informanter har gitt et innblikk i deres opplevelse av situasjonen, og kan være med på å bidra til mer kunnskap på området. Jeg håper og tror studien kan være til hjelp for andre kulturskolelærere, siden overførbarhet også kan knyttes til om tolkningen skaper gjenkjennelse hos lesere med kjennskap til de fenomenene som studeres (Thagaard, 2013).

4.5 Etske hensyn

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) må det etiske perspektivet være til stede under hele forskningsprosessen. Forskningsarbeidet jeg har gjennomført forholder seg selvfølgelig til norsk lovgivning, og i mitt tilfelle handler dette om personopplysninger. I følge Personopplysningsloven §3, (Lovdata, 2001), må elektronisk behandling og oppbevaring av personopplysninger meldes inn. Dette har jeg søkt om og fått tillatelse fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (kommer vedlegg). Søknaden ga informasjon om studien, hvordan datainnsamlingen skulle foregå, og hvordan konfidensiell informasjon skulle behandles for å følge gjeldende regler for personvern. Informantene fikk tilsendt informasjonsskriv og samtykkeskjema på e-post. Teksten i informasjonsskrivet prøvde jeg å forfatte kort og konsis. Grunnen til dette er todelt. For det første må språket i skrivet være lett forståelig for «utenforstående», for det andre tror jeg *for* mye informasjon kan virke mot sin hensikt, og i verste fall villedde informantene og legge føringer for hvilke svar jeg er ute etter (Kvale og Brinkmann, 2009). Informantene får fiktive navn som er koblet til en koblingsnøkkel. Lydfiler og transkripsjoner er anonymisert og blir slettet etter at prosjektet er avsluttet.

Først kontaktet jeg ledelsen ved egen skole og informerte om at jeg ville gjennomføre et forskningsarbeid med elever fra skolen. Videre sendte jeg søknad til NSD 27.12.17, og fikk godkjenning 24.01.18 ([vedlegg II](#)). Etter dette tok jeg kontakt med de fire elevene og informerte om studien, samt at de fikk tilsendt informasjons- og samtykkeskjema ([vedlegg III](#)). Samtlige elever med foresatte ga sitt samtykke til å delta i studien. Siden jeg forsket på min egen arbeidsplass og på mine egne elever, gir det meg naturlig nok en dobbeltrolle som lærer og forsker. Klarer jeg å få den analytiske distansen? Hva betyr dette for min empiri? Dette er spørsmål jeg har i bakhodet under hele prosessen. Min

dobbeltrolle og relasjon kan i verste fall få elevene til å føle seg presset til å delta, eller gi svar som de tror jeg vil ha. Noe som førte til at jeg var svært bevisst mine ordvalg og fremtoning under forespørsel til elever og foreldre. Jeg påpekte at det var helt frivillig, og elevenes ærlige mening var det jeg var ute etter i intervjuene. En negativ erfaring er også et funn i studien, som jeg forklarte til dem.

I en kommentar fra NSD i forbindelse med min prosjektsøknad, ber de om at det må komme klart frem at foresatte samtykker til deltakelse på vegne av barn under 15 år. Samtidig ber de meg om å informere klart om at datamaterialet blir anonymisert og lydopptak slettet ved prosjektslutt. Dette er gjort hos samtlige informanter.

5 Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil jeg gi en oversikt over funnene, hvor datamaterialet vil bestå av mine feltnotater og de transkriberte intervjuene. Min problemstilling er “På hvilken måte kan opplæringsvideoer være med på å støtte opp om læring i instrumentalundervisning i kulturskolen?”, og mine to forskningsspørsmål: «Hvordan opplever elever i kulturskolen å bruke opplæringsvideoer som supplement til vanlig instrumentalundervisning?» og «Hva gjør en opplæringsvideo interessant for elever i kulturskolen?».

Funnene har jeg delt inn i tema med utgangspunkt i intervjuguiden, og dens fire hoveddeler presentert tidligere. I tillegg til temaer som jeg fant da jeg kodet funnene fra intervjuene. Jeg vil utdype temaene under hvert delkapittel, før jeg kommer med sitater fra feltnotatene, og fra intervju med informantene. Det som skiller seg litt ut i dette kapitlet er *5.1 Instrumentalopplæring før forskningsperioden*. Dette er mest koblet til forundersøkelsen, og er således ikke noe svargrunnlag for min problemstilling og forskningsspørsmål. Men siden jeg nå hadde det med i intervjuguiden, og jeg syntes det passet inn i en kronologisk oversikt over funnene, har jeg valgt å ha det med i dette kapitlet. Fra kapittel 5.2 kommer funnene som vil bli drøftet opp mot teorier og tidligere forskning.

Informantene har fiktive navn (jf. kap. 4.2.2), og figur 6 viser hvor lenge de har spilt på sine instrumenter og vært elever i kulturskolen. Noen har spilt andre instrumenter i kulturskolen, og spilt før de ble elever, derfor er disse tallene forskjellige på noen informanter. Alle informantene er elever på bandtilbudet, hvor undervisningen organiseres 50/50, som betyr seks uker med enetime med instrumentlærer, så seks uker bandsamspill – og slik går det gjennom hele året.



Figur 8 Presentasjon av informanter

5.1 Instrumentalopplæring før forskningsperioden

Det var nyttig for meg å vite noe om hvordan informantene jobbet i sine instrumenttimer før forskningsprosjektet. Dette for å bevisstgjøre informantens tanker rundt opplæringen, i tillegg til å ha et visst sammenligningsgrunnlag fra tidligere instrumentalopplæring – det jeg kaller vanlig instrumentalundervisning i forskningsspørsmål 1. Det betyr ikke at jeg setter vanlig instrumentalundervisning opp mot opplæringsvideo for å kunne trekke en konklusjon ut av forskjellene. Jeg er interessert i å få tak i ord og uttrykk som informanten bruker for å beskrive instrumenttimene, for å være i bedre stand til å tolke funnene rundt bruken av opplæringsvideo.

Instrumentalopplæringen før forskningsperioden skjer gjennom en blanding av noter og lydeksempler. Man skal ofte lære seg en ny låt til bandet, så det er ofte den valgte låten som definerer innholdet i timene. «Vi jobber som oftest med låta vi skal spille i band etter individuellperioden. Noen ganger er det lærer som bestemmer låt, andre ganger er det vi elevene», forteller Aron.

Innholdet i instrumenttimene bestemmes altså av låten som skal spilles i band. Man tar elementer fra låten som akkordene, trommerytmer, riff, basslinjer, osv., som noteres ned på tabulatur⁵ eller noter. Tabulatur er den foretrukne notasjon blant unge bandmusikere, fordi det er lettere å lære seg enn noter. Dette skjer alltid i kombinasjon med å lytte til musikken. Det å «bruke ørene» i innlæringsprosessen i rytmisk musikk er særdeles viktig. «Didrik» forteller:

Ofte så skriver han (læreren) ned basslinja jeg skal øve på...på tabulator. Da kan jeg ta frem arket når jeg skal øve hjemme...og hvis jeg ikke husker rytmen..eller forstår tabulaturen, kan jeg høre på sangen på Spotify. Da lærer jeg det som regel fort. Og når jeg kommer på timen uka etterpå spiller vi låta sammen. Da spiller han bass eller gitar...og noen ganger trommer.

⁵ Tabulatur er en form for noter, hvor tonen angis ved hjelp av tall, og for enkelte instrumenter ved hjelp av bokstaver hvor notelinjene viser til instrumentets strenger.

5.2 Forberedelse til timene

Det var en stigning i hvor godt forberedte informantene kom til spilletimene under forskningsperioden. Fra feltnotat:

Første time: eleven sier han ikke har fått øvd så mye, men har sett på videoen noen ganger. Lærer sa at det var rart for han hadde vært inne i Edpuzzle og sett at eleven ikke hadde logget inn en gang, og dermed ikke kunne sett noen videoer. Eleven ble informert om denne funksjonen ved oppstart, men hadde tydeligvis glemte det. Lærer humret litt og sa at det ikke var så farlig, men at han håpet eleven ville se på videoene til neste gang. Eleven smilte og sa han skulle gjøre det.

Neste uke kunne læreren se i Edpuzzle at eleven faktisk hadde vært inne og sett videoen flere ganger, og kom tydelig mer forberedt til spilletimen. De tre andre elevene kom godt forberedt, og hadde øvd på lekser gjennom hele prosjektet. Men også her kunne lærer se økt bruk av videoene hjemme, hvor spesielt «Bendik» utmerket seg med veldig mange avspillinger, som økte i forskningsperioden. Dette ville jeg finne ut av, så under intervjuet spurte jeg «Bendik» om dette, hvor han svarte «Det ble en slags konkurranse for meg. Jeg ville prøve å gjøre det bedre enn forrige uke, så jeg øvde sammen med videoene så mange ganger som mulig».

5.3 Lære av å se på andre

Elevene var i stand til å komme i gang med spillingen fortere da de så på videoene, kontra det å se på tabulatur eller noter. Jeg noterte i feltnotat i slutten av forskningsperioden:

De gangene læreren ikke starter spilletimen med å se på opplæringsvideoen (gå gjennom lekser), men heller gå rett på tabulaturen tar det ofte litt tid før det klinger som det skal. Eleven prøver seg litt frem, ser på tabulaturen, og prøver litt til. De gangene timen startes ved å se på opplæringsvideoen, går det mindre tid før eleven spiller med. Dette gjelder også når læreren setter på musikk som eleven skal spille med, da går det også fortere kontra tabulatur / noter. Auditiv læringsstil?

Om dette går på bekostning av å lære seg noter, er en annen diskusjon. Når det er sagt, er det ikke sikkert det er en viktig diskusjon i denne sammenheng. Som tidligere nevnt skjer innlæringen til unge rytmiske musikere ofte gjennom ørene og ikke gjennom noter. Det betyr ikke at noter ikke har noen plass i rytmisk instrumentalundervisning. Det betyr bare at opplæringsvideo kan være et fint hjelpemiddel som bygger opp under den rytmiske musikkens idégrunnlag, i tillegg til at det kan være en fordel for elever med mer auditiv læringsstil.

Jeg noterte meg samme fordel når lærer demonstrerte først. Jeg spurte også alle informantene om dette under intervjuene, da sa tre informanter at de synes det var enklere å se/høre lærer spille øvelsen først, sammenlignet med det å få det på tabulatur eller noter. En informant sa han foretrakk tabulaturen og kunne finne frem til båndene på bassen i eget tempo.

5.3.1 Støtte for hjemmeøving

Fordelene skissert over her, gjelder naturlig nok hjemme hos eleven også. Her forteller «Carl» hvordan han brukte videoene hjemme:

Jeg satte iPaden på notestativ ved trommesettet, så øvde jeg sammen med videoen. Eller..først så jeg på en gang, så spilte jeg sammen med. Det var enkelt å komme i gang. Jeg kunne se bevegelsene på videoen og høre rytmene i hodetelefonene, så da var det bare å henge seg på.

Etter noen oppfølgingsspørsmål kom det tydelig frem at han opplevde de samme fordeler som jeg noterte i feltnotatet. «Carl» forteller at han brukte notene (før forskningsprosjektet) hvis han hadde glemte rytmen, men at det var mye lettere med videoene.

5.4 Opplevelse av å bruke opplæringsvideo

På spørsmål om hvordan informantene opplevde å bruke opplæringsvideo som supplement til sin vanlige instrumentundervisning, svarte samtlige forholdsvis kort. Med en del konkrete oppfølgingsspørsmål er jeg i stand til å presentere funnene.

Spørsmål: *Hvordan opplevde du å bruke opplæringsvideoer som supplement til din vanlige undervisning?* «Didrik» forteller at han har brukt tutorials på YouTube på egenhånd tidligere, men at de ofte var feil og han måtte lete litt for å finne de av god kvalitet. Han sier videre at videoene i Edpuzzle er bra, for da er det læreren som har spilt inn akkurat det de har øvd på, så da er det bare å følge med og spille med han. «Aron» forteller at han synes Edpuzzle først og fremst var en bra plattform for deling av videoer. «Carl» forteller at det var bra med Edpuzzle hvis han hadde glemte det han skulle spille. «Bendik» opplevde Edpuzzle som en bonus i tillegg til den vanlige undervisningen. Han synes det er kjipt med kun 25 minutter undervisning i uka, og at du får en «ekstra» time med læreren på nettet når man kommer hjem.

Spørsmål: *Hvordan fungerte videoene til læring?* «Aron» forteller at han tar ting ganske kjapt, så han har ikke brukt videoene så mye til å lære seg nye ting. «Carl» sier at videoene fungerte veldig bra. «Kunne bare se på videoen, så satt det». «Didrik» var positiv til hvordan videoene fungerte til læring, men at han måtte sette på alarm på mobiltelefonen for å minne seg selv på å gå inn på Edpuzzle. «Bendik» sier han lærte mye av videoene, men savnet noter eller tabulatur nederst på videoene (som mange YouTube-tutorials har).

Spørsmål: *Kommer du til å bruke opplæringsvideoer på f.eks YouTube for å lære nye ting på instrumentet ditt etter dette prosjektet?* Her svarte tre informanter ja, og en informant nei.

Spørsmål: *Kan du nevne noe positivt med å bruke opplæringsvideo i instrumentalundervisning?* «Aron» sier at hvis han øver på noen vanskelig på spilletimen er det veldig greit å ha en video som han kan se på hjemme. «Bendik» sier det er positivt at han fikk så tilpassa videoer som han fikk. Han kunne øve på låta han skulle spille i bandet sammen med videoen. «Carl» trekker frem det å finne ut av rytmen på video sammenlignet med noter, som det mest positive. «Didrik» sier at det mest positive er at videoene er tilpassa han, og at de er tilgjengelig på nett. Han kan logge inn hvor som helst det er nett for å få tilgang til videoene.

Spørsmål: *Kan du nevne noe negativt med å bruke opplæringsvideo i instrumentalundervisning?* Etter en lang tenkestund kommer ikke «Aron» og «Didrik» på noe negativt med å bruke opplæringsvideoer i instrumentalundervisning. «Bendik» sier det var negativt at han ikke fikk lært mer noter, og at Edpuzzle ikke ga et varsel når en ny video var tilgjengelig for han. «Carl» trekker frem det å holde fokus som det negative. Han så på videoene på mobilen, og når han fikk en melding eller nytt varsel, ble det vanskelig å konsentrere seg om videoen.

Spørsmål: *Hva liker du best av noter og opplæringsvideo?* Her svarte tre informanter opplæringsvideo, mens en svarte en kombinasjon.

5.4.2 Mestringstro og motivasjon

Alle informantene ga uttrykk for at de hadde stor tro på at de fikk til spilleleksen. Både før prosjektet med opplæringsvideoer og underveis med selve videoene. Innholdet i timene har jo ikke blitt forandret, så det er naturlig å tro at det ikke har skjedd en forandring her. To av informantene sa de tok ting så fort, at de nesten ikke hadde behov for videoene. Så de hadde veldig stor tro på at de fikk til oppgaven, men det bidro nok ikke til mer motivasjon. Innholdet var for lite utfordrende. «Carl» forteller:

«Jeg hadde stor tro på at jeg fikk til spilleleksen. Jeg fikk det nesten til på timen, så det var ikke nødvendig med så mye øving»

Intervjuer: «Tror du opplæringsvideoene bidro til den store troen på å få til leksen?»

Carl: «Nei, tror egentlig ikke det. Jeg fikk det til på timen, så jeg visste jeg fikk det til før jeg hadde sett videoen»

Intervjuer: «Hvis du hadde fått noe som var mer utfordrende...vanskeligere, tror du at du hadde hatt større tro på å få det til sammenlignet uten bruk av opplæringsvideo?»

Carl: «Tja...kanskje det. Hadde nok vært enklere og kjappere»

Intervjuer: «Tror du at du blir mer motivert av opplæringsvideoer når du skal øve på vanskelige ting?»

Carl: «Ehm, nei tror ikke det. Hvis jeg digger rytmen blir jeg motivert. Det er det viktigste. Musikken er det viktigste»

«Bendik» som ikke har spilt sitt instrument like lenge som «Carl» forteller om en annen opplevelse: «Det var betryggende å vite at jeg kunne se på leksen hjemme, så slipper jeg å stresse med å huske alt fra timen»

Intervjuer: «Tror du opplæringsvideoene bidro til den store troen på å få til leksen?»

Bendik: «Ja, tror det. Hadde blitt vanskeligere uten»

Videre forteller Bendik at han kan bli demotivert når leksen blir for vanskelig. Det er avgjørende for han å ha stor mestringstro, når det kommer til motivasjon for å øve.

5.4.3 Holde fokus / tekniske utfordringer

Når man jobber med digitale verktøy, noe som i denne sammenhengen innebar at man måtte bruke en app eller logge inn i nettleser, kan det by på noen utfordringer knyttet til konsentrasjon. Derfor er det interessant, i forlengelsen av kapitlet om mestringstro og motivasjon, å se nærmere på nettopp dette. Hvis elevene hadde høy mestringstro, ville de da også være flinkere til å holde på konsentrasjonen?

«Aron» brukte en PC som sto på rommet sitt, hvor han også har trommesettet sitt.

Jeg lagret brukernavn og passord til Edpuzzle i Google Chrome, så laget jeg et bokmerke slik at jeg raskt komme til siden. Jeg ser ikke PC-skjermen fra trommestolen, så jeg måtte se på videoene først, så gå på trommesettet. Noen ganger kunne jeg trykke play, for så gå bort til trommesettet og spille sammen med.

Aron var en av informantene som så flest ganger på videoene, og fortalte om høy mestringstro og generelt mye motivasjon til å øve på trommer. Han fortalte også at han tar ting veldig fort, så hvis innholdet i videoene hadde vært enda mer utfordrende ville han sett på videoene enda mer. Når det kommer til digitale fristelser fortalte han at han får et «pop up-vindu» i nettleseren når han får et varsel i Facebook. Men siden han ikke så skjermen da han øvde på trommesettet var ikke dette noe problem. Han hørte lyden fra varselet, men stoppet ikke å øve av den grunn. Som han sa selv: «Det hadde vært verre hvis jeg hadde sittet foran skjermen, da hadde jeg automatisk sett varselet og automatisk blitt forstyrret».

«Bendik» brukte en iPad for å se på videoene. Han øvde på bass på rommet sitt. «Jeg lastet ned appen som xxxx (læreren) viste meg, så lagde jeg meg en bruker og fikk tilgang til videoene gjennom den koden som xxxx (læreren) ga meg.» Han forteller at det er hans egen iPad, og da lurte jeg på hvilke sosiale medier han er logget inn på og hvor mange varsler han får på iPaden. «Jeg har kun Facebook på iPaden, men der får jeg ikke varsel, bare et symbol på appen». Det viser seg imidlertid at mobilen og spesielt Snapchat er den store synderen når det kommer til varsler. «iPaden ligger på skrivebordet mitt når jeg øver. Mobilen ligger like ved, og da kan jeg få mange varsler. Mange kompiser sender snapper, og da må jeg svare»

Spørsmål: «Svarte du med en gang, eller ventet du til du var ferdig med å øve?»

Bendik: «Jeg så på den i alle fall...og som regel svarte jeg ja. Trykket bare pause på videoen hvis jeg så på den»

Spørsmål: «Du vurderte ikke å legge mobilen ute av syne mens du øvde?»

Bendik: «Nei»

«Bendik» hadde også stor mestringsstro, men hadde i større grad avbrekk i øvingen på grunn av varsler fra Snapchat.

«Carl» og «Didrik» brukte mobilen for å se på videoene. De har riktignok mobiler med store skjermer, men det ble anbefalt ved prosjektstart å se på videoene på en større skjerm enn en mobil og å bruke hodetelefoner. Det skulle imidlertid vise seg at dette hadde praktiske årsaker. «Carl» forteller:

Jeg brukte å se på videoen like etter timen, siden du filmet og la den rett på Edpuzzle etterpå. Da satt jeg på bussen på vei hjem etter timen med øreplugg og så på videoen mens ting var ferskt.

Spørsmål: «Øvde du med en gang du kom hjem da?»

Carl: «Av og til, men som oftest litt senere på dagen»

Videre forteller Carl at han også får en del varsler og det viser seg at Snapchat står for størsteparten her også. «Men jeg klarte å vente til jeg var ferdig med øvingen». Etter spørsmål om han vurderte å slå av varslene, fortalte han at han alltid glemte det før han skulle starte øvingen.

«Didrik» brukte også som sagt mobilen for å se på videoene. Han så de ikke på bussen på vei hjem, men på rommet sitt hjemme. Han har en bærbar laptop, og det var alltid et ork å hente den fortalte han. Derfor ble det mobilen, men han sa at han alltid skrudde av varslene. «Ofte hadde jeg på flymodus med kun wifi aktivert når jeg skulle øve. Jeg vet jeg blir lett distraheret, så jeg bruker å gjøre det når jeg gjør andre lekser også».

Fire forholdsvis forskjellige opplevelser vedrørende konsentrasjon og opplæringsvideo. Alle fortalte om stor mestringsstro, så det er vanskelig å se noen sammenheng med mestringsstro / motivasjon og konsentrasjon. Alle informantene opplevde mange varsler fra mobilen, Aron la den ute av syne under øvingen, Bendik gjorde ingenting og så på

varslene, Carl gjorde ingenting men så på varslene etterpå, Didrik skrudde på flymodus.

5.5 Hva gjør en opplæringsvideo interessant?

Noe av det som gjør en opplæringsvideo interessant for elevene, har jeg allerede fått litt tak i fra spørsmål om elevens opplevelse tidligere. Samtidig er det forskjell på elevens opplevelse og hva eleven mener er det viktigste for at en opplæringsvideo skal være interessant. Jeg har delt opp i tre underkategorier som jeg vil utype litt nærmere.

5.5.1 Innhold

Få og konkrete oppgaver

Noe som gikk igjen hos samtlige informanter var dette med få og konkrete oppgaver i videoene. «Bendik» forteller «Det er kjipt når det er mange ting å øve på i videoen, for da må jeg spole tilbake. En øvelse pr. video funket best for min del». Dette samsvarer godt med det resten av informantene fortalte. Alle foretrakk få og konkrete videoer, hvor man startet med å demonstrere øvelsen sakte, for så å spille i vanlig tempo. En av informantene ville også at videoen skulle gå i loop, eller at læreren spilte inn en lengre snutt for eleven å spille sammen med, slik at han ikke trengte å trykke play igjen.

Vanskelighetsgrad

På spørsmål om hva som gjør en opplæringsvideo interessant for informantene, svarte tre av de at innholdet måtte være mer utfordrende, mens en svarte at det ikke måtte være for vanskelig. «Aron» forteller: «Det må være vanskeligere rytmer...og ting jeg ikke jobbet med på spilletimen...da blir det mer interessant». «Bendik» og «Carl» trekker også frem at det må være enda mer utfordrende for at de skal synes videoen skal være interessant. «Didrik» syntes videoene var mest interessant når videoen ikke var for lang og vanskelig.

Lite snakking

På noen av videoene vi lagde var det litt snakking i starten for å forklare øvelsen og innholdet i videoen. Dette syntes informantene var unødvendig, og mer forstyrrende enn nyttig. «Carl» forteller: «Nei, det var egentlig ingen vits med snakking...måtte bare spole for jeg visste hva som ble sagt neste gang jeg så videoen...kanskje det kunne stått skrevet under videoen i Edpuzzle eller noe sånt?».

5.5.2 Kvalitet på film og lyd

Videoene ble som tidligere nevnt hovedsakelig spilt inn med mobiltelefonene til lærerne for at det skulle være enklest mulig å ta i bruk. Samtidig som det gir en god mulighet til å improvisere under timene, ta tak i ting som oppstår der og da. Enetimer har en annen dynamikk en gruppetimer, så den fleksibiliteten var det viktig å ivareta når vi skulle i gang med videoer også. Så det var spennende å se hvordan informantene responderte på dette. Mange av de er nok vant med videoer spilt inn med profesjonelle videokameraer og mikrofoner med mye etterbehandling i ettertid. Hvordan ville de ta i mot våre lavterskel-videoer?

«Didrik» forteller: «Jeg tenkte ikke på det i det hele tatt. Jeg så og hørte det jeg skulle». Dette samsvarer med det «Bendik» og «Carl» fortalte også. Disse tre brukte henholdsvis mobiltelefon og iPad for å se på videoene. «Aron» som brukte PC var den eneste som påpekte kvaliteten:

De gangene noen holdt mobilen og filmet ble det litt ustabil bilde, men de gangene mobilen lå stille mens den filmet gikk det fint. Det kunne kanskje vært mer lys på noen av videoene (...), det gikk fint, jeg fikk med meg det jeg skulle. Savnet ikke effekter eller kul klipping, men kunne kanskje vært noter nederst på skjermen.

5.6 Hovedfunn

Under her vil jeg presentere det jeg anser som hovedfunn, men andre funn vil også bli tatt med videre til drøftingen.

- Informantenes lekser bestod hovedsakelig av nedskrevet materiale (tabulatur og noter) på ark før forskningsprosjektet.
- Det var en liten stigning i hvor godt forberedte informantene kom til spilletimen under forskningsprosjektet, og informantene lærte fortere av å se på andre (video eller lærer), enn å se på tabulatur og noter.
- Informantene syntes Edpuzzle fungerte bra og alle uttrykte en positiv opplevelse av å bruke opplæringsvideoer som supplement i sin undervisning. Dette gikk på at de fikk tilpassede videoer, lett pålogging og tilgjengelighet. Tre informanter

skulle gjerne hatt litt mer utfordrende innhold i videoene, og da ville de brukt videoene mer. En informant syntes det var passe nivå i videoene.

- Alle informantene hadde høy mestringstro. Ikke noe tydelig funn på at opplæringsvideo bidrar til høy mestringstro, da det var litt delte meninger her.
- Korte og konkrete videoer uten snakking var mest interessant for informantene. Kvalitet på video/lyd, og masse redigering med kule effekter og klipp var ikke avgjørende for informantene. Innholdet betydde mest for at videoen skulle være interessant.
- Et siste funn jeg har lyst å trekke frem er dette med variasjon. Elever lærer på ulike måter, og når undervisningen varierer fra den ordinære undervisningen kan den engasjere på ulike måter. Samtlige informanter har gitt uttrykk for at de syntes prosjektet var nytt og spennende å være med på.

6 Drøfting

I dette kapitlet vil funnene fra datainnsamlingen bli tolket i lys av tidligere forskning og teori. Dette vil jeg strukturere etter forskningsspørsmålene, og tilhørende tema, som skal gi svar på problemstillingen:

På hvilken måte kan opplæringsvideoer være med på å støtte opp om læring i instrumentalundervisning i kulturskolen?

Jeg har blitt møtt med mye velvillighet, og litt skepsis fra de jeg har vært i kontakt med i forbindelse med mitt forskningsprosjekt. Stor velvillighet fra ledelsen på min skole og videre oppover i kommunen, som er i tråd med det Norsk kulturskoleråd (2016) skriver i sin rammeplan: «læring gjennom digitale medier er en stadig økende aktivitet for barn og unge, og bør også inngå i kulturskolenes undervisning». Mye velvillighet, og noe skepsis fra kollegaene på min skole og ellers rundt om på kulturskoler jeg har vært i kontakt med. Skepsisen kommer fra personer som muligens ikke har full oversikt over prosjektet, som kanskje til og med frykter for sine jobber og tror videoene skal erstatte lærerne. Da er det fullt forståelig med skepsis, og i tråd med Michelsen (2016) som skriver at dagens voksne er redd for denne nye teknologien som overtar deler av undervisningen. Lærerrollen og elevrollen er i endring på grunn av digitale mediers inntog i skolen (Selander, Åkerfeldt & Engström, 2007), og da må lærerne være forberedte på at elevene er å regne som *digitale innfødte* – dette gjelder også kulturskolen.

Sluttproduktet eller resultatet, altså det som skal fremføres på en scene, har tradisjonelt fått mye oppmerksomhet i instrumentalundervisningen. I teorikapitlet påpekte jeg at et helhetlig læringsbegrep bør ha fokus på både prosess og resultat, for å være formålstjenlig som grunnlag for instrumentalopplæring (Bjørngen, 1992). Jeg mener at opplæringsvideo som supplement til vanlig instrumentalundervisning, er med på å støtte opp under et slikt helhetlig læringsbegrep. Det å spille et instrument stiller både intellektuelle og kroppslige krav, og derfor brukes ofte psykomotoriske ferdigheter (Hallam, 1997). Når eleven skal terpe på teknikk og jobbe med det som faller under kroppslige krav, trenger strengt tatt ikke læreren å være tilstede under hele prosessen. Da synes jeg det er mye bedre om læreren kan være «tilstede» gjennom en video når eleven øver på dette hjemme, så frigjøres enda mer tid på spilletimen til å jobbe med de

følelsesmessige forhold som inngår i utøvelse av musikk.

6.1 Hvordan opplever elever i kulturskolen å bruke opplæringsvideoer som supplement til vanlig instrumentalundervisning?

Som tidligere nevnt i denne oppgaven, var en del av min begrunnelse for valg av tema, basert på en observasjon av at mange elever brukte tutorials / opplæringsvideoer for å lære seg nye sanger på sine instrument. Repertoaret er basert på egne preferanser, og har i utgangspunktet ingenting med det som skjer i instrumenttimene på kulturskolen å gjøre. Dette gjør elevene på eget initiativ, og er åpenbart preget av en indre motivasjon. Jeg var litt spent på mottakelsen dette vil få blant elevene når man tok dette ut av den uformelle settingen, og inn i den formelle settingen med kulturskoleundervisning. Jeg vil også understreke at forskningsprosjektet er et forsøk på å kombinere disse to verdenene, og ikke noe som skal gå på bekostning av noe. Dette fremgår også av første forskningsspørsmål, når jeg spør hvordan elever i kulturskolen opplever å bruke opplæringsvideoer som supplement til vanlig instrumentalundervisning. Tidligere forskning viser at elevene opplever økt motivasjon og engasjement gjennom bruk av omvendt undervisning (Nouri, 2016). Dette viser også mine funn, som jeg vil utdype nærmere i neste delkapittel.

6.1.1 Informantenes opplevelse

Under intervjuene med informantene kom det tydelig frem at samtlige var positive til å bruke opplæringsvideo som supplement til sin vanlige instrumentalundervisning. «Carl» fortalte blant annet at det var bra hvis han hadde glemt det han skulle spille. «Didrik» fortalte at han opplevde opplæringsvideoene som bonus i tillegg til den vanlige undervisningen. En elev svarte riktignok at han *ikke* ville bruke opplæringsvideoer for å lære ting på instrumentet sitt etter prosjektet, men han fortalte likevel om positive opplevelser ved å bruke dette i undervisningen i forskningsperioden. «Aron» fortalte at hvis han øver på noe vanskelig var det veldig greit å ha videoen som han kunne se på hjemme. Denne positive opplevelsen som informantene fortalte om samsvarer godt med tidligere forskning som viser at elever og studenter stort sett er positive til opplæringsvideoer (Kay, 2012). Jeg vil trekke frem tre elementer for å drøfte dette fra elevens side, og komme nærmere inn på hvorfor elevene opplever stort sett positivitet.

Dette kan nok argumenteres for å være mer en drøfting av metode, enn funn. Spesielt gjelder det punkt 1, et tema jeg har vært inne på tidligere. Jeg synes det passer godt inn her, og belyser en annen side under drøftingen. Jeg vil utdype med sitater fra informantene senere.

1. Jeg valgte fire elever på kulturskolen hvor jeg jobber, og elevene kan ha følt seg «utvalgt», og forpliktet til å gi et positivt svar på et forskningsprosjekt jeg åpenbart var interessert i. Jeg understreket mange ganger ovenfor informantene at jeg var interessert i å få frem sannheten, men jeg kan ikke utelukke at informantene ikke ble preget av den maktbalansen mellom lærer og elev. Man skal heller ikke utelukke at det rett og slett er spennende å være med på noe nytt, som i tillegg får litt oppmerksomhet i miljøet. Dette er også noe som kan farge opplevelsen til informantene.
2. Barn og ungdom er i stor grad prøvende og utforskende, og i arbeid med digitale medier er dette intet unntak. Informantene tilhører en generasjon som er *digitalt innfødte*, som er ulik eldre generasjon. Tilnærmingen er ofte «gjøre uten å vite», og man utforsker og «mekker» med den verden man møter der (Strandberg, 2008). Dette er på linje med lærere i norsk skole som trekker frem utforsking som mest positivt ved bruk av IKT i undervisningen (Monitor skole, 2016)
3. Informantene får tilpasset innhold i videoene, og kan i tillegg tilpasse innholdet til sitt eget tempo. De kan se videoen flere ganger, stoppe, spole tilbake, og det opplever de som utvilsomt positivt (Johnson, Becker, Cummins, Estrada, 2013). Nouri (2016) skriver at det er spesielt de lavtpresterende elevene som er mest positive for mulighetene til å kunne tilpasse innholdet på den fleksible måten som videoformatet tilbyr. Jeg hadde imidlertid ingen nivåtesting i mitt prosjekt, så denne påstanden har jeg ikke noe grunnlag for å besvare.

Jeg vil utdype punkt 1 noe, siden dette betyr mye for min empiri. Jeg forsket på min egen arbeidsplass og på mine egne elever, som gir meg en dobbeltrolle som lærer og forsker. I tillegg hadde jeg en dobbeltrolle under observasjonene også, som *fullstendig observatør* og *fullstendig deltaker* (Postholm & Jacobsen, 2011). Noen av disse elevene kjenner jeg ganske godt. Jeg har vært læreren deres i mange år, hvor man kan få en meget tett relasjon under enetimen. Nærhet til feltet er en viktig forutsetning for en

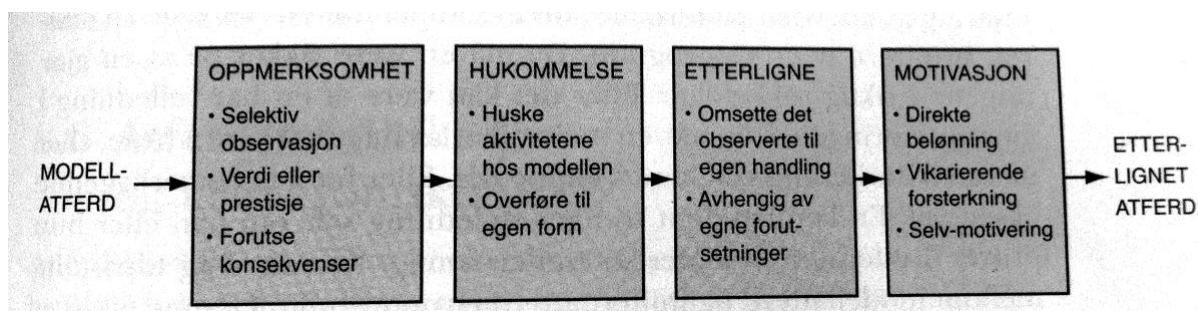
kvalitativ studie (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2010), men det må ikke gå på bekostning av min analytiske fortolkning av de empiriske data. Når jeg har gjennomført semistrukturerte intervju med mine elever møter jeg nettopp noen slike utfordringer. Min nærhet til informantene kan påvirke dem i en eller annen retning som tidligere nevnt. Min relasjon eller oppfatning av informantene kan påvirke min fortolkning av det de sier under intervjuene. I tillegg kan min nærhet til feltet, det at jeg også har vært ung og lært meg et instrument, gjøre at jeg lett identifiserer meg med informantene, som kan hindre meg i å åpne opp for andre og videre perspektiver. Når det er sagt er det en styrke at jeg har vært bevisst disse utfordringene tidlig i prosessen. Jeg føler at jeg er i stand til å forstå kvalitativ forskning på et grunnleggende plan, og hvordan den forholder seg til kvantitativ forskning (Krumsvik, 2014b). Jeg har under hele prosessen vurdert min påvirkningskraft og troverdighet, og vært bevisst min forut-forståelse som kan influere forutsetningene for objektivitet (Befring, 2016).

6.1.2 Opplæringsvideo som supplement

Før forskningsprosjektet hadde informantene tilgang til lærerens demonstrasjoner og forklaringer i de 25 minuttene en spilletime varer. I kapittel [5.4](#) skriver jeg om informantene som opplevde opplæringsvideoene «som en bonus i tillegg til den vanlige undervisningen» (Bendik). Under spilletimene er det vanlig at instrumentallæreren snakker mens man demonstrerer noe på instrumentet, man verbaliserer sine tanker for å hjelpe eleven enda mer. Dette bør man også gjøre under videoene så fremt det er naturlig, da får eleven tilgang til lærerens demonstrasjoner gjennom lyd og bilde, men også en forklaring til hvorfor man «spiller sånn og sånn, eller det er lettere hvis man bruker pekefingeren der». Informantene fortalte videre i kapittel 5.4 at man får en ekstra time med læreren på nettet når man kommer hjem. Dette viser at bruk av opplæringsvideo passer fint inn i teorien *cognitive apprenticeship* og begrepet *modelling* (Collins, Brown & Newman, 1987). «The main intent of cognitive apprenticeship, which has some similarity to ZPD, is to engage the learner in meaningful, constructive activities that encourage augmentation and preparation of new skills and conceptions» (Newman, Griffin, Cole, 1989).

“Didrik” fortalte at det er positivt at elevene er tilpassa han, og at de er tilgjengelig på nett. Han kan i praksis logge inn hvor som helst det er Internett for å få tilgang til videoene. Før alle våre digitale hjelpemidler måtte man som regel oppsøke en «mester» eller lærer for å lære seg et håndverk. Nå kan demonstrasjonene og opplæringen foregå online, hvor læreren og eleven i praksis kan sitte på hver sin side av jordkloden. Dette viser at teknologi kan spille en viktig rolle for å skape og støtte læringsmiljø (Collins, 1991).

Sitater som «kan bare se på videoen så satt det» og «det er veldig greit å ha en video å se på hjemme under øving på vanskelige ting», virket åpenbart som en støtte for informantenes hjemmeøving. Effekten av dette kan sees i sammenheng med Banduras (1977) delprosesser i observasjonslæring.



(Hentet fra Imsen, 2005)

Oppmerksomhet er det som foregår i timene. Opplæringsvideoen hjelper til med *hukommelsen* og det å *etterligne* det observerte til egen handling, og der kommer sitatet «Det var bare å se på videoen så satt det» inn. Det er imidlertid viktig at elevene har tilgang til og kan beholde informasjonen (det som demonstreres) gjennom hele prosessen (Bandura, 1997), og det har de gjennom videoene. På denne måten vil de være bedre i stand til å øve og reprodusere ferdigheten som er demonstrert av lærer. Dette viser også at *learning management system (LMS)*⁶ har et stort potensial for å skape et dynamisk og konstruktivt læringsmiljø (Alger og Kopcha, 2011).

Scaffolding eller *støttende stillas* skulle vise seg å bli en liten utfordring i prosjektet. Ved oppstarten da jeg skulle bestemme innholdet i videoene (noen videoer ble også laget der og da på timen som tidligere forklart), hadde jeg Vygotskys proksimale

⁶ En digital læringsplattform er et system for å tilgjengeliggjøre ulike læringselementer som settes sammen til kurs og treningsprogrammer distribuert som nettbaserte kurs eller e-læring.

utviklingssone i tankene. Som tidligere nevnt i [kapittel 3.2.2](#), prøvde jeg å lage videoene slik at elevene skulle få utfordringer, men ikke så store at de ligger utenfor det området eleven har mulighet til å beherske. Her virker det som jeg har feilvurdert og lagt lista litt for lavt, i følge informantene. «Aron» fortalte blant annet at han ikke hadde brukt videoene så mye fordi han tok ting veldig kjapt, og tre av fire informanter fortalte at det viktigste for at de skulle bruke videoene hjemme var innholdet. At det var noe som krevde litt jobbing, at elevene opplevde en liten utfordring. Dette henger også sammen med mestringstro og motivasjon som jeg vil utdype i kapittelet under.

Reflection handler om å reflektere rundt sitt eget spill sammenlignet med en ekspert. Da er vi nærmere resultat enn prosess, og det er noe som ikke hadde prioritet i mitt prosjekt. Mest på grunn av at forskningsperioden varte i kun seks uker. Likevel spurte jeg informantene om hvordan de opplevde å se og høre andre instrumentalister som var svært gode. Her svarte tre av fire at de ble svært motivert av å se gode instrumentalister, og ble motivert til å øve. Fjerde informant svarte at han syntes det var gøy å se på flinke folk spille på andre instrumenter enn sitt eget. Han mistet som regel litt motivasjon hvis han så flinke folk på sitt eget sa han. Dette viser at *reflection* kan være svært nyttig når man jobber med resultatet i instrumentalundervisningen.

6.1.3 Mestringstro og motivasjon

Informantene hadde hvert sitt «rom» med individuelt innhold i Edpuzzle, og det ble å regne som et digitalt klasserom. Selander, Åkerfeldt & Engström (2007) mener at i et sånt digitalt klasserom fungerer læreren som støtte og veileder, og at eleven selv ansvarliggjøres i større grad. Dette er jeg både enig og uenig i. Når læreren produserer egne videoer, som vi gjorde, velger man ut innhold og hvordan dette blir formidlet i videoen selv. Men når man bruker andre videoer eller kanskje åpne plattformer har man ingen måte å kontrollere læringssituasjonen, og da ansvarliggjøres elever i større grad. Om elevene faktisk ser på videoene hjemme er en annen sak, og gjelder også for vanlige lekser. Dette handler om mestringstro og motivasjon for eleven, og Nouri (2016) mener elevene opplever økt motivasjon og engasjement gjennom bruk av omvendt undervisning (Nouri, 2016). Dette så jeg også i mitt prosjekt. Det var en liten økning i hvor mye informantene så på opplæringsvideoene hjemme.

Da jeg spurte informanten «Carl» om han tror han at blir mer motivert av opplæringsvideoer når han skal øve på vanskelige ting, svarte han «Ehm, nei tror ikke det». Funn fra empirien tyder imidlertid på det motsatte. Han svarte blant annet at «Edpuzzle var bra hvis han hadde glemte det han skulle spille» og at han «kunne bare se på videoen, så satt det». I tillegg trekker han frem at det å «finne ut av rytmer» gjennom en video kontra noter er å foretrekke. Av dette tolker jeg at han har større mestringstro ved å bruke opplæringsvideoer, og at han dermed ubevisst blir mer motivert når han skal øve på vanskelige ting. Dette bekrefter også «Carl» senere i intervjuet under spørsmålet: «Hvis du hadde fått noe som var mer utfordrende, tror du at du hadde hatt større tro på å få det til sammenlignet uten bruk av opplæringsvideo?». På dette svarte «Carl»: «Tja...kanskje det. Hadde nok vært enklere og kjappere».

Som jeg var inne på tidligere er det viktig at elevene opplever at oppgaven krevde innsats, slik at det ikke ble for lett. Siden jeg feilvurderte litt på elevens proksimale utviklingszone opplevde nok elevene videoene som lett overkommelige. Dette var nok med på å påvirke elevenes motivasjon gjennom prosjektet, siden tre av fire informanter påpekte at innholdet i videoene var for lett. Forventing om mestring var jo tilstede, og det er viktig for at de i det hele tatt skulle ta fatt på oppgaven, og hvilken innsats som legges i oppgaven (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Men det ble altså for lett, og eleven opplevde at oppgaven ikke krevde særlig mye innsats, som er viktig for å få mestringsopplevelse (Bandura, 1994). Min plan om innhold i den proksimale utviklingszone virket altså mot sin hensikt, og sørget ikke for at elevene havnet i en god sirkel med opplevelse av mestring og mye motivasjon. Læring er noe som skjer i et gjensidig samspill mellom atferd, personlige faktorer og miljø (Bandura, 1997).

Informanten «Bendik» hadde erfaring med opplæringsvideoer / tutorials på YouTube og fortalte at han syntes det var negativt at det ikke var noter nederst på videoene vi la ut på Edpuzzle. I tillegg syntes han at det var negativt at han ikke fikk et varsel fra Edpuzzle når en ny video var tilgjengelig for han. Dette sier noe om hvilke forventninger «Bendik» har, og hvilken kompetanse han besitter. Bandura (1994) mente at tidligere erfaring er den kilden som påvirker mestringstroen mest. «Bendik» hadde gode erfaringer med opplæringsvideoer på YouTube så han var også positiv til å bruke dette som supplement til sin vanlige undervisning. Men de brukererfaringene han hadde var nok med på å påvirke hans oppfatning av Edpuzzle som plattform, siden han var mindre positiv her sammenlignet med de andre informantene.

Johansson & Nohr (2014) fant ut at studenter som bruker opplæringsvideo opplevde at de kan gå i dybden og reflektere over stoffet, og samtidig gir videoene dem en stor grad av fleksibilitet og økt motivasjon (Johansson & Nohr, 2014). Informantene mine påpekte fleksibilitet som en av de mest positive sidene ved å bruke opplæringsvideoene. Så lenge de hadde tilgang på Internett, som i praksis er hele tiden i følge informantene, hadde de tilgang på lærestoffet hvor som helst. De kunne se på videoene på bussen på vei hjem fra timen, og best av alt – både for lærer og elever: de er ikke avhengig av å huske lærestoffet eller notene fysisk når alt er digitalt tilgjengelig. «Mobilen er med overalt uansett» fortalte de.

6.1.4 Konsentrasjon

Informantene fortalte om forskjellige måter å jobbe med videoene på. En så på PC, en på iPad, og to på mobilen. Når man jobber med disse digitale enhetene, er det lett å anta at dette innbyr til utenomfaglig fokus. Spitzer og Heyerdahl (2014) mener at elevene ikke har konsentrasjon og selvdisiplin nok til å holde seg unna fristelsene som spill og sosiale medier skaper. Dette kunne også mine informanter fortelle under intervjuene, og det var kun en informant som proaktivt gikk inn for å unngå fristelsene ved å sette mobilen i flymodus. En annen informant unngikk også de digitale fristelsene med at han ikke så PC-skjermen mens han øvde, men dette var av praktiske årsaker og ikke et bevisst valg fra han. De to andre gjorde ingen valg for å unngå fristelsene, og de fortalte at de fikk mange varsler fra spesielt Snapchat og litt Facebook / Messenger under øveøkten. Den ene informanten sa at han ventet til han var ferdig med å sjekke, mens sistemann sjekket varslene med en gang. Som i det eksemplet med siste informant er det ingen tvil om at øvingen og hans konsentrasjon lider av de digitale fristelsene. Det å bli avbrutt hele tiden gjør noe med fokuset, og det går utover kvaliteten på arbeidet de holder på med. Hjernen blir vant til forstyrrelser og begynner å forvente dem, som vil føre til at evnen til å kunne fokusere på en oppgave blir dårligere (Ladegaard, 2015).

I 2013 fant man gjennom SMIL-studien (Sammenhengen mellom IKT-bruk og læringsutbytte i videregående opplæring) at to av fem elever på nasjonalt nivå mener bruk av digitale verktøy er forstyrrende (Krumsvik, Egeland, Sarastuen, Jones, Eikeland, 2013). Jeg hadde to av fire informanter som uttrykte at digitale verktøy virket

forstyrrende når de skulle jobbe konsentrert, men det var bare en som gjorde noe med det. De to andre informantene mente de ikke ble forstyrret, men fortalte at de hørte og så varsler på de ulike enhetene de brukte. Selv om de selv mente at de ikke ble forstyrret, og uansett hvor gode intensjoner de hadde, er jeg rimelig overbevist om at dette påvirker deres konsentrasjon på en negativ måte. Funn fra prosjektet *Learning in the 21st century: Capitalizing on students' digital strengths; compensating for desired capabilities* viser at elevene har store utfordringer med selvdisiplin i læringssituasjoner med bruk av data. Elevene har faglige ambisjoner og de ønsker å prestere. Likevel oppstår en konflikt mellom skolearbeidet og lysten til å besøke ikke-faglige nettsider og sosiale medier (Elstad, 2016)

Dagens elever er riktignok digitalt innfødte, og mange tror nok de mestrer multitasking og det å svitsje mellom aktiviteter bra. Jeg mener likevel at det er viktig som lærer å være bevisst hvordan man kan håndtere disse utfordringene. SMIL-studien trekker frem klasseledelse som en av de viktigste faktorene i dagens digitale skolehverdag, og sier dette har stor betydning for å lykkes med undervisningen (Krumsvik, Egelandsdal, Sarastuen, Jones, Eikeland, 2013). I mitt prosjekt og andre sammenhenger hvor elevene jobber hjemme med de digitale verktøyene gjelder naturlig nok ikke dette. Ja, man kan være tydelig på å sette krav, men man har når alt kommer til alt liten kontroll på om eleven jobber målrettet og fokusert, eller lar seg friste av digitale krumspring. Det er ikke en løsning å *ikke* bruke digitale verktøy i undervisningen mener jeg, for jeg tror fordelene er større enn ulempene. Å kutte ut digitale verktøy vil være et steg bakover, og vil sørge for et stort sprik mellom skolen og den teknologiske hverdagen de unge lever i. SMIL-studien viser også at det er en positiv sammenheng mellom elevens faglige bruk av IKT på skolen og deres generelle faglige kompetanse (ibid.).

6.2 Hva gjør en opplæringsvideo interessant for elever i kulturskolen?

6.2.1 Lengde på videoene

Bergmann & Sams (2012) mener man bør holde filmene korte og underholdende for å gjøre videoene interessante. Dette samsvarer godt med mine funn, siden informantene foretrakk korte og konkrete videoer. Bendik fortalte at «det er kjipt når det er for mange ting å øve på i videoen, for da må jeg spole tilbake. En øvelse pr. video funket best for

min del». Didrik fortalte at «det var best med korte videoer, for da var det lettere å holde konsentrasjonen». Dette er helt i tråd med Pappano (2012) som mener den optimale lengden bør være på 8-12 minutter. Jeg hadde stor variasjon på lengde på videoene i forskningsprosjektet. Noen ganger var det bare en liten del av en låt som skulle læres, andre ganger var det avanserte konsepter som skulle forstås, og da ble det gjerne litt snakking og forklaring i videoene. Informantene fortalte imidlertid at de mistet interessen ved for mye snakking, og ville heller gå rett til demonstrasjonene. Bergmann & Sams (2012) sier det er viktig å bruke humor og ha tydelig diksjon for å holde på interessen. Humor var ikke noe jeg tenkte særlig over, men diksjonen hadde jeg i tankene hele tiden. Mine informanter pekte uansett ikke på dette som et viktig moment for at de skulle holde på interessen. De fremhevet innholdet som det viktigste, redigering og kule effekter hadde lite å si. Hadde vi vært på en åpen plattform som YouTube hadde nok dette blitt litt annerledes, og vi måtte ha kjempet for å holde på elevene. Videoene våre ble presentert i et lukket forum på Edpuzzle uten et behov for å lage klikkvennlige titler og videoer med kule effekter for å få flest mulig visninger, noe som også gjenspeiles i informantenes intervju. Grunnen til at jeg valgte å presentere videoene i et lukket forum, er fordi at kulturskoleelevene betaler for sin elevplass, og hvis innholdet legges ut tilgjengelig for alle, var jeg bekymret for at det kunne undergrave kulturskoletilbudet. Grunnen til at jeg ikke la ned mye etterarbeid i videoene, var for å gjøre terskelen for å ta i bruk dette så lav som mulig. Forskning viser også at elevene foretrekker video fra sin egen lærer fremfor profesjonelle videoer på YouTube (Bergmann & Sams, 2012).

6.2.2 Kvalitet på videoene

I undersøkelsen til Johansson & Nohr (2014) fant de ut av studentene synes kvalitet, og da særlig lyd, er viktig for at video skal fungere som læringsressurs, i tillegg til lærerens formidlingsevne. Dette gjelder nok de videoene jeg laget til mine informanter også, men de trekker selv frem innholdet som det viktigste for at de skal synes en opplæringsvideo skal være interessant. Barker (2013) mener også at innholdet er viktigere enn kvaliteten, og det kan være med på å fortelle at jeg har tenkt i riktige baner fra starten av dette prosjektet. Et mål var at lærerne ikke skulle få merarbeid, men bruke opplæringsvideo som en naturlig forlengelse av det som ble jobbet med i timene. Jeg ser for meg at

mange lærere ikke vil tenke mot opplæringsvideoer fordi de tror at det vil medføre mye ekstraarbeid, samtidig føler nok mange seg utrygge på sin digitale kompetanse.

[Eksemplet med opplæringsvideoen](#) jeg linket til tidligere i oppgaven er et fint eksempel på hvor lett dette kan gjøres. Eleven filmer med min mobil, så laster jeg det rett opp på Edpuzzle i «rommet» til aktuelle elev. Bergmann & Sams (2012) mener det viktigste er å faktisk komme i gang med produksjon av video, så får heller kvaliteten være så som så i starten.

Det at lærer gir eleven mobilen, som bruker denne til å filme videoen selv (som i eksemplet over) kan være med på å bygge elevens relasjoner til videoen. Eleven får et tettere bånd til videoen, siden det er han selv som har filmet den. Dette kan også sees på som en forlengelse av den tette relasjonen som ofte oppstår mellom lærer og elev under individuelle instrumentaltimer. Man kommer mye nærmere på eleven med enetimer sammenlignet med klasseromsundervisning. Gode relasjoner mellom læreren og elevene spiller en vesentlig rolle både for hvordan elevene fungerer sosialt, og for læring i skolen (Hughes & Chen, 2011). Derfor tror jeg det er positivt å få eleven til å føle et eierforhold til videoen.

Et annet aspekt jeg har lyst å påpeke i forbindelse med hva som gjør en opplæringsvideo interessant for elever, er dette med at læreren kan sjekke statistikk for antall visninger, når videoen ble sist sett, og når det sist ble logget inn. I undervisningssituasjonen jeg beskrev gjennom et eksempel på feltnotat tidligere i oppgaven, kommer det frem at informantene i starten ikke er klar over at læreren kan sjekke antall visninger, og når de sist logget inn i Edpuzzle. Dette kan helt klart vært med på å farge elevenes interesse for videoene, for vi så en økning i bruken i ukene etterpå. Det var viktig at informantene ikke følte seg «overvåket» av dette, noe de heldigvis kunne bekrefte ikke var tilfelle i intervjuene. De så heller på det som en «måte og sjekke om man har gjort lekse på». En informant sa også at han ikke ville skuffe læreren, dette kan tyde på tett relasjon mellom lærer og elev. Det kan for så vidt også tolkes som noe negativt, i den grad eleven virkelig ikke vil øve, men føler han *må* på grunn sin relasjon til læreren. Noe jeg ikke tror er særlig sannsynlig. Det å være elev i kulturskolen er frivillig, og hvis eleven virkelig ikke hadde hatt lyst til å øve hadde han heller sluttet. Av dette trekker jeg følgende slutning, at ja, relasjon mellom lærer og elev har noe å si for om eleven synes opplæringsvideoer er interessant, og som lærer kan man spille litt på denne relasjonen.

Siste poeng jeg vil drøfte er om videoene ble mer interessant for elevene når de brukte digitale verktøy. Kan det at de brukte iPhone, iPad, og PC ha en påvirkning på dette? Erstad (2010) mener at digitale verktøy kan være med på å stimulere motivasjonen og dermed kan man se mer utholdenhet i arbeid med faglig innhold. Informantene er digitalt innfødte og har sannsynligvis derfor erfaring og mestring med bruk av digitale verktøy. Mestringserfaringen er den viktigste kilden til motivasjon, og sentralt for å lære (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Samtidig skal man heller ikke undervurdere «nyhetens interesse». Med det mener jeg at når informantene får bruke mobilen, iPaden og PC'en til å gjøre spilleleksen sin er dette noe nytt og kanskje spennende for dem. Dette er noe som ble bekreftet i intervjuene når informantene omtalte prosjektet som nytt og spennende å være med på.

7 Avslutning

«Læring gjennom digitale medier er en stadig økende aktivitet for barn og unge, og bør også inngå i kulturskolenes undervisning» (Norsk kulturskoleråd, 2016). Jeg håper denne studien kan være et lite bidrag inn i dette, og at den kan være til hjelp for flere i kulturskolen som har lyst å bruke teknologi i sin undervisning. I tillegg håper jeg også lærere i andre skoleslag, og da spesielt i estetiske fag, kan finne noe nyttig i denne oppgaven.

I dette siste kapitlet vil jeg presentere konklusjonene mine, som jeg vil strukturere etter mine to forskningsspørsmål. Dette vil jeg også se i lys av begrepene jeg presenterte i [kapittel 4.4](#): *troverdighet, bekrefitbarhet, og overførbarhet*.

7.1 Konklusjon

I starten av denne oppgaven lagde jeg meg følgende problemstilling:

På hvilken måte kan opplæringsvideoer være med på å støtte opp om læring i instrumentalundervisning i kulturskolen?

I første forskningsspørsmål spør jeg *hvordan opplever elever i kulturskolen å bruke opplæringsvideoer som supplement til vanlig instrumentalundervisning*. Studien min viser at elevene er positive til å bruke opplæringsvideoer som supplement til vanlig instrumentalundervisning. De ser på det som en «bonus-time» når de kommer hjem, og får hjelp og veiledning fra læreren gjennom videoen. Informantene liker at alt lærestoff ligger tilgjengelig på nettet, og at innholdet er tilpasset individuelt. De bestemmer selv når og hvor de vil se på videoen, dette stiller imidlertid krav til deres evne til å selvregulere sin egen læring. Her fortalte tre av fire at de ikke gjorde noen valg for å proaktivt forhindre digitale fristelser, som kan tyde på at det må stilles tydelige krav og holdningsarbeid hos elevene i denne aldersgruppen. De som hadde erfaring med andre plattformer påpekte noen mangler i Edpuzzle, som at videoen stopper når man trykker midt på bildet/videoen, og at de ikke fikk noen varsel når ny video var tilgjengelig for dem.

I mitt andre forskningsspørsmål spør jeg om *hva gjør en opplæringsvideo interessant for elever i kulturskolen*. Det viktigste funnet her er at innholdet må være på et utfordrende nivå. Det er det viktigste for at elevene skal synes opplæringsvideoene er interessante. Funnene mine viser videre at videoene bør være korte og med minst mulig snakking. Kule effekter og omfattende redigering/klipping ble heller ikke påpekt som viktig for informantene. Dette er også i tråd med Bergmann & Sams (2012) som sier at elevene foretrekker video fra sin egen lærer fremfor profesjonelle videoer på YouTube. Dette er også gode nyheter for mange overarbeidede lærere, og viser at veien til å bruke opplæringsvideo i undervisningen ikke trenger å være så lang og kronglete. Et annet viktig funn er at jo nærmere relasjon man som lærer har til eleven, jo mer interessant kan videoen bli. Eksemplifisert i denne studien ved at eleven bruker lærerens mobil for å filme sin egen video. Det er også et viktig poeng at opplæringsvideo er en fordel for elever med mer auditiv læringsstil, som også er på linje med idegrunnlaget til den rytmiske musikken. Dette stiller også noen krav til lærerne som må ha kunnskap om ulike programvaretilbud, og være i stand til å analysere i hvilken grad de ulike programmene er egnet for å hjelpe eleven til å nå sine læringsmål (Brøyn & Schultz, 2005).

Det er vanskelig å trekke en bastant konklusjon basert på min kvalitative studie, og si at bruk av opplæringsvideo i kulturskolen er fremtidens måte å undervise på. Likevel kan jeg si at jeg tror *overførbarheten* er stor til lignende fenomener, og at opplæringsvideo kan være et fint supplement til vanlig instrumentalundervisning. Så fremt elevene jobber med videoene hjemme vil dette frigjøre tid i spilletimen til innlæring av nytt lærestoff, og ikke repetering av lærestoff fra forrige uke.

7.2 Implikasjoner og avgrensninger

Denne studien tar utgangspunkt i elevenes opplevelse av det å bruke opplæringsvideo som supplement til sin vanlige undervisning i kulturskolen. Mye av teorien jeg har funnet kommer fra en del andre fagområder, og til dels det litt større begrepet *omvendt undervisning*. Dermed kan spørsmålet om dette kan overføres til forhold i kulturskolen komme, eller om det i hele tatt er relevant i min studie. På dette svarer jeg ja, fordi det er pedagogisk bruk av video som er fellesnevneren. Jeg mener prinsippene gjelder uavhengig av fag, og at teorien dermed er overførbar til forhold i kulturskolen. Teorien

har uansett vært til stor hjelp for meg i dette arbeidet, og vært en fin inngang til dette temaet for meg.

Jeg har i beste hensikt prøvd å utføre forskningen på en riktig og tillitsfull måte fra første dag i prosjektet. Jeg har skrevet litt om nettopp *troverdighet* tidligere, og håper jeg har redegjort for mine valg og metoder på en ryddig måte. Det jeg vil nevne avslutningsvis om dette er at under transkripsjonene av intervjuene merket jeg at jeg kunne være litt ivrig og stille noen ledende spørsmål. Dette gjaldt mest hos de informantene som var veldig kortfattet, og svarte med én setning. Da ville jeg prøve å få informanten til å utdype, men siden jeg på ingen måte er en dreven intervjuer ble jeg nok litt stresset av dette. I tillegg følte jeg veldig på rollen som fersk forsker, og kunne nok bli ytterligere stresset av å ikke få inn nok data fra informantene. Så noen av spørsmålene jeg stilte kunne nok være litt ledende, men ikke på en sånn måte at de setter spørsmålsteget ved troverdigheten til min empiri.

En svakhet med min studie er knyttet til *bekreftbarheten* av resultatene. Jeg burde valgt videoobservasjon fremfor vanlig observasjon og feltnotat. Dette hadde gjort analysearbeidet lettere ved å kunne spole tilbake for å bekrefte hendelser. Når det er sagt er jeg fornøyd med feltnotatene i forarbeidet med intervjuene. Der var de til stor hjelp, og ga meg muligheten til å etterprøve observasjoner.

7.3 Veien videre

Det er nok fortsatt en del uavklart rundt bruk av opplæringsvideo i kulturskolen, men potensialet synes å være der. Vi trenger mer forskning, og vi trenger muligens et paradigmeskifte blant lærere. Mange er sterkt knyttet til mesterlæretradisjonen, men samtidig opplever jeg mange i kulturskolen som dynamiske og tilpasningsdyktige. Så det er absolutt spennende muligheter og tider man går i møte. Det hadde for eksempel vært interessant å finne ut om opplæringsvideoene hadde blitt mottatt like godt hos de elevene som spiller klassisk musikk. Ville det vært samsvar i mine påstander om at opplæringsvideo passer godt sammen med idegrunnlaget til den rytmiske musikken, eller hadde elever med klassisk opplæring også opplevd dette som positivt.

En annen innfallsvinkel for videre arbeid, er å ta utgangspunkt i lærerne. Hvordan opplever de å bruke opplæringsvideo i kulturskolen? Eller foreldrene til elvene, hva synes de om dette? Forventer de en tradisjonell en-til-en-undervisning når de melder på barnet sitt i kulturskolen?

Eventuell effekt av opplæringsvideoer inngår ikke i min studie, og dette hadde helt klart vært interessant å sett nærmere på. I en undersøkelse (Mok, 2014) med 453 lærere som brukte omvendt undervisning, rapporterte 67 % av lærerne, bedre testresultater for sine elever. I en undersøkelse Siksjø gjorde fant hun at informantene som hadde nettbasert undervisning vurderte seg selv og sine prestasjoner lavere enn de informantene som hadde tradisjonell undervisning, selv om gruppene presterte på samme nivå (Siksjø, 2015). Det hadde vært interessant å fått testet motstridende oppfatninger sammenlignet med bruk av opplæringsvideoer i kulturskolen. Da burde det vært en kvantitativ studie som gikk over en lengre periode.

Det kan også være interessant å undersøke om andre digitale medier kan være aktuelt å forske på. For eksempel undervisning på nettet i sanntid, ved å for eksempel bruke Skype. Dette vil jeg tro er høyaktuelt for mange i Norge, med en ny og geografisk større kommunestruktur som står på trappene. Det kommer til å bli mange store kommuner, og hvis alle i kommunen skal ha rett på samme undervisningstilbud, kan det være en god ide å se mot teknologien og se om det kan finnes noen løsninger der.

For mitt vedkommende har denne studien gjort meg tryggere på bruk av opplæringsvideo i undervisningen, og gitt meg svar på at jeg vil fortsette og bruke det i min egen undervisning.

Litteratur

- Adileh, M. (2012). *Teaching music as a university elective course through e-learning*. Australian Journal of Music Education 2012:1, 71-79. Hentet fra <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1000246.pdf>
- Alger, C., & Kopcha, T. J. (2011). Technology supported cognitive apprenticeship transforms the student teaching field experience: Improving the student teaching field experience for all triad members. *The Teacher Educator*, 46, 71-88. doi:10.1080 /08878730.2010.529986.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V.S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81): Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of Control*. Worth Publishers.
- Barker, D. (2013). *Flipped Classroom: det omvända arbetssättet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: reach every student in every classroom every day*. Eugene, Or.: International society for technology in education.
- Bjørngen, I. (1992). *Det amputerte og de fullstendige læringsbegrepet*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr.1 – 1992.
- Bjørndal, C.R.P. (2002). *Det vurderende øyet* (1.utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brame, C.J. (2015). *Effective educational videos*. Hentet fra <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/effective-educational-videos/>
- Brøyn,T., & Schultz, J.H. (Red.). (2005). *IKT og tilpasset opplæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Christophersen, C. (2009) *Rytmaskundervisning som estetisk praksis*. Ph.D.- Avhandling. Noregs musikkhøgskole, Oslo.
- Clark, R.C., Nguyen, F., and Sweller, J. (2006). *Efficiency in learning: evidence-based guidelines to manage cognitive load*. San Francisco: Pfeiffer.

- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1987). *Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics (Technical Report No. 403)*. BBN Laboratories, Cambridge, MA. Centre for the Study of Reading, University of Illinois.
- Collins, A. (1991). *Cognitive apprenticeship and instructional technology. Educational values and cognitive instruction: Implications for reform*. North Central Regional Educational Laboratory.
- Conlon, T. J. (2004) A review of informal learning literature, theory and implications for practice in developing global professional competence. *Journal of European Industrial Training*, Vol. 28, no. 2/3/4, s. 283-295.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Danielsen, A. G. (2010). Lærerens møte med elever og selvregulert læring på ungdomstrinnet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* , ss. 462-475.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (27.april 2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken* (2.utgåve). Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (2001). *Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring*. I Dysthe, O. (red.). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag AS.
- Egeberg, G., Hultin, H., & Berge, O. (2016). *Monitor Skole 2016*. Hentet fra https://docplayer.me/storage/62/47409173/1539091143/BY_B48SXcjMiajU9DM5FTw/47409173.pdf
- Elstad, Eyvind (ed.) (2016). *Digital Expectations and Experiences in Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Elvhaug, I. H. B (2008). *Gruppeundervisning og enkeltundervisning i instrumentalundervisning i kulturskolen: læreres erfaringer og deres valg av læringsrom*. (Masteroppgave). Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Enerstvedt, R.T. (1986). *Hva er læring*. Oslo: Falken forlag.
- Engen, T. O. (1992). *Bidrag til en pedagogisk synsvinkel på fagopplæringas egenart*. I T. Halvorsen & O. J. Olsen (Red.), *Det Kvalifiserte samfunn* (s. 72-87). Oslo: Gyldendal.

- Engh, K. & Skjæveland, O. (1988). *Evaluering av et lederutviklingskurs*. Bergen: Hovedoppgave, Psykologisk fakultet.
- Erstad, O. (2010). *Digital kompetanse i skolen: en innføring (2. utgave)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Espe, D.R. (2014). *Bruk av opplæringsvideo i matematikkundervisning. En kvalitativ studie om muligheter i ungdomsskolen*. (Mastergradsoppgave, Universitetet i Stavanger). Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/196760/Espe_Dag_Roar.pdf?sequence=1
- Espeland, M. (2010). Dichotomies in music education - real or unreal? *Music Education Research*, 12(2), 129-139.
- Finkel, E. (2012, November). *Flipping the script in K12*. Hentet fra www.districtadministration.com/article/flipping-script-k12
- 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.
- Fosse, E. (2009). *Kulturskulegranskinga 2009 – musikk*. (Mastergradsoppgave, Høgskolen Stord/Haugesund). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/152339/Espen%20Fosse.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fostås, O. (2002). *Instrumentalundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Aldershot, Hants: Ashgate.
- Hallam, S. (1997). *What do we know about practising? Toward a model synthesising the research literature*. I Jørgensen, H. og A. Lehmann (red.), *Does practice make perfect?* Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Hannisdal, S. A. (2000). *Hva er elevsentrert instrumentalundervisning?*. (Masteroppgave). Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Hatfield, J.L. (2017). *Determinants of motivation and self-regulation in aspiring musicians. The mental edge of musicianship*. (Doktorgradsoppgave, Musikkhøgskolen i Norge). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2431045>
- Hilgard, E.R & Atkinson, R.C. (1967). *Introduction to Psychology*. N.Y.: Harcourt, Brace & World.

- Hughes, J.N. & Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student-teacher and student-peer relatedness: Effects on academic self efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 278–287.
- Imsen, Gunn. (2005). *Elevens verden – Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode (2. utg.)*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P.A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M. og Estrada, V. (2013). *Teknologiske framtidsutsikter for norsk skole i 2013–2018 – en regional analyse fra NMC Horizon Project*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Junco, R., & Cotten, S. R. (2011). Perceived academic effects of instant messaging use. *Comput. Educ.*, 56(2), 370-378. doi: 10.1016/j.compedu.2010.08.020
- Kay, R. (2012). Exploring the use of video podcasts in education. A comprehensive review of the literature. *Computers in Human Behavior*, 28(3), s. 820-831.
- Kay, R., & Edwards, J. (2012). Examining the use of worked example video podcasts in middle school mathematics classroom: A formative analysis. *Canadian journal of Learning and Technology*, 38(3), s. 1-20.
- Kjøk, O. (2008) ”Kjønnfordeling i norske musikk- og kulturskoler” i Kvalbein, A. og Lorentzen, A. (red.) *Musikk og kjønn – i utakt?* Bergen: Fagbokforlaget og Norsk Kulturråd.
- Kleven, T.A., Hjordemaal, F. & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Krumsvik, R.J., Egelanddal, K. Sarastuen, N.K., Jones, L.Ø., Eikeland, O.L. (2013) Sammenhengen mellom IKT-bruk og læringsutbytte(SMIL) i den videregående skolen. (KS, Sluttrapport). Hentet fra: http://www.ks.no/globalassets/vedlegg-til-hvert-fagomrader/utdanning-og-oppvekst/skole/smil/sluttrapport_smil.pdf?id=8412
- Krumsvik, R. J. (2014a). *Kronikk. Omvendt undervisning*. Hentet fra <http://forskning.no/meninger/kronikk/2014/06/omvendt-undervisning>
- Krumsvik, R. J. (2014b). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju. 2. utgave*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvernmo, G. (2005). Intervju som metode - barn/unge som informanter. Studenten som forsker i utdanning og yrke. I I. R. Knudsen, *Vitenskapelig tenkning og metodebruk* (ss. 66-92). Kjeller: Høgskolen i Akershus.
- Kvinge, Ø.R. (2012). *Musikalsk læring i Cyberspace. Eit kasusstudium av uformell læring i jazzpiano på YouTube, sett frå eit designteoretisk perspektiv*. (Masteroppgave). Høgskolen Stord/Haugesund.
- Ladegaard, I. (Producer). (2015). Dette gjør nettbruken med hjernen. Hentet fra: <http://www.dagbladet.no/2015/07/26/tema/pluss/helse/mobil/nett/40306788/>
- Lovdata. (2001). Lov om behandling av personopplysninger. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31#KAPITTEL_3
- Ludvigsen-utvalget. (2015). Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?q=selvregulert+&ch=3>
- Lyngsnes, K & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: an interactive approach*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- McPhail, G. (2013). *Informal and formal knowledge: The curriculum conception of two rock graduates*” Music Education 2013:1, 43-57.
- Michelsen, M. (2016). *Teksthendelser i barns hverdag. En tekstetnografisk og sosiolemiotisk studie av åtte barns literacy og deres meningsskaping på Internett*. (Doktorgradsoppgave, Universitetet i Oslo). Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/51750>.
- Miles, M.B & Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. London: Sage Publications.
- Mok, H.N. (2014). *Teaching Tip: The Flipped Classroom*. Journal of Information Systems Education, Vol. 25(1) Spring 2014. Hentet fra <http://jise.org/volume25/n1/JISEv25n1p7.pdf>
- Newman, D. Griffin, P. Cole, M. (1989). *The construction zone: Working for cognitive change in school*. Cambridge University Press.

- Nielsen, K. og Kvale, S. (1999) *Mesterlære – Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Norsk kulturskoleråd. (2016). *Rammeplan for kulturskolen – mangfold og fordypning*. Hentet fra http://kulturskoleradet.no/upload/bruker/dokumenter/Vi_tilbyr/Rammeplan/2016_Rammeplan_kulturskolen.pdf
- Norsk kulturskoleråd. (2017). *Samarbeidsavtale mellom norsk kulturskoleråd og norsk nettverk for kulturskolerelatert forskning*. Hentet fra http://www.kulturskoleradet.no/_extension/media/3218/orig/2015%20Samarbeidsavtale%20Norsk%20kulturskolerad%20og%20NNKF%202010.12.pdf
- Nouri, J. (2016). The flipped classroom: for active, effective and increased learning – especially for low achievers. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2016, Volume 13, Number 1, Page 1. DOI: 10.1186/s41239-016-0032-z
- Nyborg, M. (1985). *Læringspsykologi i oppdragelses og undervisningslære*. Oslo: Norsk spesialpedagogisk forlag.
- Opplæringsloven. (2011). § 13-6. *Musikk- og kulturskoletilbud*. Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§13-6>
- O'Reilly, T. (2005, 30.sept). *What Is Web 2.0. Design patterns and business models for the next generation of software*. Hentet fra <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>
- Pappano, L. (2012). The Year of the MOOC. *The New York Times*. Hentet fra: http://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html?pagewanted=all&_r=2&
- Polanyi, M. (1958). *Personal knowledge*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kassstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick – Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Rønholt, H. (2003). ”Didaktiske irritationer” i H. Rønholt, S.-E. Holgersen, K. Fink-Jensen og A.M. Nielsen *Video i pædagogisk forskning – krop og udtryk i bevægelse* (1.utgåve). København: Forlaget Hovedland.

- Selander, Staffan, Åkerfeldt, Anna og Engström, Susanne (2007). Resurser för lärande i en digital miljö – om «Learning Design Sequences». I: Knudsen, Susanne V., Skjelbred, Dagrun & Aamotsbakken, Bente (red.). *Tekst i vekst. Teoretiske, historiske og analytiske perspektiver på pedagogiske tekster*. Oslo: Novus Forlag.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir akademiske.
- Shulman, L. S. (1997). Disciplines of inquiry in education: An overview. I R. M. Jaeger (Ed.), *Complementary methods for research in education* (2nd ed.). Washington, D.C.: American Educational Research Association, 3-19. Hentet fra <http://www.indiana.edu/~educy520/readings/shulman97.pdf>
- Siksjø, T. (2015). *Kari lærte å spille piano da hun sluttet I kulturskolen” – En komparativ studie av læringseffekt og motivasjon i internettbasert pianoundervisning for elever på videregående skole*. (Mastergradsoppgave, Norges musikkhøgskole). Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/409237/Toril_Siksjø.pdf
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction* (3. utg.). Los Angeles: SAGE.
- Spitzer, M., & Heyerdahl, C. (2014). *Digital demens: alt om hvordan digitale medier virker på deg og barna dine*. Oslo: Pantagruel.
- Strandberg, L. (2008). Vygotsky i praksis. Blant pugghester og fuskelapper. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Stray, J. H., & Wittek, L. (red.). (2014). *Pedagogikk – en grunnbok*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Säljö, R. (1979). Learning about Learning. *Higher Education*, 8(4), 443-451. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/3446159>
- Säljö, R. (1999). Kommunikation som arena för handling – lärande i ett diskursivt perspektiv. I C.A. Säfström og L. Östman (red.): *Textanalys. Introduktion till syftesrelaterad kritik*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2001). *Läring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Säljö, R. (2006) *Läring og kulturelle redskaper*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Thorsen, R.L. (2016). *Opplæringsvideoer som supplement til en-til-en veiledning i praktisk-estetiske fage – en kassstuide fra ungdomstrinnet*. (Mastergradsoppgave, Høgskolen Stord/Haugesund). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2398507>
- Tveiten, I. (2015). *Vurdering i kulturskolens instrumentalundervisning*. (Masteroppgave). Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Vaage, S. (2001). Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læreprosesser: Georg Herbert Mead og John Dewey om læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 129 - 150). Oslo: Abstrakt forlag.
- Vygotsky, L. S. (1978). I: Scribner S., Souberman E., Cole M. and John-Steiner V. (Red.), *Mind in society: The development of higher psychological process*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identify. Learning In Doing: Social, Cognitive, and Computational Perspectives*. Cambridge University Press.
- Widerberg, K. (2005). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: universitetsforlaget AS.

Vedlegg

Vedlegg I: Intervjuguide

Intervjuguide

Bruk av opplæringsvideo i instrumentalundervisning

-Elevens erfaringer og refleksjoner rundt bruk av opplæringsvideo i instrumentalundervisningen i kulturskolen.

Informasjon:

Intervjuet er metoden for masterstudiet IKT i læring ved Høgskolen på Vestlandet. Viser til forespørselen om deltakelse i forskningsprosjektet. Har du spørsmål rundt dette? Jeg vil poengtere at jeg ikke ønsker informasjon fra deg som kan identifisere deg.

Utvalg:

4 elever i ungdomsskolealder ved bandopplæringen i en kulturskole.

Gjennomføring av intervju: 45-60 minutter

Problemstilling:

“På hvilken måte kan opplæringsvideoer være med på å støtte opp om læring i instrumentalundervisning i kulturskolen?”

Forskningsspørsmål:

1. *Hvordan opplever elever i kulturskolen å bruke opplæringsvideoer som supplement til vanlig instrumentalundervisning?*
2. *Hva gjør en opplæringsvideo interessant for elever i kulturskolen?*

Spørsmål

Introduksjon

Kontaktetablering: Skape god stemning. Jeg er takknemlig for at eleven stiller opp.

Understreke at jeg ikke er lærer under intervjuet, men forsker og vil ha elevens ærlige svar.

Spørre om noe er uklart, og om eleven har noen spørsmål. Informere om opptak – start opptak

1. Formell informasjon om prosjektet, tema, mål
2. Hvor lenge har du spilt på ditt hovedinstrument?
3. Hvor lenge har du gått i kulturskolen / fått opplæring på ditt instrument?

Instrumentalopplæring (før prosjektet)

4. Kan du fortelle litt om din opplæring på instrumentet? Hvordan jobber dere vanligvis i timene, hvilke lærebøker bruker dere, hvordan kommuniseres leksene?
5. Hvordan øver du på leksene hjemme?
6. Hva skal til for at du har best mulig progresjon på ditt instrument?
7. Synes du det er best å øve sammen med andre eller alene?
8. Blir du motivert til å øve når du ser jevnaldrende som er gode på instrumentet?
9. Hvor stor tro har du som regel på at du får til spilleleksen?

Opplæringsvideo

10. Hvordan opplevde du å bruke opplæringsvideoer som supplement til din vanlige undervisning?
11. Hvordan fungerte videoene til læring?
12. Har bruk av opplæringsvideo forandret din måte å jobbe med på ditt instrument?
13. Klarte du å holde fokus da du var på nett for å se opplæringsvideoene?
14. Hvor ofte brukte du videoene? (Hva skal til for at du bruker de mer?)
15. Hva er det viktigste for at opplæringsvideoene skal bli interessante for deg? (lengde, kule effekter, mye snakking, konkrete oppgaver, kvalitet på film/lyd)
16. Kommer du til å bruke opplæringsvideoer på f.eks YouTube for å lære nye ting på instrumentet ditt etter dette prosjektet?
17. Kan du nevne noe positivt med å bruke opplæringsvideoer i instrumentalundervisning?
18. Kan du nevne noe negativt med å bruke opplæringsvideoer i instrumentalundervisning?
19. Har vanskelighetsgraden på det som ble gjennomgått på videoen noe å si for din motivasjon? (liker du lette ting du får til med en gang, eller noe du kan strekke deg etter?)
20. Hva liker du best av noter og opplæringsvideo?
21. Hvor stor tro hadde du på at du fikk til spilleleksen på opplæringsvideo?
22. Hva opplevde du som positivt med prosjektet?
23. Hva opplevde du som negativt med prosjektet?

Avslutning

- Oppsummere funn – oppklare om jeg har forstått informanten riktig.
- Er det noe annet informanten vil fortelle?
- Takke for informasjonen og tiden.

Vedlegg II: Godkjenning fra NSD



Anders Grov Nilsen
Klingenbergveien 8
5414 STORD

Vår dato: 24.01.2018

Vår ref: 57926 / 3 / OASR

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 20.12.2017 for prosjektet:

<i>57926</i>	<i>Bruk av opplæringsvideo i instrumentalundervisning - En kvalitativ studie om muligheter i kulturskolen.</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskulen på Vestlandet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Anders Grov Nilsen</i>
<i>Student</i>	<i>Hans-Petter Gyldenskog</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS
NSD – Norwegian Centre for Research Data

Harald Hårfagres gate 29
NO-5007 Bergen, NORWAY

Tel: +47-55 58 21 17
Faks: +47-55 58 96 50

nsd@nsd.no
www.nsd.no

Org.nr. 985 321 884

Ved prosjektslutt 15.09.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Øivind Armando Reinertsen

Kontaktperson: Øivind Armando Reinertsen tlf: 55 58 33 48 / Oivind.Reinertsen@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Hans-Petter Gyldenskog, hpgyldenskog@gmail.com

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 57926

Du har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet. Vi ber likevel om at det må komme klart frem at foresatte samtykker til deltakelse på vegne av barn under 15 år. Vi ber deg også informere klart om at datamaterialet vil bli anonymisert og lydopptak slettet ved prosjektslutt.

Det fremgår av meldeskjema at du er ansatt i kulturskolen der du gjennomfører datainnsamlingen. Vi minner derfor om at du må være bevisst de utfordringer en slik dobbeltrolle innebærer. Det kan være relevant å lese vår temaside om å forske på egen arbeidsplass:

http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/egen_arbeidsplass.html

Selv om barnets foresatte samtykker til barnets deltakelse i prosjektet, må også barnet gi sin aksept til å delta. Vi anbefaler at barnet mottar tilpasset informasjon om hva deltakelse i prosjektet innebærer. Du må sørge for at barnet forstår at deltakelse er frivillig, og at det kan trekke seg om det ønsker det.

Personvernombudet forutsetter at du behandler alle data i tråd med Høgskulen på Vestlandet sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av mobil lagringsenhet er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

Prosjektslutt er oppgitt til 15.09.2018. Det fremgår av meldeskjema/informasjonsskriv at du vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt. Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette lydopptak.

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>

Vedlegg III: Informasjonsskriv til informantene

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Bruk av opplæringsvideo i instrumentalundervisning”

Bakgrunn og formål

Jeg er student ved Høgskolen på Vestlandet, masterstudiet i IKT i læring. Formålet med min studie er å få innsikt og kunnskap om bruk av opplæringsvideoer i kulturskolen. Jeg er interessert i å finne ut om opplæringsvideoer kan være med på å fremme instrumentalundervisningen i kulturskolen, og problemstillingen min lyder som følger: *“På hvilken måte kan opplæringsvideoer være med på å støtte opp om læring i instrumentalundervisning i kulturskolen?”* Med forskningsspørsmålene: *Hvordan opplever elever i kulturskolen å bruke opplæringsvideoer som supplement til vanlig instrumentalundervisning? Hva gjør en opplæringsvideo interessant for elever i kulturskolen?*

Utvalget er gjort fra elever på bandopplæringen ved Molde kulturskole, som har spilt minimum to år og er i ungdomsskolealder. Etter søknad til NSD, via veilederen min blir denne forespørselen om deltakelse sendt til deg som elev.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamlingen til studien min blir samlet inn gjennom intervju av elever. Jeg ønsker å få frem erfaringer og refleksjoner rundt bruk av video som supplement til instrumentalundervisning. Jeg planlegger å gjøre lydopptak av intervjuet og gjøre meg noen notater underveis.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Personopplysningene vil jeg og veileder ha tilgang til. Opptak, transkripsjoner og andre personopplysninger lagres slik at navnelister/koblingsnøkler lagres hver for seg etter gjeldende regler.

Intervjudeltakerne anonymiseres og vil ikke identifiseres i studien.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.09.18. Jeg ønsker likevel å beholde informasjonen frem til 01.12.18 om noe blir utsatt.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Med vennlig hilsen
Hans-Petter Gyldenskog
Mob: 92 63 84 75. Epost: hpgyldenskog@gmail.com

Kontaktinformasjon, veileder for studien:
Anders Grov Nilsen, førstelektor ved Høgskolen på Vestlandet. anders.nilsen@hvl.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Epost:

Telefon:

<input type="checkbox"/>	Jeg samtykker til å delta i intervju
<input type="checkbox"/>	Jeg samtykker til at personopplysninger kan publiseres/lagres etter prosjektslutt
<input type="checkbox"/>	Jeg samtykker til at studieansvarlig kan ta kontakt på mail eller telefon om noe er uklart etter intervjuet