



# Høgskulen på Vestlandet

## Masteroppgave

MACREL-OPG-OM-1-2023-HØST2-FLOWassign

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	01-11-2023 09:00 CET	<b>Termin:</b>	2023 HØST2
<b>Sluttdato:</b>	15-11-2023 14:00 CET	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Masteroppgave		
<b>Flowkode:</b>	203 MACREL-OPG 1 OM-1 2023 HØST2		
<b>Intern sensor:</b>	(Anonymisert)		

### Deltaker

<b>Kandidatnr.:</b>	102
---------------------	-----

### Informasjon fra deltaker

<b>Antall ord *:</b>	21577
----------------------	-------

Egenerklæring \*:  Ja

Jeg bekrefter at jeg har  Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt \*:

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min \*

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? \*

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? \*

Nei



# MASTEROPPGAVE

Trommeundervisning i HD: *utvikling av videolæringsressurser gjennom aksjonsforskning*

Teaching drums in HD: *developing video learning resources through action research*

**Jørn Erik Børлие**

Kandidat 102

Master i kreative fag og læringsprosesser  
Høgskulen på Vestlandet avd. Stord, MaCrel  
Veileder: Øystein Røsseland Kvinge  
15. November 2023

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

## **Abstrakt**

I dette aksjonsforskningsstudiet har jeg tatt for meg skapelsen av to videoressurser på trommer som har som mål å legge til rette for læring i et forsøk på å svare på spørsmålet:

*Hvordan kan instrumentalundervisningsvideoer i trommespill bli strukturert og produsert for å legge til rette for læring?*

Gjennom aksjonsforskning og tilbakemeldinger fra informanter gjennom kvalitative forskningsintervju og reflekterende arbeid har jeg kommet frem til at slike ressurser burde struktureres med omsyn til de semiotiske ressursene den er bygd opp av for å legge til rette for en kunnskapstransformasjon hos den som bruker den. I lys av sosialsemiotikken og design for læring ser jeg nærmere på hvordan slike ressurser burde gis form for å legge til rette for læring i både en uformell og formell lærings situasjon.

Nøkkelord: Aksjonsforskning, musikk, design for læring, videolæring, trommer, multimodalitet, sosial semiotikk

## **Abstract**

In this action research study, I have created and developed two video learning resources which aims to enable the learning of drums in an attempt to answer the question:

*How can educational instrumental videos be structured and produced to enable learning?*

Through action research and feedback from testers, using qualitative interviews and reflective work I have come to the conclusion that resources like this should be structured with care to the semiotic resources it is made of to enable transformation of knowledge. In light of social semiotics and design for learning I take a closer look at how resources like this should be given for to enable learning in a formal and informal learning situation.

Key words: action research, music, design for learning, videolearning, drums, multimodality, social semiotics

## FORORD

Musikk har fra jeg var liten alltid vært en stor del av livet mitt. Fra en veldig kort korps karriere til noen år i kulturskolen med gitar, og ikke minst en lang rekke med band gjennom ungdommen, da bak trommesettet. Jeg startet med trommer i ung alder i korpset, og sluttet brått bare noen år etter, før jeg plukket opp gitaren. Trommene ble aktuelle igjen når det skulle spilles i band gjennom ungdomsskolen og videregående, og jeg plukket fort opp stikkene igjen i 13 års-alderen. Mine første trommetimer siden korpset i 7 års-alderen, hadde jeg derimot ikke før jeg var nesten 20 år gammel, og jeg lærte det aller meste på egenhånd ved bruk av videoer, samspill med andre og lytting til musikk. Så det å si at læring fra video har vært viktig i min utvikling på instrument ville vært en underdrivelse.

Etter en tid på videregående med medier og kommunikasjon og et år med lydproduksjon på folkehøgskole har jeg tatt en bachelor i musikk fra HVL, og det ble til slutt aktuelt med en master også. Når jeg dermed begynte å tenke på hva slags tema jeg kunne tenke meg å fordype meg i når jeg startet på dette masterløpet, begynte jeg å tenke tilbake til antall timer jeg har brukt på et rom med en datamaskin og et trommesett for å prøve å få til det jeg hørte i musikken jeg lyttet til. Jeg startet dermed å lure på hvorfor jeg fant denne måten å lære på så effektiv i eget bruk, ønsket dermed å undersøke hva det var ved slike videoer som hadde hjulpet meg i alle de årene jeg lærte meg trommer utelukkende fra slike ressurser, og det har da blitt denne oppgaven her.

En stor takk rettes til samboeren, og familien min. Dette har vært en lang prosess, og hadde det ikke vært for deres tålmodighet og hjelp gjennom dette, og ikke minst tålmodigheten i alle årene det var akustiske trommer i huset, tror jeg aldri jeg ville kommet så langt.

Den andre stor takken jeg vil gi rettes til min veileder Øystein Røsseland Kvinge for god hjelp gjennom denne lange prosessen. Jeg har stått mye fast i løpet av dette arbeidet, men du har alltid hatt et godt innspill på lur for å få meg på rett vei videre.

Med vennlig hilsen

Jørn Erik Børлие

## INNHOLDSFORTEGNELSE

<b>1.0 INNLEDNING</b> .....	<b>7</b>
1.1 <i>Bakgrunn for prosjektet</i> .....	7
1.2 FORSKNINGSFELTET – MUSIKKOPPLÆRING OG DIGITALE RESSURSER .....	8
1.3 DET FORMELLE MUSIKKOPPLÆRINGSFELTET OG FORMELL LÆRING .....	8
1.3.1 <i>Grunnskolen og lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse</i> .....	9
1.3.2 <i>Kulturskolen</i> .....	10
1.4 UFORMELL LÆRING .....	11
1.4.1 <i>Motivasjon</i> .....	11
1.5 DIGITAL KOMPETANSE .....	12
1.5.1 <i>Det online lærepraksisfeltet – formelt eller uformelt?</i> .....	13
1.6 KONSTRUKTIVISTISK LÆRINGSSYN.....	15
<b>1.7 FORSKNINGSSPØRSMÅL</b> .....	<b>16</b>
<b>2.0 TEORI</b> .....	<b>18</b>
2.1 SOSIOKULTURELL TEORI .....	18
2.1.1 <i>Den nærmeste utviklingszone og imitasjon</i> .....	19
2.1.2 <i>Artefakter og redskaper</i> .....	19
2.2 SOSIALEMIOTIKK .....	20
2.3 MULTIMODALITET.....	21
2.3.1 <i>Funksjonell spesialisering</i> .....	21
2.3.2 <i>Multimodal kohesjon</i> .....	22
2.3.3 <i>Multimodalt design</i> .....	22
2.4 DIDAKTISK DESIGN .....	23
2.5 DET DESIGNTEORETISKE PERSPEKTIVET PÅ LÆRING .....	24
2.5.1 <i>Læringsdesignsekvenser</i> .....	25
2.6 MODELLER FOR Å VISE FREMGANGSMÅTE .....	28
2.7 VIDEOPRODUKSJON .....	28
<b>3.0 METODE</b> .....	<b>30</b>
3.1 KVALITATIV FORSKNINGSMETODE.....	30
3.2 AKSJONSFORSKNING OG AKSJONSLÆRING .....	31
3.3 KVALITATIVE FORSKNINGSSINTERVJU .....	32
3.3.1 <i>Intervjuguide</i> .....	33
3.4 INFORMANTER OG ETISKE OVERVEIELSER.....	34
3.4.1 <i>Forskningsetikk</i> .....	35
3.5 DATABEARBEIDELSE .....	36
<b>4.0 VIDEO 1 - SIX STROKE ROLL   FRA KONSEPT TIL PRAKSIS</b> .....	<b>39</b>
4.1 INNLEDNING.....	40
4.2 PREPRODUKSJON .....	40
4.3 INNHOLD .....	42
4.4 VIDEO, LYD OG GRAFIKK - MODALITETER .....	43
4.5 TILBAKEMELDINGER OG TANKER TIL NESTE PRODUKSJON.....	45
<b>5.0 VIDEO 2 SLIDETEKNIKK</b> .....	<b>48</b>
5.1 INNLEDNING .....	49
5.2 PREPRODUKSJON .....	49
5.2 INNHOLD .....	50
5.4 VIDEO, LYD OG GRAFIKK - MODALITETER .....	51
<b>6.0 FUNN</b> .....	<b>53</b>

6.1 STRUKTUR OG INNHOLD .....	53
6.2 MULTIMODALITET.....	55
6.3 BRUK.....	58
6.4 BRUKSOMRÅDE .....	59
<b>7.0 DRØFTING .....</b>	<b>62</b>
7.1 KONSTRUKSJON OG DESIGN .....	62
7.2 BRUK OG BRUKSOMRÅDE.....	64
7.2.1 Bruksområde - institusjonene.....	65
<b>8.0 AVRUNDING.....</b>	<b>67</b>
8.1 VIDERE FORSKNING.....	68
<b>KILDER.....</b>	<b>69</b>

## **Tillegg**

### **Vedlegg**

---

Vedlegg 1 NSD/SIKT skjema.....	72
Vedlegg 2 Intervjuguide.....	73
Vedlegg 3: Produksjonsplan video 1 – Six stroke roll   fra konsept til praksis.....	76
Vedlegg 4: Produksjonsplan video 2 – Slideteknikk.....	81

### **Figurer**

---

<b>Figur 1:</b> Formell eller uformell praksis? (Espeland, 2010, s. 135).....	14
<b>Figur 2:</b> Enkel designsekvens (Selander, 2008, s. 15).....	25
<b>Figur 3:</b> Den semi-formelle designsekvensen (Selander, 2008, s. 16).....	26
<b>Figur 4:</b> Den formelle designsekvensen (Selander 2008, s. 17).....	27
<b>Figur 5:</b> Kollasj av bilder fra videoen Six stroke roll   fra konsept til praksis.....	39
<b>Figur 6:</b> QR-kode til videoen Six stroke roll   fra konsept til praksis.....	39
<b>Figur 7:</b> six stroke roll i sekstoler, basisen for første video.....	40
<b>Figur 8:</b> Kollasj av bilder fra videoen Slideteknikk.....	48
<b>Figur 9:</b> QR-kode til videoen Slideteknikk.....	48

## 1.0 INNLEDNING

### 1.1 BAKGRUNN FOR PROSJEKTET

Videoinstruksjoner for læring er ikke noe nytt fenomen. Fra instruksjonsvideoer på VHS til «how to ...» videoer på YouTube i moderne tid, har det vært noe som har vært en måte vi mennesker tilegner oss, og sprer kunnskap om en rekke felter på. Dette gjelder også instrumentalundervisningen. Videoer som viser hvordan man spiller instrumenter har vært et konsept i en årrekke, og har bare blitt større ved introduksjonen av det moderne sosiale media. Gjennom videoer på brukerstyrte plattformer som YouTube har private aktører fått mulighet til å både spre musikk og underholdning, men også undervisning til alle som klikker seg inn for å se.

Min bakgrunn, og interesse for dette prosjektet baserer seg på en interesse for nettopp undervisningsvideoer. Etter mange år hvor jeg har tatt i bruk dette formatet for egen læring begynte jeg å undres hva som gjør en slik video anvendelig i en læringskontekst, og om det var noen faktorer som spilte inn i en større grad når det kom til å utforme en slik ressurs for læring. Det finnes derimot få måter å regulere hva slags informasjon som blir lagt ut på disse brukerstyrte plattformene, og det å finne ut hvordan informasjon bør bli presentert for å skape en læringsprosess for en bruker virker dermed som et viktig steg i den konstante videreutviklingen av slike brukerstyrte plattformer, som i større og større grad blir tatt i bruk for læring globalt.

For dette masterprosjektet vil jeg dermed ta for meg instruksjonsvideoer, og måten disse formes for å fremme læring. Bakgrunnen for dette ligger i den stormende utviklingen slikt undervisningsmateriale har hatt over de siste årene, og hvor enkelt det er for hvem som helst å sette opp og begynne å lage slike videoer. Jeg vil ikke gå veldig dypt inn i det tekniske for produksjon av video, innspilling av lyd og grafisk arbeid, da dette er et helt eget felt av ekspertise som det kunne blitt dedikert opp til flere oppgaver av denne størrelsen til. Litt informasjon om det vil være naturlig å gi, men fokuset vil i hovedsak være på oppbygging av innhold i videoene og mindre på produksjonsaspektet. Jeg vil dermed ta for meg konstruksjonen av slikt materiell fra en lærers perspektiv, for å forsøke å få en innsikt i denne undervisningspraksisen, og forhåpentligvis kunne få en innsikt i hvordan det bør lages for å på en hensiktsmessig måte legge til rette for læring, både for egen forståelse, egen undervisningspraksis og forhåpentligvis andres læring.



## 1.2 FORSKNINGSFELTET – MUSIKKOPPLÆRING OG DIGITALE RESSURSER

Musikkopplæringsfeltet er i en konstant spredning, og ikke lengre bare for lærere. Det er kommet rom for artister, kunstnere, medie- og teknologiarbeidere, og opplæringen kan forekomme både i en formell setting, men også i det uformelle (Espeland, 2010, s. 129). Tilstømningen av og til videodelingsnettsteder som for eksempel YouTube og Vimeo, som er brukerstyrte nettsider hvor alle kan dele hva slags innhold de måtte ønske har gitt en vei for alle, uten noen stor grad av moderering for nøyaktig hva innholdet i videoene er, til å laste opp både underholdningsinnhold, men også innhold som har som mål å undervise.

Denne oppgaven vil forankre seg i musikkopplæringsfeltet, da det tar for seg et voksende aspekt ved læringen som foregår på feltet, og har blitt en integrert del av både den uformelle og formelle siden av den musikalske opplæringen. Gjennom mitt prosjekt kommer jeg til å utvikle to videolæringsressurser, og det vil dermed være relevant for meg og ta for meg hva som befinner seg i musikkopplæringsfeltet dette vil kunne bli tatt i bruk i og hvilke tanker som er rundt digitale midler som benyttes i disse virksomhetene.

## 1.3 DET FORMELLE MUSIKKOPPLÆRINGSFELTET OG FORMELL LÆRING

Det formelle musikkopplæringsfeltet er den delen av musikkopplæringen som befinner seg i institusjonene, som for eksempel grunnskoleutdanning, kulturskole eller høyere utdanning. Dette feltet har klare rammer for hva, hvilke mål og ikke minst hvordan musikk skal læres som eksemplifisert av for eksempel læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Folkestad (2006, s. 141) beskriver i sin artikkel den formelle lærings situasjonen som en aktivitet som er sekvensert i forkant. Dette definerer han som en lærings situasjon som er planlagt av en lærer, som i tillegg er der og overser gjennomførelsen av den planlagte aktiviteten. Denne læreren må ikke være en lærer i den tradisjonelle betydningen, men må være en som tar på seg ansvaret for organiseringen og gjennomføringen av læringsaktiviteten.

Formell læring kan forekomme i rekke former, eksempelvis kan det som vil være min virksomhet i dette prosjektet anses som en formell læringsressurs i den forståelse at jeg planlegger og sekvenserer en aktivitet, og gjennom videoformatet også vil være til stedet i gjennomføringen av opplegget jeg har skissert i videoen. Ikke da på den tradisjonelle måten

en lærer overser prosessen som finner sted i læringen, men min forklaring og spilling vil være der som en guide i bruken av ressursen.

---

### 1.3.1 GRUNNSKOLEN OG LÆRERENS PROFESJONSFAGLIGE DIGITALE KOMPETANSE

En av, og kanskje den største arenaen for formell læring og undervisning i musikk, er grunnskolen. Barn starter å lære og oppleve musikkundervisning fra de starter på skolen til de er ferdig med grunnskoleutdanningen i tiende klasse. Undervisningen i faget foregår på en myriade av forskjellige vis, og bruk av digitale ressurser er noe som har entret dette faget på lik linje med alle de andre fagene. Det digitale fokuset er sementert i læreplanen for de fleste fag som undervises i den offentlige norske skolen, og det later til å være en tro på teknologi for økt generell læring, effektivisering av undervisningen og øking av den digitale kompetansen (Vinge, 2013, s. 268). Lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse [PfdK] er et aspekt ved læreryrket i norsk skole som omhandler lærerens bruk, forståelse og implementering av digitale ressurser i sitt arbeid. Utdanningsdirektoratet (2021) har utarbeidet et rammeverk som lærere skal forholde seg til og veiledes av når det kommer til hvordan de nærmer seg ikke bare egen bruk av digitale ressurser, men elevers bruk, og læring av digitale ressurser. Dette rammeverket er innsatt for å hjelpe lærere, lærerutdannere, instituttledere, lærerstudenter og andre, og skal benyttes for å øke kvaliteten på den digitale implementasjonen i skoleverket, og er et veiledende dokument.

I dette rammeverket, under punktet *Pedagogikk og fagdidaktikk* blir det presentert tre punkter under hva som ønskes angående lærerens ferdigheter, hvor to av de uttrykker et ønske om at læreren:

- *kan anvende sin fagkunnskap og kunnskap om læreprosesser for å designe og utvikle egne digitale læremidler og læringsforløp – Utdanningsdirektoratet (2021)*
- *kan kombinere ulike didaktiske metoder med digital teknologi, digitale læremidler og læringsressurser på en nyskapende og kreativ måte for å skape varierte og tilpassede læringsaktiviteter – Utdanningsdirektoratet (2021)*

Her skisseres det altså et ønske om lærere som kan designe og utvikle digitale læringsressurser, og kombinere slike digitale ressurser for å variere læringsaktiviteter. Det er en rekke flere kompetanseområder i rammeverket som handler om fag, samfunn, etikk og læringsprosesser for å nevne noen, men jeg velger å spesielt trekke frem disse to. Disse ferdighetene som er presentert under fagdidaktikken er spesielt relevante for min virksomhet i dette prosjektet da det er nøyaktig det jeg tenker å gjennomføre i denne oppgaven. I løpet av mitt prosjekt skal jeg designe to slike digitale ressurser og se på hvordan en slik ressurs burde gis form gjennom utprøvelse og tilbakemeldinger fra informanter som benytter seg av materialet jeg har skapt.

---

### 1.3.2 KULTURSKOLEN

En annen arena for musikkopplæring i Norge er kulturskolen. Gjennom kulturskolen kan barn ta del i en rekke forskjellige aktiviteter som instrumentlæring, sang og dans, for å nevne noen, og det er en godt etablert institusjon for musikk og kultur-opplæring i Norge. I en rapport fra Telemarksforskning tar Berge, Haugsevje og Eiksund (2021) for seg bruken av digitale medier i kulturskolene gjennom koronapandemien. I løpet av koronapandemien ble det nødvendig å gjøre en majoritet av den undervisningen som foregår i kulturskolene via digitale medium som for eksempel Zoom, som er et program for nettbaserte møter, eller via innspilt materiale. Det de fant, og rapporterte var en ambivalent holdning til hvordan perioden med digital undervisning hadde vært. På den ene siden ble logistikken enklere, oppmøtet var forbedret, og det var en større effektivitet i undervisningen. På den andre siden falt motivasjonen med tiden, og savnet etter fysiske møter ble stort. Basert på surveyen Berge, Haugsevje og Eiksund (2021, s. 42) presenterte til kulturskolerektorene var majoriteten enig i at det vil være vanskelig å se en fremtidig kulturskole som er helt adskilt de digitale hjelpemidlene, men at det kreves en balansegang. Det kreves dermed reflektert og systematisk arbeid for å arbeide opp den digitale didaktikken i kulturskolene (Berge, Haugsevje & Eiksund, 2021, s. 42).

## 1.4 UFORMELL LÆRING

Det er mange punkter av interesse i det formelle læringsfeltet, men det er ikke kun der jeg vil ha fokus gjennom dette prosjektet. Det vil i utviklingen av videoressursene jeg skal lage være like relevant å se på uformelle læringsprinsipper. Folkestad (2006, s. 141) beskriver den uformelle lærings situasjonen som ikke planlagt i forkant. Hvor det er aktiviteten og elevene selv som styrer forløpet i læringen, og det er interaksjonen mellom de som lærer som fører aksjonen videre. Læringen blir altså et bi-produkt av aktiviteten. Læringen som forekommer i den uformelle settingen er ofte basert på observasjon og etterligning av andre, og er som regel basert i elevens egen interesse (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 22) Det er også viktig her å presisere at undervisningen aldri vil være uformell. Undervisning er undervisning, men læringen kan fluktuere mellom de to aspektene. Lærere kan legge opp til uformelle læringssituasjoner, men kan ikke undervise uformelt (Folkestad, 2006, s. 143).

I lys av mitt prosjekt vil jeg ha satt opp en sekvensert og planlagt videoleksjon, men når den gis ut vil det til slutt være opp til elevene selv hvordan de benytter seg av materialet. På denne måten vil ressursen kunne benyttes i både det formelle og uformelle. Når elevene selv får mulighet til å benytte seg av materialet på hvilken måte de vil, kan de ved å eksempelvis stoppe, og spole frem eller tilbake, være med å sekvensere sin egen læring i bruk av ressursen. Aktiviteten blir dermed elev-styrt og det er opp til elevene selv å sekvensere sin egen læring.

---

### 1.4.1 MOTIVASJON

Jeg velger å trekke frem motivasjon som en del av den uformelle læringssituasjonen fordi en del av læringen som foregår i denne settingen er frivillig og oppsøkes da eksempelvis ved nettbaserte digitale ressurser (Folkestad, 2006, s.141). I konteksten av mitt forskningsprosjekt vil en uformell læringssituasjon forekomme når en eksempelvis ser på videoer av en lærerik art på internett med et ønske om å finne noe spesifikt en leter etter å lære. Dermed vil det være spennende å se på hva som motiverer en til å fortsette å se, og lære av innholdet.

Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 22) er læringen utenfor institusjonaliserte rammer ofte basert i elevens egne interesser. Motivasjonen for å lære kommer fra en interesse for aktiviteten, og det tilpasses av eleven selv når det kommer til hva de ser på og hvilke nivå dette da er på. Bruken er også noe som dikteres av brukeren i denne sammenhengen, og en ender dermed opp i en elevstyrt, uformell læringssituasjon. Dette gjelder også i digitale

læringsmiljøer, hvor denne uformelle læringen gjerne forekommer. Den igangsettes etter behov og er gjerne problemstyrt, eksempelvis ved at en søker opp noe en ikke får til på instrumentet, og finner videoer som gir en forklaring (Selander & Kress, 2010, s. 85).

## 1.5 DIGITAL KOMPETANSE

Uansett om man er innenfor det formelle eller uformelle feltet vil kjennskap til digital kompetanse være av relevans. I det uformelle sørger det for en evne til å forstå hva man ser etter i sin egen utforsking av læringsressurser, og hvilke karakteristikkene en verdsetter i sin egen læringssituasjon. Videolæring og digital kompetanse er noe som også til stadighet blir institusjonalisert og benyttet av læringsfasiliteter for en rekke forskjellige fag og temaer. Musikkfaget er ikke foruten dette. I henhold til læreplanen (utdanningsdirektoratet, 2020) for musikkfaget i norsk skole, er et av kompetansemålene at elever etter 7. trinn skal kunne «*bruke digitale hjelpemidler til å øve inn, bearbeide og skape musikk.*» Dette vil jo da forutsette at elevene har en lærer som har kjennskap til, og underviser med digitale hjelpemidler. I dette kompetansemålet er det spesielt innøvningsbiten jeg legger merke til. De andre aspektene ved dette kompetansemålet legger gjerne opp til at elevene skal benytte seg av programvare til å komponere, eller manipulere lyd og musikk på et eller annet vis. Innøving ved bruk av digital kompetanse er derimot direkte knyttet, slik jeg ser det, til benyttelse av for eksempel videoressurser i musikk. Da eksempelvis for innøving av musikk på et instrument, sang, eller dans. Denne ressursen kan være profesjonelt produsert, men det kan også falle på læreren å måtte produsere og designe denne ressursen på egenhånd slik en ser det skissert i rammeverket for lærerens PfdK, som gjør det å ha kjennskap til hvordan en slik ressurs bør struktureres til en prioritet.

Ifølge Salomon og Perkins (2005, sitert i Espeland, 2010, s. 131) er det tre effekter en kan se i dikotomien rundt bruk, eller ikke bruk av teknologi i læring. Dette er effekten *med*, effekten *av*, og effekten *via*, teknologi. Effekten *med* teknologi tar effekt når bruken av teknologi lar den som lærer nå en høyere læring enn hva som ville vært uten bruken av teknologi. Effekten *av* teknologi forekommer når eleven får læring og øvelse, som vil være relevant også når teknologien ikke er til stede. Effekten *via* teknologi betyr at situasjonen eller aktiviteten endres og rekonstrueres. Ifølge Espeland (2010, s. 131) er det effekten *via* som er essensen i debatten som gjelder bruken av teknologi i musikkundervisningen, fordi det er spørsmålet vedrørende hvordan teknologien vil endre musikkopplæringens essens og innhold, og vil

denne forandringen flytte musikken vekk fra det praksissettet som er mest vanlig i dag? Denne dikotomien er noe jeg vil røre ved gjennom oppgaven, ettersom jeg ser på bruken av digitale ressurser i innlæring av trommespill. Jeg er derimot like interessert i effekten av den digitale ressursen som et hjelpemiddel for praktisk læring og øvelse.

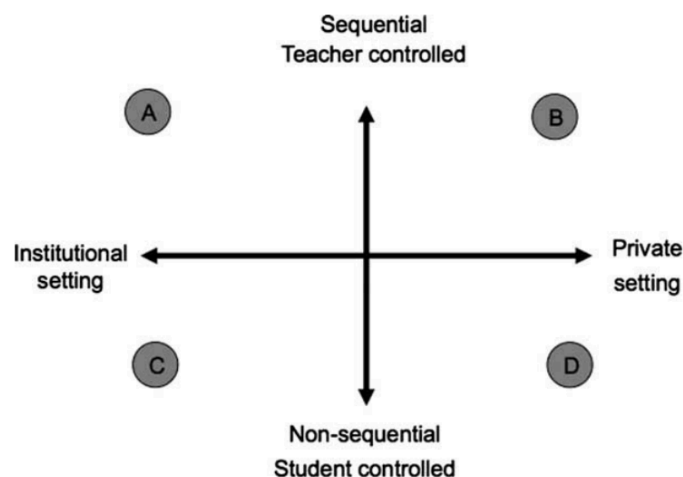
---

### 1.5.1 DET ONLINE LÆREPRAKSISFELTET – FORMELT ELLER UFORMELT?

Folkestad (2006, s. 141, 142) beskriver læringssituasjoner, og kategoriserer det til fire parametere en kan definere forskjellene i formell og uformell læring ut ifra:

- **Situasjonen.** Som handler om hvor læringen skjer, da i den fysiske konteksten. Foregår læringen innenfor eller utenfor institusjonaliserte rammer som eksempelvis en skole eller kulturskole
- **Læremåte.** Benyttes som en måte å definere og beskrive hvordan læringen foregår, eksempelvis kvaliteten og fremgangsmåten for læringen.
- **Eierskap.** Hvem bestemmer hvordan læringen skal foregå, i tillegg hvordan, når og hvor læringen skal foregå. Dette fokuserer dermed på selv-styrt læring, eller didaktisk læring.
- **Intensjon.** Hva er fokuset for læringen. Lærer en å spille, eller spiller man?

I den formelle konteksten vil en dermed gjerne være i en institusjon, hvor læringen bestemmes av noen andre, og fokuset er på å lære å spille. Dette er derimot ikke noe absolutt, og en kan falle innenfor flere sider av disse rammene i forskjellige kontekster ifølge Folkestad (2006, s. 142). Espeland (2010 s. 134) hevder at læringen som foregår i det formelle og uformelle kan ses på i to dimensjoner.



**Figur 1:** Formell eller uformell praksis? (Espeland, 2010, s. 135)

Den horisontale linjen definerer konteksten, altså hvor læringen foregår, og en vertikal linje definerer kontroll og eierskap av aktiviteten. Den horisontale linjen tar dermed for seg hvem som planlegger og setter opp aktiviteten, og den vertikale ser på hvordan den aktiviteten er utformet. Espeland eksemplifiserer problemet med Folkestads (2006) dikotomiske syn på praksisen, spesielt i lys av det digitale nettbaserte praksisfeltet, i form av hvorvidt en situasjon hvor han i eget hjem setter seg ned, og skrur på en video som har som formål å lære han noe. Vil denne situasjonen som benytter seg av profesjonelt produsert, sekvensert materiale være en formell eller uformell lærings situasjon? Espeland (2010, s. 135) argumenterer dermed at læringsformer, spesielt i det digitale feltet, vil kunne lande innenfor alle sidene ved modellen han har skissert, basert på forskjellige kontekster, og i mange tilfeller vil det også forekomme en blanding mellom de forskjellige ytterkantene.

I mitt prosjekt vil det i hovedsak fokuseres på punktene A og B i modellen, da jeg konstruerer sekvensert materiale som vil kunne benyttes i både den formelle og uformelle settingen. Det er derimot ikke utelukkende på dette viset, da en elev kan benytte denne sekvenserte ressursen i sin læring på en måte hvor de selv styrer læringen, gjennom eksempelvis stopping, spoling frem eller tilbake og repetering, og på denne måten kan ressursen også falle innenfor rammene C og D. På bakgrunn av dette må jeg sørge for å gjøre grep som sørger for at det er anvendelig i en myriade av settinger. Dette gjennom hvordan jeg presenterer informasjon, demonstrerer prinsipper og hva slags læringssyn jeg har.

## 1.6 KONSTRUKTIVISTISK LÆRINGSSYN

Konstruktivisme tar utgangspunkt i tanken om at kunnskapen er noe som konstrueres ut ifra våre handlinger og erfaringer. Kunnskap anses ikke som noe som «finnes der ute», men mer som noe som allerede finnes i hodene våre som venter på å konstrueres og gis form (Imsen, 2008, s. 38). I den konstruktivistiske retningen er tanken om å lære via handling sentral. En lærer ikke fra ytre stimulering, men ved aksjon og erfaring av aksjonens resultat. Erfaring og kunnskap anses som et samspill mellom det å gjøre, og resultatet det førte til, og det er denne sammenhengen man lærer av.

Konstruktisme har flere retninger og tanke sett, men jeg vil i denne oppgaven trekke frem sosial konstruktivisme, og sosiokulturell teori. Sosial konstruktivisme skiller seg fra den kognitive konstruktivismen, som i hovedsak ser på individets samhandling med omverdenen og *ting* som måten å skape mening med omverdenen som står i fokus. Den sosiale konstruktivismen derimot tar heller for seg læring som foregår i den sosiale sammenhengen, og ser i større grad på at læring og kunnskap må ses i forhold til kulturen, språket og felleskapet individet hører til i (Imsen, 2008, s. 39). Ut fra sosial konstruktivismen finner vi også den sosiokulturelle teorien, og Lev Vygotsky. Jeg vil gå dypere inn på sosiokulturell læringsteori senere i oppgaven, men ønsker å trekke det frem her som del av det konstruktivistiske læringssynet for å posisjonere meg i feltet for dette prosjektet.

Konstruktivister putter mer fokus på å engasjere elever i læringsprosessen, og læringsprosessen er mer sentral enn å kun finne det rette svaret (Zhang et al., 2006, s. 16). Brandt (1997), sitert i Zhang et al. (2006, s. 16) foreslår at all nettbasert undervisning burde basere seg i konstruktivisme, da video og det grafiske vil kunne være med å engasjere de som skal lære. I tillegg vil nettbasert læring basert i konstruktivisme kunne være med og åpne veien for elever til å engasjere seg med interaktive, kreative og kollaborative aktiviteter under kunnskapskonstruksjonen.



## 1.7 FORSKNINGSSPØRSMÅL

Med basis i den uformelle og formelle læringstradisjonen vil jeg ta for meg denne digitale dimensjonen av musikkundervisningen. Jeg ønsket å teste selv hvordan det er å utvikle en slik ressurs for læring, og se på hvilke elementer som er viktige i en slik ressurs når det kommer til å fremme læring hos den som ser. Dermed ønsker jeg å se på hvordan slike videoer burde konstrueres, som leder meg til forskningsspørsmålet:

***Hvordan kan instrumentalundervisningsvideoer i trommespill bli strukturert og produsert for å legge til rette for læring?***

Dette er dermed et spørsmål som vedrører selve produksjonen, og designet på ressursen i større grad enn måten en slik ressurs blir tatt i bruk. Det aspektet jeg ønsker å undersøke med dette forskningsspørsmålet er dermed hvordan en slik ressurs må bli gitt form og innhold for å optimalisere potensialet for å være en god ressurs for læring. Dette vil ikke kunne ut en mal, eller et strukturert system for å sørge for kvalitetsaspektet av slike videoer, men vil kunne se på trender innen slike ressurser, og hvordan dette tas i bruk i utformingsprosessen. Den skapende prosessen av en slik ressurs vil dermed være i fokus for å se på hvilke grep jeg har tatt gjennom mine videoer, og hvilke resultater det har gitt i møte med brukere.

Et annet aspekt som vil bli viktig å få et innsyn i er hvordan en slik ressurs blir tatt i bruk, på grunn av dette har jeg også et forskningsspørsmål som lyder:

***Hva kjennetegner elevers bruk, og hvordan kan videolæringsressurser benyttes i formelle og uformelle læringssituasjoner?***

Dette spørsmålet tar dermed for seg bruken av læringsressursen, og vil være et nødvendig aspekt å undersøke for utviklingen av videoene. Det jeg ønsker å finne ut med dette spørsmålet er hvordan en slik ressurs kan bli brukt for å lære, og eksempelvis hvordan innstuderingsprosessen blir alterert av dette mediet i forhold til for eksempel interaktiv undervisning med en lærer. Det er også spennende å se på implikasjoner av benyttelse av slikt

undervisningsmateriell i det formelle og uformelle musikkopplæringsfeltet og ta for meg måter slike ressurser blir, og kan bli benyttet i musikkopplæringen.

Relevansen av disse spørsmålene er relatert til fremtidig kompetanse og kompetansen som nå innføres i grunnskolen via de forventningene som settes i henhold til lærerens PfdK.

Verdensbildet flytter seg stadig over på en mer og mer digital tilværelse, og ved å se på hvordan jeg bør strukturere videoer i forhold til både bruk, og design vil gi meg en relevant innsikt inn mot et voksende praksisfelt. Ved å gå inn på dette temaet fra en lærers synspunkt vil jeg kunne undersøke og gi et innblikk i ikke bare hva som kjennetegner en god undervisningsvideo, men forhåpentligvis gi en innsikt i hvordan en kan produsere og bruke slike videoer både i formell musikkundervisning, men også som formelt, eller uformelt læringsverktøy.

## 2.0 TEORI

For mitt forskningsprosjekt skal jeg ta for meg utarbeidelsen av to videoer som skal ha som formål å legge til rette for elevens læring av musikalske ferdigheter. På grunn av dette vil det være relevant for meg å trekke frem sosiokulturell læringsteori som grunn for oppbyggingen av videoene. Det vil også være relevant å trekke frem designteoretisk perspektiv på læring, didaktisk design, multimodalitet og videoproduksjon som temaer da dette vil være med å gi meg en innsikt i hvordan jeg bør nærme meg designet og elementer som vil være del av ressursene.

### 2.1 SOSIOKULTURELL TEORI

Sosiokulturell teori er i stor grad knyttet til Lev Vygotsky. Det baserer seg i tanken om læring som en transformativ prosess, hvor erfaring gjøres til kunnskap i den som lærer. Denne formen for læring vil ofte kunne anses som en kollaborativ prosess som foregår mellom de som lærer, eller mellom den som lærer og den som underviser. I den sosiokulturelle teorien blir lærerens største rolle å være en veileder, som hjelper elevene med hint og instruksjon for at eleven selv skal finne løsninger og læring (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 65). Et annet viktig aspekt i denne teorien er det kulturelle, og tanken om at kulturen barnet lever i dikterer hvordan det lærer om verden. Læringen foregår i en kultur, og omverdenen blir tolket og forstått i en kollaborativ prosess som skjer gjennom menneskelig, sosial samhandling og baserer seg i overføring og transformering av kunnskap som er utarbeidet historisk og i kulturen (Skaalvik & Skaalvik, s. 64). Denne legger da til grunn at denne kulturen også kan forekomme i det online praksisfeltet hvor jeg gjennom mine videoer vil realisere en kultur gjennom min tilnærming i videoformatet. Jeg vil da være en kobling til en musikk og trommekultur som bygger på de tankene Vygotsky hadde vedrørende kunnskap som en del av en kultur, hvor kunnskapen anses som vokst frem gjennom menneskelig arbeid og samhandling (Imsen 2008, s. 39).

---

### 2.1.1 DEN NÆRMESTE UTVIKLINGSSONE OG IMITASJON

Den nærmeste utviklingssone, også kalt den proksimale læringssonen eller utviklingssonen, er noe de fleste forbinder med sosiokulturell teori og Vygotsky. Når dette konseptet trekkes frem er det viktig å skille mellom det eleven kan (den oppnådde ferdigheten), det eleven får til med støtte og veiledning (den nærmeste utviklingssonen) og det eleven ikke har forutsetning for å få til enda (fremtidig kompetanse) (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 64). Det som kalles den nærmeste utviklingssonen refererer dermed til det stoffet, eller den handlingen en elev kan få til med tilgjengelig støtte og burde være vanskelighetsnivået som settes i undervisningen. Målet med å fokusere undervisningen på det nivået eleven kan få til ved støtte i dag er at eleven vil vokse via imitasjon og dialog med læreren til å kunne få til oppgaven på egenhånd i fremtiden.

En av måtene denne støttende effekten kan forekomme er som sagt via imitasjon. Læreren viser noe, og eleven spiller det samme samtidig, og eleven kan dermed se og lære i samspill med læreren mens de forsøker å utføre den gitte aktiviteten. Et sentralt konsept i den sosiale læringsformen er nettopp imitasjon. Dette vil også kunne være tilfellet i en videolærings situasjon, hvor det som demonstreres gjerne hermes etter av den som forsøker å lære, og på denne måten realiseres et av de fundamentale aspektene ved sosial læring.

---

### 2.1.2 ARTEFAKTER OG REDSKAPER

I det sosiokulturelle læringsperspektivet er det et begrep som dukker opp kalt *mediering*. Dette betegner menneskers bruk av redskaper, være det de medfødte innebygde redskapene som språket, eller de kulturskapt redskapene som bøker (Säljö, 2005/2006, s. 42). Vygotsky brukte ideen om redskap som forklaring på hvilke måter vi mennesker tilegner oss kunnskap og kultur, og i det store bildet sosialiserer. Det viktigste kommunikative systemet i den konteksten er språket (Imsen, 2008, s. 255). I følge

I det sosiokulturelle perspektivet er det gjerne tale og tekst som blir ansett som sentrale redskaper, men for denne oppgaven vil jeg trekke frem det utvidede tekstspråket som bilder, lyd og grafikk som redskaper som kan benyttes for meningsskaping gjennom min bruk a semiotiske tegn og multimodalitet.

## 2.2 SOSIALSEMIOTIKK

Semiotikk er læren om tegn, og tegnenes evne til å skape mening. Sosialesemiotikken trekker inn det sosiale aspektet, og er bygd på tanken om at kommunikasjon og representasjon er bygd på sosiale prosesser for tegnskaping. Fokuset er dermed på hvordan mennesker benytter semiotiske tegnsystem, også referert til som modus eller modaliteter, i sosiale sammenhenger. Eksempler på disse modusene kan være tale, skrift, tegn, gestikulering, farger, bilder og lyd i mellommenneskelig kommunikasjon (Leijon & Linstrand, 2012, s. 174).

Gjennom videolæringsressurser vil det bli benyttet en rekke forskjellige modaliteter for å fremme forskjellige deler av det som forsøkes å læres vekk. Eksempler på modalitetene som vil presenteres i mine videoer vil være:

- **Tale** - som er den gitte vokale instruksjonen som er gjennomgående gjennom hele videoen.
- **Tekst** - som for eksempel kan være skrift som kommer på skjermen for å understreke et poeng, eller gi informasjon som for eksempel tempo.
- **Kroppsspråk** – som vil være måten individet i videoen gir informasjon med kroppen, eksempler kan være gestikulering, holdning og ansiktsuttrykk, for å trekke frem noen eksempler.
- **Grafikk** – eksempelvis bilder, illustrasjoner, og spesifikt for musikk; noter og annen gitt grafisk instruks.
- **Lyd** – Her tenkt som lyden som ikke er tale, eksempelvis lyden av instrument, lydeffekter eller annen demonstrasjons lyd, eksempelvis; metronom.

Disse forskjellige modalitetene vil i samspill gi brukeren av videoen den nødvendige informasjonen han eller hun trenger for å forstå innholdet som presenteres, og skape mening i møte med ressursen. Det er de forskjellige sammensetningene av disse forskjellige kommunikasjonsmetodene som vil kunne hjelpe til å lage en helhetlig forståelse for hva som vises, og det vil dermed være viktig for meg å undersøke hvordan sammensetningen av disse modalitetene vil hjelpe meg i å skape en anvendelig læringsressurs

## 2.3 MULTIMODALITET

*Multimodality is a way of characterising communicative situations (considered very broadly) which combinations of different 'forms' of communication to be effective— the TV programme uses language, pictures and texts; the book uses written language, pictures, diagrams, page composition and so on; talking in the cafeteria brings together spoken language with a host of bodily capabilities and postures; and the computer game might show representations of any of these things and include movement and actions as well.*

- Bateman, Wildfeuer, & Hiippala (2017, s. 7).

Multimodalitet er et begrep som omfatter alle måter vi mennesker kommuniserer, være det gjennom en rekke semiotiske tegn; video, lyd og bilder og mer fysiske måter som tale, kroppsspråk og skrift. Bateman, Wildfeuer, & Hiippala (2017, s. 7) bryter disse kommunikasjonsmåtene, på samme måte som jeg har gjort ovenfor, ned til individuelle modaliteter og beskriver hvordan vi for å kunne kommunisere effektivt gjerne benytter flere av disse forskjellige individuelle modalitetene i samspill for å kommunisere på et effektivt vis. De argumenterer dermed at multimodalitet er et fenomen som forekommer i all interaksjon mellom mennesker, er meget komplisert og ikke minst situasjonsbasert. Selander og Kress (2010, s. 26) beskriver hvordan multimodalitet tar utgangspunkt i de ressursene vi har til rådighet for å tolke verden, og er meningsskapende. Disse ressursene er basisen for en meningsfull verden, men vil stå foruten mening i et vakuum. Det trengs kontekst og sosial sammenheng for at disse ressursene skal få mening der de anvendes. Multimodalitet handler altså om sammensetningen mellom de forskjellige semiotiske tegnene for å skape en sammensatt tekst og kommunikasjonsmåte. Dette kan eksempelvis være læreren og eleven som uttrykker seg gjennom vokalt språk, gestikulering, tekst og bilder i en undervisningssituasjon og hvor individuelle modaliteter i den sammensatte kommunikasjonsmåten får forskjellige funksjoner i designet, i lys av kunnskapsområdet som står i fokus (Leijon & Lindstrand, 2012, s.175).

---

### 2.3.1 FUNKSJONELL SPESIALISERING

Funksjonell spesialisering av modaliteter refererer til måten modaliteter blir benyttet til det de gjør og presenterer best (Kress, 2003, s. 20, 21). Hvis to modaliteter eksempelvis skrift og bilde er tilgjengelig for bruk i en situasjon for å kommunisere eller representere vil det være naturlig at de benyttes med et spesifikt mål. For eksempel vil et bilde vil i større grad kunne

representere noe visuelt, mens teksten vil kunne forklare hvem som malte bildet bedre enn bilde kunne gjort på egenhånd. Det handler altså om å benytte de semiotiske tegnene til den funksjonen de best utfyller. Ifølge Kress (2003, s. 21) er det to konsekvenser denne spesialiseringen får for kommunikasjonen. Hver modalitet har kun en del av informasjonen, og hver modalitet vil benyttes til spesialiserte oppgaver innad i den sammensatte teksten. Det vil ikke lengre være mulig å kun forholde seg til en modalitet teksten når en del av kommunikasjonen foregår i et annet medium. Når ikke all informasjonen lengre presenteres i en modus, vil det dermed være viktig å ha samspill mellom de forskjellige modalitetene som benyttes.

---

### 2.3.2 MULTIMODAL KOHESJON

Ovenfor trakk jeg frem alle de individuelle modalitetene som vil befinne seg i mine videoer når jeg skaper dem, men en interessant, og en stor del av multimodalitet er multimodal kohesjon. Multimodal kohesjon handler om samspillet mellom de individuelle modalitetene i en sammensatt tekst. Måten vi organiserer de forskjellige modalitetene og deres funksjon må ha en kohesjon i måten de benyttes i teksten, og hva de viser. Dette er spesielt viktig på tvers av modaliteter i media artefakter da dette vil hjelpe de som ser og benytter seg av ressursen å koble de forskjellige elementene i meningsskapingen (Bateman, Wildfeuer & Hiippala, 2017, s. 308). Dette kan eksemplifiseres ved modaliteter som utdyper hverandre, eksempelvis at lyd og demonstrasjon i trommespill viser det samme som noten som er på skjermen. Dette vil være et eksempel på en parallell kohesjon innad i teksten, men det kan også forekomme sekvensert i form av en kohesjon i den gitte instruksjonen med eksempelet som vises.

---

### 2.3.3 MULTIMODALT DESIGN

Defineres av Kress og Van Leeuwen (2001, s. 5) som semiotiske ressurser i alle modus og kombinasjonen av semiotiske modus. Designet er derimot fremdeles adskilt den faktiske semiotiske produksjonen og produktet. De ressursene som brukes innad i design kan fremdeles realiseres på andre måter, språket er et eksempel på en semiotisk modus og kan eksempelvis benyttes både som tale eller tekst, og teksten igjen er en annen modus fordi den kan realiseres som hellerissinger eller kalligrafi (Kress & Van Leeuwen, 2001, s. 6). Designet

handler altså om måten en benytter de forskjellige modalitetene i skapelsen av for eksempel en videoressurs. På hvilke måte jeg benytter meg av språk, og om jeg realiserer det gjennom tekst, eller tale vil påvirke måten de som benytter seg av ressursen nærmer seg bruk av den.

## 2.4 DIDAKTISK DESIGN

Tankesettet didaktisk design trekker læreren frem som en *designer* av læring gjennom hvordan hun eller han planlegger, arrangerer, bruker ressurser og klasserom og til slutt vurderer arbeidet (Selander & Kress, 2010, s. 24). Selander og Kress (2010, s.24) beskriver didaktisk design som et begrep for både, hvordan man kan forme sosiale prosesser og dermed skape forutsetning for læring, men også hvordan individer til stadighet former og re-designer kunnskap i egne meningsskapende prosesser.

De går derfra videre til å beskrive to veier innen didaktisk design, *design for læring*, og *design i læring*. I *design for læring* (Didaktisk design 1), viser de til alle de ordningene som lages for læring. Dette kan inkludere; lover og forskrifter, skolebygg, læremiddel og læringsressurser, *design for læring* tar altså for seg alle de utrustinger og hjelpemidler som skal legges til rette for læring. Disse vil være en del av forutsetningen for designen.

*Design i læring* (Didaktisk design 2) innebærer at den som lærer blir gjort oppmerksom på helheten og bredden i sin læring, og ikke bare blir gjort oppmerksom på læringen i forhold til gitte mål for den. Læringen blir sett på som nye måter å utvide ens repertoar, og dette aspektet kan anses som deltakende, og rettes et fokus mot valg individet gjør inn mot sin egen læring i forhold til hva som er valgt, og ikke minst valgt bort (Selander & Kress, 2010, s. 24, 25).

I mitt arbeid vil jeg i hovedsak arbeide med Didaktisk design 1, og *design for læring*, da jeg arbeider med utviklingen av læremiddel og ressurser. Det er derimot også relevant å ha kjennskap til de tankesettene som finnes innen de andre aspektene ved didaktisk design i utformingen av mine ressurser. De som forsøker å benytte mine ressurser vil gjennom sine valg og design av læremåte kunne alterere læringen i deres tilnærming til designet.



## 2.5 DET DESIGNTEORETISKE PERSPEKTIVET PÅ LÆRING

Det designteoretiske perspektivet på læring kan ses som et krysningspunkt mellom sosialsemiotikken og sosiokulturell teori. Der sosialsemiotikken ser på kommunikasjonspraksis, og spesielt tegn og kommunikasjons modusers betydning i kommunikative praksiser, tar den sosiokulturelle teorien for seg den institusjonaliserte innrammingen og ser på artefakter i bruk for læring og kommunikasjon. På samme måte som en arkitekt vil designe rom, vil læreren designe situasjonen og prosessen som er nødvendig for læring (Selander, 2008, s. 12).

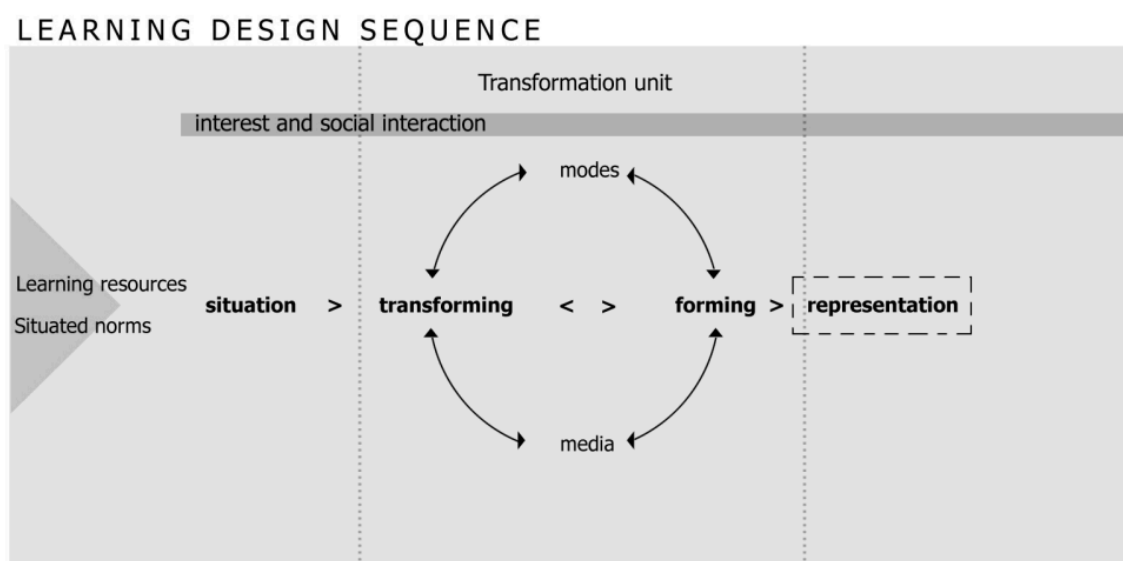
*«The concept of “designs for learning” highlights the material and temporal conditions for learning as well as the learning activity itself. The use of modes and media in processes of interpretation and identity construction is here central for the understanding of learning activities. Learning is thus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

Læring i dette perspektivet er sett på som en økt evne i individet til å engasjere seg i verden på meningsfullt vis. Dette inkluderer også økt kapasitet for å bruke og utvikle forskjellige tegnsystem for å engasjere seg på meningsfullt vis i forskjellige situasjoner. Læringen i dette perspektivet er gjennom den økte evnen til å benytte tegn og symbol som representasjoner for kunnskap. Denne kunnskapsrepresentasjon er et aspekt ved dette som er fremtredende i det designteoretiske perspektivet, og kunnskapen blir sett på som de måtene en representerer verden på gjennom bruk av tegnsystem (Selander & Kress, 2010, s. 32). Læring handler altså ikke om en enkel overføring av kunnskap fra et menneske til et annet, men en intern transformasjon av kunnskap i individet som endrer hvordan vi ser, og dermed representerer verden gjennom de tilgjengelig tegn vi har.

En av måtene denne transformeringen forekommer er gjennom meningskaping. På lik måte som læring, kan dette forstås som en kreativ handling der man omformer de representasjonene, altså kunnskapen man har. Gjennom meningskapinge handlinger, som er et uttrykk for hvordan menneske orienterer seg og engasjerer seg med verden, transformerer vi kunnskap og lager nye representasjoner (Selander & Kress, 2010, s. 33).

## 2.5.1 LÆRINGSDESIGNSEKVENSER

Læringsdesignsekvenser er et teoretisk hjelpemiddel for å analysere momenter i en læringssituasjon og meningsskapning. For å belyse disse momentene er det skapt tre modeller, som viser denne prosessen i en uformell setting, en semi-formell setting og en formell setting (Selander 2008, s. 14). I den simpleste versjonen av sekvensen viser modellen til en uformell situasjon hvor startpunktet er en situasjon i en sosial kontekst, som er preget sosiale normer med tilgjengelige semiotiske ressurser.

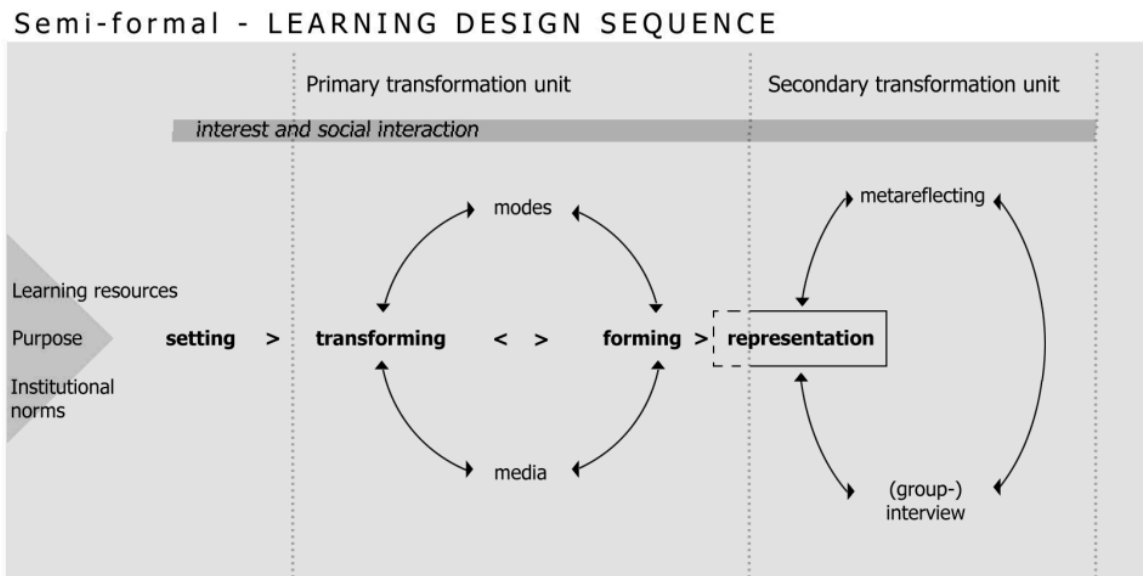


**Figur 2:** Enkel læringdesignsekvens (Selander, 2008, s. 15)

Kvinge (2012, s. 35) eksemplifiserer denne sekvensen ved en bruker som klikker seg inn på nettstedet YouTube, og dermed entrer en kontekstuell ramme i det digitale nettsamfunnet, og møter sosiale normer i forhold til etikette som finnes i slike samfunn. Her er det videoen som blir den sammensatte teksten og situasjonen, som står for informasjonen brukeren transformerer og former til en ny kunnskapsrepresentasjon. I denne modellen blir den som lærer møtt med en situasjon, og tar i bruk tilgjengelige modus og medier for å transformere kunnskap. Denne transformeringen kan være via øving på instrument, og forskjellige modaliteter og til slutt formes og skapes det en ny kunnskapsrepresentasjon i den som benytter seg av læringsinnholdet.

I den semi-formelle sekvensen blir det introdusert en setting som startpunkt og ikke en situasjon. En setting i denne konteksten kan være en utstilling, som for eksempel et museum. En setting som vil være sentral for denne oppgaven er en video som har et formål om å

benyttes for læring. Det viktigste er at denne settingen har et formål, som ved museum eksempelet kan være å vise noe historisk, eller ved en av videoene jeg skaper, å lære vekk noe anvendelig på trommesett. På samme måte som ved den enkle sekvensen entrer en i dette tilfellet inn i et sosialt rammeverk. I videotilfellet baseres dette i affordansene dette nettstedet har tilgjengelig i form av kommentarer og direkte meldinger til skaperen av videoen (Selander, 2008, s.16).

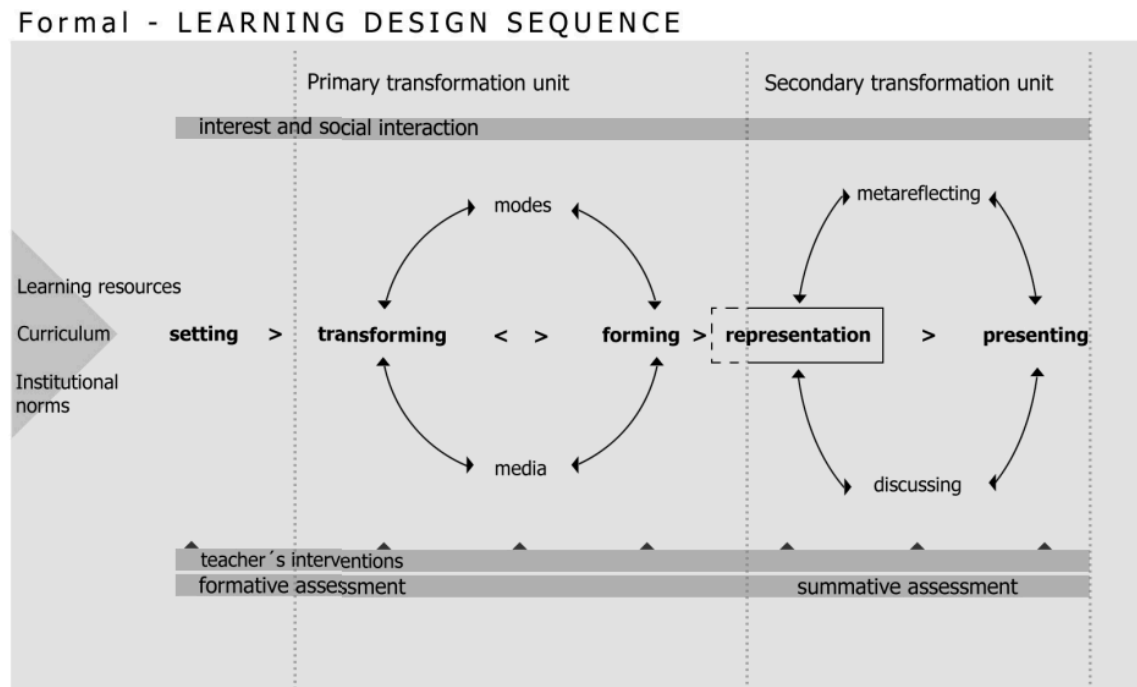


**Figur 3:** Den Semi-formelle læringsdesignsekvens (Selander, 2008, s. 16)

Denne fremviste settingen vil da være en samling av forskjellige modaliteter, og designet på disse vil alterere hvordan personen benytter seg av den sammensatte teksten de blir presentert. Dette i form av hva som kommer først og hva som kommer etter av innhold, lys og lyddesign og hvordan informasjonen presenteres (Selander, 2008, s. 17). I mitt prosjekt, og i den uformelle læringssituasjonen som jeg har beskrevet innledende vil denne modellen være interessant å ha i tankene under skapelsen av videoer i form av at måten jeg setter opp ressursen, og de modalitetene og modusene jeg legger til altererer måten transformeringen og formingen av kunnskapen forekommer i den som ser på. Hvordan dette også benyttes etter den første formingen vil kunne endre representasjonen av denne kunnskapen da gjennom samtaler med andre, enten gjennom digitale kommentarfelt, andre som tar del i den samme settingen, eller metarefleksjon.

I den formelle versjonen av modellen har vi på samme måte som i den semi-formelle en setting som basis, men det er også nå et definert pensum og læringsressurser som for eksempel lærebøker med i settingen. Som i begge de andre modellene er denne også i

hovedsak basert på transformering og forming av kunnskap, men inneholder også formelle vurderinger og en lærers innspill gjennom hele både primære og sekundære kunnskapstransformeringen (Selander, 2008, s. 16).



**Figur 4:** Den formelle læringsdesignsekvensen (Selander, 2008, s. 17)

Denne modellen utvider den semi-formelles sekundær transformasjon med en presentasjons del. Dette forekommer i den formelle undervisningen i form av at representasjonen av kunnskap skal presenteres og reflekteres over. Hele læringssekvensen starter her med en problemstilling eller en oppgave presentert av lærer, som gjennomgår den primære transformasjonen gjennom elevens forståelse av oppgaven, benyttelse av tilgjengelige moduser og medier, før den blir en kunnskapsrepresentasjon som dermed entrer den andre transformasjons enheten, som starter med en presentasjon av kunnskapen. Derfra blir den diskutert og reflektert over (Selander, 2008, s. 17).

Det jeg i denne oppgaven skaper er den sammensatte teksten som benyttes i den primære transformeringsenheten. Jeg trekker det frem fordi det vil være relevant å se på hvordan transformering av kunnskap, og forståelsen av tegn, og deres transformasjon påvirkes av måten disse elementene tas i bruk og hvordan en slik enhet designes for læring. Målet med disse modellene er å analysere designet i aksjon og se formingen og transformeringen av

kunnskapen når de som lærer blir møtt med en problemstilling, eller driver med kunnskapsøking (Selander, 2008, s.17).

## 2.6 MODELLER FOR Å VISE FREMGANGSMÅTE

Jeg ønsker også i denne delen å trekke frem modell-læring da jeg ser en rekke likheter mellom de ressursene jeg har konstruert, og de modellene for læring som Fostås (2002, s. 125) skisserer. Det Fostås (2002, s. 125) trekker frem i sin definisjon av modeller er et relativt fast tilrettelagt læringsforløp, som gjerne er av kortere art. Modeller i denne sammenhengen kan være *øvingsmodeller* som eleven benytter alene, eller *undervisningsmodeller* som benyttes sammen med læreren. Fostås (2002, s. 127) går videre inn på noen parametere og betingelser hun mener må være på plass for at en modell skal fungere godt. Noen av disse inkluderer; fokus på delmål, lett start, små enheter, mestring, variasjon, fra håndverk til kunst. Dette er et utvalg av de ti betingelsene hun legger til grunn, som jeg mener viser måten slike modeller burde formes.

Mitt prosjekt vil på mange måter ha en parallell til denne bruken av modell-læring da det er en strukturert ressurs som kan benyttes for elever alene, eller i samspill med lærer. Dette kan være øvingsmateriale eleven får av læreren, eller noe elevene selv finner på internett. Dette legger da til grunn at videoressurser av den arten jeg konstruerer kan ses på som en modell i utvidet format, hvor en i stedet for å følge et skjema, følges og veiledes gjennom prosessen, og i større grad benytter modellen i samspill med den, enn hva en tradisjonelt ville gjort med en skrevet fysisk modell.

## 2.7 VIDEOPRODUKSJON

I boka *The art of video production* går Shyles (2007, s. 5) gjennom stegene som forekommer i prosessen når en driver med video produksjon. Shyles (2007) beskriver denne prosessen i lys av en film eller tv-serie, men den faktiske prosessen beskrevet vil være mulig å benytte uansett kontekst, være det tv-serie eller nettbasert undervisningsmaterieell. Shyles (2007, s. 6) beskriver hvordan det er tre stadier innen videoproduksjonen; *Pre-production*, *production* og *postproduction*. Disse tre stadiene vil da ta for seg hva som skjer før en filmer, mens en filmer, og etter en er ferdig å filme.

I preproduksjon er det planlegging som er hovedfokuset. Dette er også et sentralt steg i metoden min for denne studien, så jeg vil gå nærmere inn på hvordan dette gikk for seg i metode kapitlet, så vel som i et kapittel for hver video. Denne planleggingen tar for seg manusskriving, planlegging av rom og materialene som trengs i produksjonsfasen (Shyles, 2007, s. 6). For mine prosjekt skrev jeg manus, og en liste over materialene jeg ville trenge. I tillegg, ettersom disse videoene hadde som mål å legge til rette for læring, skrev jeg også ned på hvilke måte jeg la opp til en læringsprosess, hvilke modale ressurser jeg hadde tilgjengelige i produksjonen og hvordan jeg kunne benytte disse, slik at jeg hadde en plan for hvordan jeg burde nærme meg innspilling slik Shyles (2007, s. 6) beskriver at en bør. Disse produksjonsplanene (se vedlegg 3 og 4) hadde jeg med meg når jeg gjennomførte produksjonen av videoene slik at jeg kunne se tilbake på dem underveis i prosessen.

Etter preproduksjon er det duket for produksjonen av videoen. Dette innebærer oppsett av kameraer, lys, lydopptak gjennomganger og filmingen av produksjonen. Det er i dette steget en realiserer og benytter de planlagte semiotiske ressursene, instruksjonen må gis, demonstrasjonen må filmes, og på dette viset kan produksjonen refereres til som videodesign, fordi det inkorporerer design av hvordan videoressursen vil bli visualisert (Dovzhenko et al., 2021, s. 58) Produksjonen for begge mine videoer fant sted på HVL Stord i et rom ofte bare kalt «konsertsalen», dette ga meg nok plass til å sette opp det nødvendige utstyret for innspilling og jeg hadde tilgang til å jobbe innen skolens åpningstider.

Etterproduksjon er siste steget i en produksjon. Det er her jeg tar det innspilte materialet, redigerer det, bygger opp designet av ressursen gjennom de tegnene jeg har tilgjengelig, og klipper det sammen til en helhetlig ressurs. Jeg vil gå nærmere inn på de tre stadiene av produksjon Shyles (2007) presenterer i relasjon til den aktuelle videoen, i hver videoenes eget kapittel.

## 3.0 METODE

I denne delen vil jeg beskrive metoden jeg benyttet for å innhente mitt empiriske materiale, bearbeidelsen av dette materialet så vel som mitt forskningssyn, etiske overveielser og grunnlaget for mine valg i både den skapende og reflekterende delen av mitt masterarbeid.

### 3.1 KVALITATIV FORSKNINGSMETODE

For å få en innsikt inn mot mitt forskningsspørsmål har jeg tatt i bruk kvalitative forskningsmetoder. Dette er fordi jeg gjennom min arbeidsprosess ønsker å se på hvilke tanker et lite utvalg informanter har om mitt arbeid. Dette prosjektet kunne blitt gjennomført med kvantitative metoder, men jeg ønsket å gå mer i dybden på hva informantene tenkte, så jeg valgte kvalitative metoder, og mer spesifikt, har jeg tatt inspirasjon fra aksjonsforskning (Reason og Bradbury 2008, s. 1). Dette prosjektet vil basere seg på at jeg vil skape en undervisningsvideo, få tilbakemeldinger på den, og benytte denne informasjonen for å utvikle en ny, og forhåpentligvis forbedret video, og dermed få en innsikt i hva som vil være en effektiv måte, som lærer å bruke dette verktøyet på, og hvordan jeg burde nærme meg slike ressurser når det kommer til innhold og utforming.

I mitt masterarbeid har jeg dermed begynt å ta for meg en undersøkning av feltet, både gjennom faglitteratur og teori. Dette har vært et utvalg stoff, fra musikkdidaktikkbøker og artikler, til spesifikke trommebøker som tar for seg øvelser, men også trender innen multimodale verktøy som allerede er produsert hvor målet er å vise og undervise trommesettspill. Deretter, basert på funnene, har jeg utviklet, og produsert eget undervisningsmateriale for å fremme så mye læring som jeg får til basert på min forståelse, og dokumentert denne prosessen fra idé til ferdig produkt. Denne aksjonsbiten av forskningen leder inn i en del av prosessen hvor jeg vil presentere dette materialet for en gruppe informanter som enten er lærere innen trommer, eller trommeelever, slik at de kan teste og forsøke å lære fra materialet jeg har skapt. Deretter vil jeg ta tilbakemeldingene jeg får fra disse deltakerne, og begynne produksjonen av en ny video, som vil gjennomgå den samme syklusen av undersøkning, design, produksjon, testing, og tilbakemelding. Jeg vil dermed i like stor grad tre inn i aksjonslæringsrolle (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 19), hvor jeg gjennom dette prosjektet, og skapingen av disse videoene, vil kunne få et innblikk i en ny form for praksis for min egen del, og få en større forståelse for læring gjennom dette mediet.

## 3.2 AKSJONSFORSKNING OG AKSJONSLÆRING

Aksjonsforskning og aksjonslæring er begreper som betegner en måte å forske på som karakteriseres av faser med aksjon, og refleksjon. Zuber-Skerritt og Wood (2019, s. 34) viser til fire faser som eksisterer innen denne forskningsmetoden; *Planlegging, utførelse, observasjon og refleksjon* og beskriver disse fasene som spiraliserende sykluser av aksjon og forskning. Gjennom disse fasene av refleksjon og aksjon gjøres det forskjellige grep for å føre forskningen videre. I planleggingen gjøres det rede for problemet, og gjennom analytisk tilnærming legges det en plan for hvordan en vil gjennomføre forskningen. Utførelse referer til gjennomføringen av denne planen. I observeringen ser en på, og evaluerer utførelsen gjennom passende forskningsmetode og prosess og sist, i refleksjonsfasen, ser en kritisk tilbake på, og evaluerer ikke bare resultatene, men også prosessen som har funnet sted gjennom de tre tidligere stadiene.

I konteksten av mitt forskningsprosjekt er fasene på plass på samme måte som det blir beskrevet av Zuber-Skerritt og Wood (2019, s. 34). Jeg har en planleggingsfase, hvor jeg undersøker, og planlegger videoen, skriver planer og prøver å danne meg et bilde av hvordan jeg selv kan gjennomføre en slik produksjon. Videre gjennomfører jeg en fase av aksjon som blir utarbeidelsen av videoene. I etterkant observerer jeg videoen i bruk hos informanter og benytter meg av kvalitative forskningsintervju for å få en tilbakemelding, før jeg ser tilbake på hele prosessen for å danne meg et nyansert inntrykk av hele prosessen, og se på hvilke valg jeg gjorde underveis, og hvordan dette påvirket videoen. Denne dataen tar jeg derfra med meg som basis for neste video, og begynner syklusen på nytt. På denne måten svinger fokuset i forskningen frem og tilbake mellom aksjon, og refleksjon. Det vil kun bli to slike runder i mitt forskningsprosjekt, men basisen, og tankesettet en finner i aksjonsforskning vil uansett kunne tilby meg en nyttig vei inn i å forstå det konseptet jeg forsker på.

Jeg valgte å benytte meg av aksjonsforskning i dette prosjektet fordi jeg ønsket en førstehåndserfaring med planlegging, produksjon, testing og refleksjonen rundt utformingen av en slik ressurs, og jeg mener aksjonsforskning gir meg et nyttig rammeverk å forholde meg til denne prosessen. Dette forskningsprosjektet gir meg også en mulighet til å benytte meg av konsepter funnet i aksjonslæring. Dette er et konsept som defineres av læring gjennom problemløsning basert i virkelighet. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 19) baserer aksjonslæring seg i å stille spørsmål til egen praksis, og utprøving i et felt for tilegne seg



kunnskap. Dette, på lik linje som aksjonsforskningen vil være en kontinuerlig lærings og refleksjonsprosess (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 19).

På bakgrunn av mine planer og refleksjoner gjort gjennomgående i prosessen vil jeg ha en mengde data som kommer fra den kreative skapende prosessen jeg allerede har vært gjennom når det kommer til den neste runden i aksjonsforskningsopplegget. Det er derimot ikke bare min refleksjon over produksjonen og gjennomføringen som ligger til grunn for neste video. Etter å ha produsert en video var det på tide å få tilbakemeldinger som kunne veilede meg i den neste skapende prosessen, og dette ble gjort gjennom intervjuer med tre informanter.

### 3.3 KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU

Olav Dalland (2017, s. 63) skriver i sin bok *Metode og oppgaveskriving* at det viktigste redskapet en har i arbeid med andre mennesker er samtalen. Han forklarer videre at en i samtaler med andre må ta i bruk alle ens faglige og menneskelige ressurser. Kvalitativt forskningsintervju er en metode for innsamling av kvalitativ empiri gjennom samtale med et eller flere intervjuobjekt. Dalland (2017, s. 63) hevder at det er gjennom samtalen mellom forsker og informanten at kunnskap dannes. Han påpeker viktigheten av å ivareta det som blir sagt, og å sikre seg mot misforståelser. May Britt Postholm og Dag Ingvar Jacobsen (2016, s. 65) forklarer i sin bok *Læreren med forskerblick – Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter* at det individuelle intervjuet egner seg til å få frem informantens oppfatning, tanker og meninger. I et slikt intervju vil muligheten ligge til rette for at informanten kan være åpen og ærlig i sine ytringer, og forskeren vil kunne samle mye informasjon på kort tid. De forklarer videre at disse samtalerne er tidkrevende og at det ikke er mulighet for å snakke med veldig mange. Dalland (2017, s. 64) hevder at intervjuet ikke kun skal fortelle oss noe om den enkelte som blir intervjuet, men at det skal gi forskeren innsikt som gjør at han kan forstå andre i samme situasjon som informantene. I mitt tilfelle blir dette mottakere av trommeundervisning i form av en av mine videoer. Det er da interessant for meg å vite hvordan videoene treffer de jeg har satt meg som målgruppe. Dalland hevder videre at en slik innsikt er uopnåelig, men at det kan gi forskeren mer kunnskap om det tema som intervjuet sentrerer seg rundt, i dette tilfelle videobasert trommeundervisning.

Fordi mine informanter befinner seg på ulike kanter av landet, og en av de til og med utenlands, valgte jeg å gjennomføre videointervju. Dette er i stor grad det som Postholm og

Jacobsen (2016, s.68) kaller ansikt-til-ansikt intervju. Fordelene som Postholm og Jacobsen trekker frem ved denne intervjumåten er en mer personlig relasjon mellom forsker og informant. Intervjuet kan føles som en åpen samtale der det er vanskeligere for informanten å snakke usant, og forskeren lett kan plukke opp informasjon gjennom ansiktsuttrykk eller kroppsspråk, uten å overtolke disse ikke-verbale signalene. Kroppsspråk kan være vanskelig å tolke over video, men ansiktsuttrykk og toneleie er fremdeles tydelig. Uheldige hendelser som kan oppstå er dårlig internett-tilkobling som gjør at videosignalet hakker eller faller ut. Av de seks intervjuene jeg gjennomførte for dette prosjektet, hadde jeg kun problemer med dårlig videosignal i ett. Dette påvirket ikke intervjuet i noen større grad og budskapet informanten ønsket å gi kom frem.

---

### 3.3.1 INTERVJUGUIDE

Som forarbeid til samtalene med mine informanter utarbeidet jeg en intervjuguide. Jeg ville gjennomføre det Postholm og Jacobsen (2016, s. 73) beskriver som et semistrukturert intervju. I et slikt intervju utarbeider forskeren en intervjuguide (se vedlegg 2) med spørsmål som driver samtalen fremover, og som fungerer som emneknagger. Forskjellen mellom et strukturert intervju og et semistrukturert intervju er an i sistnevnte har rom for spontane oppfølgingsspørsmål ut ifra hva informanten sier, og en kan la informanten delvis styre retningen intervjuet tar. Her er det rom for utfyllende svar og digresjoner. Dalland (2017, s.78) forklarer at intervjuguiden skal hjelpe forskeren å forberede seg mentalt og faglig før samtalen, og til å huske temaene. Han trekker frem muligheten av at flere av spørsmålene kan oppstå i samtalen, og som følge av informantens svar. Forskerens oppgave er å legge til rette for at informanten skal kunne uttrykke seg fritt og ønske å fortelle. Forskerens tanker og meninger skal ikke ha fokus i denne type samtale. På tross av dette hevder Posthold og Jacobsen (2016, s.79) at det det kan være en fordel at forskeren foretar aktiv intervjuing. Dette betyr at forskeren har en aktiv rolle i intervjuet, ved å nikke eller å komme med bekreftende lyder undervegs, samt å stille spørsmål for å drive samtalen videre. Dette kan også komme i form av oppklarende spørsmål for å unngå misforståelser, eller å få utdypende svar. Alle disse punktene vil variere fra intervju til intervju, ingen samtale med ulike informanter vil være lik, så forskeren må justere seg etter situasjonen.

Intervjuguiden jeg utarbeidet for dette prosjektet baserte seg hovedsakelig i kategorier vedrørende den videoproduksjonen jeg hadde hatt. Intervjuguiden ble utarbeidet med basis i

den første videoen, også oppdaterte jeg den med flere spørsmål når det kom til runde to i forskningsprosjektet. På den måten fikk jeg oppdatert de spørsmålene jeg hadde, og presentert nye spørsmål som hadde dukket opp i refleksjonsprosessen, planleggingen og produksjonen av den nye videoen.

### 3.4 INFORMANTER OG ETISKE OVERVEIELSER

I dette forskningsprosjektet har jeg gjort det som ifølge Dalland (2017, s. 74) er et strategisk utvalg av mine informanter ved å intervju tre personer med bestemte kunnskaper og erfaringer rundt trommeundervisning og det å spille trommer. Han hevder videre at det ikke er noe i veien for å velge personer en selv mener egner seg til slike samtaler, eller bekjente. Det var jo i teorien slik at jeg kunne benyttet meg av hvem som helst til å teste disse videoene, men jeg ønsket primært å få synspunktet til noen som har benyttet seg av slike videoer på egenhånd, og samtidig enten har gått til en trommelærer, eller er en selv da jeg mente dette ville kunne gi meg en god innsikt i hvordan jeg bør strukturere en slik læringsressurs. Denne spredningen i ferdighetsnivå vil kunne gi meg et spredt synspunkt på hva som er essensielt å ha med i en slik produksjon for alle stadier av innlæring på instrumentet.

Dalland (2017, s. 76) poengterer at gode samtaler med et begrenset antall personer vil gi mye informasjon til et forskningsprosjekt som dette. Jeg valgte meg ut tre informanter jeg ville begynne med, og tenkte som Dalland anbefaler, å heller legge til flere informanter hvis jeg følte jeg ikke fikk inn nok data.

Informantene ble valgt ut for å prøve å få en spredning i synspunkt og erfaring, og har alle forskjellig bakgrunn med instrumentet og utdanning. Informant 1 [INF1] er en fagutdannet trommelærer som har mye erfaring med både tradisjonell en-til-en og gruppeundervisning på trommer, og har erfaring med bruk av videoer både sammen med elever og til eget bruk.

Informant 2 [INF2] er en trommeslager som har jobbet som trommelærer med korps, men mest på hobbybasis, som har tatt i bruk videoer til eget bruk, men også undervist via videoer og videosamtaler under pandemien. Informant 3 [INF3] er en tidligere trommeelev som har gått på formell trommeundervisning i England, men som ikke har spilt på instrumentet på flere år, og da ønsker å gjennom dette prosjektet starte opp i igjen spillingen. Hen har erfaring med videoinstruksjoner fra andre instrumenter, så en del overførbare tanker, men trommeaspektet er nytt. Dette utvalget ble gjort på bakgrunn av et ønske om å få tilbakemeldinger fra personer på forskjellige stadier av utøvelse på trommer, men også

varierende synspunkt på videolæring i forhold til utdanningen de har og hvilke erfaringer de kommer med, eksempelvis en som har undervist og har en studiebakgrunn som lærer, og en som utelukkende har vært elev på trommer. På denne måten mener jeg det vil være mulig å få tre varierende synspunkter basert på deres forskjellige erfaringer.

---

#### 3.4.1 FORSKNINGSETIKK

Dette forskningsprosjektet tar i lite grad for seg temaer av en sensitiv art, og er i større grad knyttet til noen informanternes preferanser når det kommer til måter å lære på via digitale hjelpemidler, på grunn av dette er det er det ikke så mange hensyn til etikk jeg har måttet forholde meg til. Dette betyr derimot ikke at det ikke var foruten etiske overveielser. INF3 er engelsk, og intervjuene med hen er gjennomført på engelsk. Hen fikk akkurat den samme videoen som de andre informantene, og dette påvirket ikke hens evne til å forstå innholdet fordi hen forstår norsk, men foretrekker å snakke engelsk da hen kan være mer artikulert og nøyaktig i språk og uttrykk på et språk hen mestrer å snakke selv. Dette vil dermed føre til at eventuelle direkte sitater fra denne informanten vil stå på engelsk gjennomgående i teksten slik at språket og uttrykksmåten informanten brukte blir ivaretatt og nøyaktig presentert når det skal analyseres.

Dette er heller ikke den eneste overveielser jeg har måttet gjøre gjennom prosjektet. Informantenes identitet er holdt anonym gjennom dette prosjektet, og er også anonymisert og lagret på en separat enhet fra der tekst bearbeides for å sikre deres anonymitet. Dette er gjort i tråd med de retningslinjene som blir presentert av Norsk senter for forskningsdata [NSD]. Ifølge Dalland (2017, s. 77) har informanter som deltar i intervju et krav på anonymitet. Dette er forklart i et informert samtykke som informantene må gi før intervjuet gjennomføres. Dette samtykkeskjemaet hentet jeg som en mal fra NSD sine nettsider, og utformet det til å passe med mitt forskningsprosjekt. Her var det viktig for meg å informere mine informanter om deres rettigheter i dette prosjektet, hva prosjektet handler om, og hva intervjuene skal brukes til etter de er gjennomført.

En tredje overveielser som kommer frem i prosessen er min egen bias i utformingsprosessen av ressurser, og hvilke tilbakemeldinger jeg velger å benytte meg av. Eksempelvis vil jeg i løpet av prosessen kunne være med å diktere hvilke tilbakemeldinger jeg legger vekt på i utformingen av neste video, og dermed få et resultat jeg selv bestemmer ut ifra det

informantene har sagt. Det er viktig å være klar over denne makten jeg har når jeg planlegger videoene, og dette vil være med å påvirke utfallet som er av hele prosjektet. Jeg kan naturligvis ikke oppfylle alle forslag og må gjøre et utvalg i prosessen, men ved å se på felles trekk i datamaterialet, mine egne notater og ved å være klar over min egen bias vil jeg forhåpentligvis kunne være så nøytral jeg kan i det valgene jeg gjør.

### 3.5 DATABEARBEIDELSE

For å bearbeide empirien i mitt forskningsprosjekt benyttet jeg meg av *tematisk analyse*. Dette er en bearbeidelsesmåte som benyttes for å identifisere, analysere og rapportere temaer innen empirisk materiale (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Ifølge Braun og Clarke (2006, s. 80) består denne metoden av seks steg, som jeg vil utdype i relasjon til min prosess.

Det første steget i prosessen er å gjøre seg kjent med datamaterialet. Etter å ha gjennomført mine intervjuer begynte jeg prosessen med å transkribere, lese gjennom og notere meg elementer av interesse. I denne delen av prosessen benyttet jeg meg av et transkriberingsprogram kalt NVivo der jeg kan legge inn opptak av intervjuene, transkribere de med tidsstempel og kode de, alt på et sted. Ved å spille av intervjuene i et saktere tempo var det mulig for meg å skrive samtidig som jeg lyttet, og ha full kontroll over hvor i opptaket de ulike utsagnene kom fra slik at jeg kunne gå tilbake å lytte. Jeg begynte ikke å sette opp koder før jeg hadde lest gjennom transkripsjonene fullstendig, og dermed funnet noen punkter av interesse slik Braun og Clarke (2010, s. 87) anbefaler. Dette er fordi en finner meninger og punkter av interesse underveis i lesingen av datamaterialet, og det er anbefalt å heller markere disse punktene av interesse i denne fasen, enn å starte kodingen før en har gjort seg godt nok kjent med dataen.

I fase to av prosessen starter en å generere de første kodene. Braun & Clarke (2006, s. 89) forklarer forskjellene mellom manuell tematisk analyse og analyse gjennom datasoftware, hvor det er den sistnevnte som er gjeldende for mitt prosjekt. Disse handler om hvordan en skal gruppere de ulike utsagnene fra informantene i form av koder. Disse kodene vil være utsagn og deler av empirien som er av interesse i dens enkleste form og som er av interesse for forskeren. Disse kodene kan komme induktivt eller de kan komme i en tilnærming til dataen med et ønske om å finne en spesifikk tematikk (Braun & Clarke, 2006, s. 88). I mitt tilfelle hadde jeg allerede en tanke om hva slags tematikk jeg ønsket å lete etter basert på

mine forskningsspørsmål, og de temaene jeg stilte spørsmål ut ifra i min intervjuguide. Så jeg startet etter det første steget med å sette opp noen koder jeg visste ville være relevante før jeg jobbet meg gjennom materialet.

De kodene som dannes i denne fasen vil være flere og mer spisset enn mine forskningsspørsmål, men fremdeles romme variert informasjon. (Braun & Clarke, 2006, s. 89) forklarer videre at det ikke er uvanlig at et utsagn kan ha tilhørighet under flere koder, og at det derfor kan være en fordel å benytte seg av programmer slik som NVivo for å lettere ha kontroll på inndelingene. Her er det nemlig en egen side der jeg i dette programmet har oversikt over hvor mange koder jeg har laget, hvor mange temaer disse akkumulerer til og hvor mange koder som hvert tema rommer.

Fase tre handler om å gruppere kodene inn under større temaer. Ved å samle flere koder under samme “paraply”, hevder (Braun & Clarke, 2006, s. 89) at du som forsker vil se større sammenhenger mellom de ulike kodene og hvordan de danner et bredere perspektiv. De tidligere nevnte grupperingene kan danne temaer, undertemaer og isolerte koder. De hevder videre at forskeren her kan få en oversikt over gjennomgående temaer, eller temaer med større innhold, og dermed se muligheten av at dette er noe av det mest sentrale å trekke frem i prosjektet.

I fase fire skal forskeren vurdere de ulike temaene og deres forhold til hverandre. Braun og Clarke (2006, s. 91) forklarer at denne fasen er delt i to nivå. Nivå en er å gjennomgå alle kodene i temaene og forsikre deg om at de passer sammen inn under samme inndeling. Hvis de gjør det, er nivå to å gjøre samme vurdering med temaene, og se de i forhold til den fullstendige empirien. Målet med denne fasen er å gjøre temaene så konsise som mulig og å skape en klar oversikt over den innsamlede dataen.

Den femte fasen handler om å definere og å navngi temaene skikkelig. Dette hevder (Braun & Clarke, 2006, s. 92) handler om å finne essensen i kodene innenfor temaene. Etter fase fire skal du ha sortert kodene så godt at temaene har et veldig begrenset fokus, og som Braun og Clarke (2006, s. 92) sier ikke gjør for mye. Her defineres hovedtemaer og undertemaer for å fremme relevans i forhold til prosjektet.

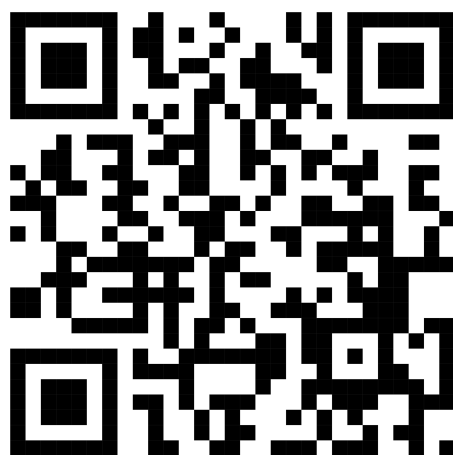
Den sjette og siste fasen er å implementere den organiserte dataen i den skriftlige oppgaven. Braun & Clarke (2006, s. 93) hevder at forskerens jobb nå er å fortelle “dataens historie” på en måte som er ryddig og som overbeviser leseren om empiriens validitet. Her skal da

temaene dine synes i form av utsagnene du trekker inn fra intervjuene og måten det knyttes opp mot teorien, på en analytisk måte.

#### 4.0 VIDEO 1 - SIX STROKE ROLL | FRA KONSEPT TIL PRAKSIS



**Figur 5:** Kollasj av bilder fra videoen Six stroke roll | fra konsept til praksis

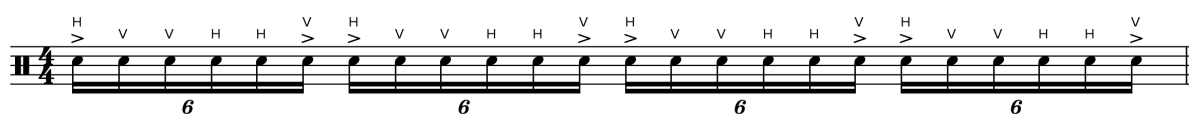


**Figur 6:** QR-kode til videoen Six stroke roll | fra konsept til praksis



## 4.1 INNLEDNING

For den første videoen og utprøvingen valgte jeg å demonstrere og belyse temaet six stroke roll. Dette er et konsept innen trommer hentet fra en liste med forskjellige mønstre som kalles rudimenter/rudiments. Ifølge Dr. John Wooton (Wooton, 2023) finnes det 40 essensielle rudimentære mønstre en bør lære seg som trommeslager, og jeg valgte for denne videoen å ta for meg en av dem. Dette lineære mønsteret av slag, som er en sammensetning mellom enkle og doble slag, kan anses som en nyttig kunnskap å ta med seg både i forhold til en rytmisk utfordring ved bruken av sekstoler, men også vanskeligheten som oppstår når en skal ta i bruk denne hyppige vekslingen av enkle og doble slag rundt på trommesettet.



**Figur 7:** six stroke roll i sekstoler, som var basisen for første video.

For denne aller første iterasjonen og utprøvelsen startet jeg med relativt blanke ark, og ingen utenforstående kilde til informasjon, eller meninger, som kunne endre hvordan jeg som trommepedagog ville intuitivt bygge opp en slik ressurs. Med dette mener jeg dermed at jeg ville se hvordan mine instinkter og erfaringer ville gå frem når jeg skulle gi en slik ressurs form, uten at jeg nødvendigvis er vandt til å arbeide innen slike rammer.

Dette vil derimot ikke si at jeg gikk inn hundre prosent blind. Gjennom mine år både som trommeslager, og som trommelærer har jeg både benyttet, og sett på videoer av en lignende art både for eget bruk, men også inn mot undervisning, og dermed gjort meg opp en mening for hva som er en god måte å bygge opp, og presentere informasjon innen dette mediet. På denne måten gikk jeg inn med noen tanker for hvordan jeg ønsket å gjennomføre videoen.

## 4.2 PREPRODUKSJON

I forkant av filming og produksjon, som illustrert i aksjonsforskningsfasen *planlegging* som jeg beskrev i metodedelen, brukte jeg tid på å sette opp en plan for hvordan jeg ønsket å gjennomføre produksjonen av den første videoen (Zuber-Skerritt og Wood, 2019). Dette inkluderte en skriftlig produksjonsplan (se vedlegg 3), hvor jeg skrev læringsmålene for

videoen, hva slags grep jeg tok for å fremme læring - da med spesielt fokus på de forskjellige måtene jeg benyttet meg av de semiotiske tegnene jeg hadde til rådighet, og manus for hva jeg spesifikt ville si i løpet av videoen. En annen del av denne planen var en uttenkt redigeringsplan, grafiske elementer jeg ønsket å ha med, det nødvendige utstyret for hele produksjonsprosessen, hver enkelt sekvens' oppbygging og elementer som er med. Dette inkluderte simple notater for hvordan jeg ønsket at utsnittet for videoen skulle se ut, slik at jeg hadde en plan når jeg filmet, og redigerte videoen i etterkant (Shyles, 2007, s. 6).

Ved å sette opp denne planen håpet jeg i selve produksjonen å unngå øyeblikk av usikkerhet. Ved å ha tenkt gjennom alle de ulike aspektene ved produksjonen ned til hva jeg si, og hvordan jeg ser for meg at dette vil bli formet visuelt var det en større sannsynlighet for at selve produksjonen kom til å gå effektivt for seg uten noen store feil, eller at det ville bli mye bortkastet tid.

En avgjørelse jeg tok for hele prosjektet forekom i denne fasen, nemlig å ikke ha et fokus på at de forskjellige videoene skulle være utelukkende på et «nybegynner-nivå», men at videoenes tema er valgt og presentert individuelt, uten at det tar plass i noe spesifikt kronologisk sted i noens mestring på instrumentet. Dette er fordi jeg ikke ønsket at dette prosjektet utelukkende skulle ta for seg materiale for nybegynnere da det vil diktere en del av hvordan innholdet blir presentert, og dermed ikke en organisk videolæringsssituasjon for noen som søker opp stoff som faller innenfor mer avanserte aspekter ved trommespill. Det vil uten tvil være relevant å konstruere videoer som faller innenfor alle faser av mestringen på et instrument, men når jeg planla hvordan jeg ville gjennomføre dette prosjektet spesifikt, tok jeg denne avgjørelsen fordi jeg mener at en gjerne bør presentere informasjonen veldig forskjellig basert på elevens forutsetning. På grunn av dette la jeg også opp til at jeg kunne benytte meg av noe trommeteknisk terminologi, som en gjerne forstår når en har spilt litt, men som vil kunne virke forvirrende for noen som har mindre erfaring på instrumentet.

Ettersom jeg baserer dette prosjektet i et konstruktivistisk læringssyn ønsket jeg å skape involverende og engasjerende video som var mulig for de som så på å interagere med. En mulighet jeg hadde var å konstruere en video som hadde en forelesende form, hvor en ble gitt en instruks av hva en skulle gjøre i løpet av videoen, men i tråd med det som beskrives angående konstruktivisme og sosiokulturell læringsteori ville jeg lage en video som i hovedsak baserte seg på utprøvelse og aksjon, som fikk den som så på til å engasjere seg med videoen. På denne måten var *aksjonen* fokuset, og i mindre grad målet. Ved å planlegge

videoen på denne måten ville jeg kunne skape noe som var i tråd med det konstruktivistisk syn på læring (Imsen, 2008).

### 4.3 INNHOLD

På samme måte som jeg ville gjort for en vanlig, interaktiv, undervisningstime med en elev, planla jeg hva jeg ville bruke som innhold til videoen av øvelser, og progresjonen mellom disse øvelsene. Dette ble igjen diktert av de læringsmålene jeg satte for videoen. Ved å ha som mål at en på slutten skulle ha mulighet for å ha en øvingsplan for å nå de øvre tempomålene jeg demonstrerte i videoen, var det viktig at progresjonen i videoen reflekterte en naturlig vei å øve seg opp fra den simpleste versjonen av konseptet som ble presentert, til de vanskeligere applikasjonene av mønstrene som læres fortrinnsvis.

Denne videoen tok dermed for seg materiale jeg ville tildelt elever som kan kategoriseres som viderekomne på instrumentet. Øvelsene demonstrert, selv de enkleste, krever et nivå av erfaring for å kunne utføre, noe som også blir nevnt innledningsvis i videoen. De forskjellige sekvenserte øvelsene settes opp med tre gjennomspillinger, hvor hver gjennom spilling øker tempoet på eksemplet som gis, slik at en innad i hver demonstrasjon får tre forskjellige tempoer og jobbe mot.

Jeg valgte å starte videoen på samme måte som jeg vil startet en elev i et vanlig møte mellom elev og lærer, med å vise den enkleste formen av øvelsen som skulle være fokuset for videoen, eller i den tradisjonelle settingen, timen. Videoens innhold fikk en oppbygging som minner om det Fostås (2002, s. 127) beskriver som en effektiv læringsmodell. Den er bygget på delmål, med små enheter som gradvis øker i vanskelighetsgrad, og gir muligheten for stans og bearbeidelse underveis i læringsprosessen. Etter hvert eksempel er det mulig for den som ser på å stoppe videoen for å arbeide videre med eksemplet. Dette kan da gjøres enten sammen med meg ved å spole tilbake, eller på egenhånd. Det er variasjon fra del til del, vanskelighetsgraden øker og det hele leder til noe som har applikasjon i en musikalsk sammenheng.

For denne videoen hadde jeg et mål om å sette opp en mulighet for imitasjon og utnytting av den nærmeste utviklingssone, på tvers av skjermens limitasjon. For å forsøke å skape denne støttende effekten som beskrevet i kapitlet om utviklingssonen (Imsen, 2008), la jeg inn mange repetisjoner av hvert eksempel i videoen. På denne måten vil det være mulig for den

som benytter seg av materialet å støtte seg på videoen, og høre min spilling til de føler seg kompetente nok til å prøve på egenhånd, og gå videre til neste steg av videoen.

Jeg ønsket med denne videoen å skape en ressurs som kunne benyttes i både det formelle og uformelle opplæringsfeltet. Dermed måtte jeg ta et forhold til de fire punktene Folkestad (2006, s. 141, 142) trakk frem angående hvilke parametere en kan bedømme om en læring er formell eller uformell på når jeg designet innholdet for videoen. Eksempelvis er videoen anvendelig i både det formelle og uformelle når det kommer til situasjon. Den kan benyttes hjemme i det private, eller i en musikktime sammen med en lærer. Videoen er formet på en måte hvor en kan benytte tradisjonelle innstuderingsmetoder, men kan også læres via øret. Eierskapet er i stor grad mitt som skaperen av videoen. Jeg som lærer i denne situasjonen dikterer hvordan aktiviteten skal gjennomføres og hvilke utvalg av aktiviteter som er. Intensjonen i videoen er i like stor grad på å lære å spille, som å spille, og hvordan en kan nytte det som læres i musikk. Så på dette viset vil videoen falle i omtrent like stor grad innen det formelle og uformelle, og det er konteksten den benyttes i som dikterer hvilken rolle den befinner seg i. Det minner altså om det Espeland (2010, s. 134) beskriver i sin modell i hele den øvre delen, hvor det er en sekvensert læringsressurs som vil benyttes på flere arenaer. Videoen kan finnes i en formell rolle i forhold til at det er en planlagt sekvensert læringsressurs, men læringen via videoen kan forekomme i både en formell og uformell setting fordi jeg har gjort valg i utformingen av innholdet som gjør den anvendelig i flere kontekster.

#### 4.4 VIDEO, LYD OG GRAFIKK - MODALITETER

Jeg vil som tidligere nevnt ikke gå veldig dypt inn i det tekniske for *hvordan* en produserer videoer, spiller inn lyd og arbeider med grafikk i denne oppgaven, da dette er et helt eget felt av ekspertise. Jeg vil i større grad fokusere på de grepene jeg gjorde når det kom til bruken av disse elementene i mine videoer, men litt innsikt i hvordan det er produsert vil være naturlig å gi.

For denne første videoen valgte jeg å holde det videografiske noe enkelt. Jeg benyttet meg av to kameravinkler, en for den uttalte forklaringen, og en for demonstrasjon. Den vinkelen jeg valgte å benytte i demonstrasjonsbiten av videoen er en type vinkel en ofte kan se i trommevideoer på YouTube, da det gjør det enkelt å se mesteparten av hva som foregår på

instrumentet, uten for mye tomrom i bildet. Ved å ha et lite overblikk fra siden, åpner det opp for å kunne se mesteparten av trommesettet, samtidig som en får et tydelig blikk på hva jeg demonstrerer, og det vil i tillegg gi rom for eventuell grafikk som noter, som er relevant i forhold til hva som blir demonstrert. Lyden er spilt inn via et program som heter Logic, og det er mikrofoner på hele instrumentet, mens lyden av stemmen min er tatt opp via en kameramikrofon som var på kameraet under forklaringene.

I denne første videoen har jeg benyttet meg av en rekke modaliteter. Som jeg presiserte i kapitlet om semiotikk benyttet jeg meg av tale, tekst, grafikk, kroppsspråk og lyd når jeg kommuniserte innholdet i ressursen. De forskjellige tegnene i videoen er utarbeidet med kohesjon (Bateman et al., 2017, s. 308) i tankene, slik at det vil være mulig for de som benytter seg av materialet å henge seg fast i forskjellige kommunikasjonsmåter for å skape mening av det som presenteres i sin kunnskapstransformering. Et eksempel på dette kommer i introduksjonen av konseptet, hvor jeg snakker om hva en six stroke roll er (01:07). Når dette nevnes har jeg lagt til et noteeksempel som sklir opp på skjermen slik at den som benytter seg av materialet også kan lese og følge med på en grafisk modalitet mens jeg forklarer muntlig. Slike instanser av multimodal kohesjon forekommer gjentatte ganger gjennom videoen, og det følger et noteeksempel med til hver eneste demonstrasjon (for eksempel 05:25) som vises i videoen. Implementasjonen av slike elementer er i denne konteksten ment som en måte å gjøre stoffet som presenteres tilgjengelig for en større gruppe elever. Det ble forsøkt gjennom demonstrasjoner og muntlig forklaring å gjøre det mulig å skape mening av stoffet som presenteres uten forkunnskapen om musikkteorien som trengs for å forstå den grafiske notasjonen, men den er der som et hjelpemiddel til de som lærer best på den måten.

I denne kohesjonen av modaliteter er det også gjort tanker rundt den funksjonelle spesialiseringen hvert individuelle tegn har (Kress, 2003). Eksempelvis benytter jeg som sagt tale for å forklare konsepter, dette blir samtidig utdypet av grafisk notasjon, før jeg går videre på demonstrasjonen av det som ble forklart. Dette vil være tre forskjellige tegn som alle forklarer det samme konseptet på tre forskjellige, men sammenhengende måter for den som benytter seg av ressursen. De forskjellige modalitetene er presentert på en måte hvor de blir benyttet til det formålet de egner seg best til i konteksten, og hver modalitets funksjonelle spesialisering benyttes for å realisere en felles kohesjon og klar demonstrasjon av konseptet.

..?

## 4.5 TILBAKEMELDINGER OG TANKER TIL NESTE PRODUKSJON

Som jeg beskrev i metodekapitlet, ble denne videoen sendt ut til noen trommeslagere og trommelærere for å teste. Deretter holdt jeg intervjuer med disse testerne for å få et innblikk i hvordan det hadde vært å benytte seg av dette læringsmaterialet jeg hadde produsert, og hvordan jeg kunne forbedre det. Disse utsagnene ble kodet gjennom tematisk analyse og jeg vil presentere noen av de mest sentrale sitatene fra empirien her, for å gi et inntrykk av hvordan den neste videoen fikk den formen den gjorde. Jeg vil forholde meg til de mer håndfaste og spesifikke sitatene i denne delen, som hadde innvirkning på hvordan den neste videoen ble formet, og se på mer konseptuelle og direkte innvirkende utsagn mot problemstillingen og forskningsspørsmålene i funn og drøftingsdelen av oppgaven.

Den generelle konsensusen blant mine informanter var at denne første videoen var et godt utgangspunkt. De var på en generell basis positive til måten jeg hadde bygd opp ressursen med en tydelig kurve i vanskelighetsgrad og utvikling, og syns presentasjonen av konseptene, og måten de ble demonstrert var generelt gode. Noen tekniske kommentarer vedrørende lydnivå på de forskjellige delene kom opp, og en annen tilbakemelding var rettet mot bruken av forskjellige rom til delene av videoen hvor det prates, og delene hvor det demonstreres.

*«med flere kameravinkler da, at du hadde hatt ett kamera sånn at du fikk sett ansiktet ditt mens du satt bak trommesettet, i stedet for å kutte til to forskjellige rom, at du på en måte spiller inn alt på et rom, og at du på en måte kan stoppe opp og forklare ting ... At kanskje flyten hadde vært litt mer naturlig på en måte, som i en undervisningssituasjon, sant?» - INF1*

Det INF1 legger frem her retter til at det kanskje ville føltes mer naturlig, og mer som en tradisjonell undervisningssituasjon om det foregikk i et rom, og heller klippet mellom demonstrasjon, og prat uten at jeg nødvendigvis flyttet meg fra den naturlige plassen bak trommene. På denne måten kan videoen oppleves som om den som benytter seg av den er med i rommet i stedet for på andre siden av skjermen. Denne flyttingen kan virke som et brudd i kohesjonen, og kan virke som et forstyrrende element i læringsprosessen. Dette er noe jeg vil ta med meg for den neste videoen.

Et annet aspekt som dukket opp var lengden på eksemplene i bruken hos informantene:

*«I thought that was a little bit long. But actually, on the second time watching it I preferred that because then it lessened the amount of time I needed to go back, rewind and play it again. So it was actually very handy, because, for someone like me who was trying it as I go along, that was very useful, but if it was someone who just wanted to watch a video, and maybe try it out later maybe it was a little bit too long.» -INF3*

Her snakker INF3 om lengden på eksemplene i videoen. For videoen fikk jeg tilbakemeldinger fra flere av informantene om at videoen i seg selv var lengre enn normen for slike videoer, som vanligvis er rundt ti minutter. Så jeg stilte videre spørsmål om de tenkte det var på grunn av lengden på demonstrasjonene, eller kanskje antall forskjellige demonstrasjoner som var med. Her kom INF3 frem med en interessant dikotomi angående hvem en slik ressurs lages for. Hvis en i produksjonen av slike videoer skal ha fokus på brukere som kun ser gjennom vil kanskje færre, eller i det minste kortere eksempler være mer praktisk, men om fokuset skal være på brukere som benytter seg av videoen som et praktisk hjelpemiddel en kan spille til, vil kanskje lengre eksempler være praktiske da det minsker mengden de trenger å stoppe for og spole tilbake. Spørsmålet mitt ut ifra dette vil da være; hvem lages disse videoene for, og går det an å produsere dette på en måte som vil være anvendelig for flere typer brukere?

Det utsagnet sier også noe om hvilke måter informantene mine tok i bruk denne ressursen. Lengden på eksemplene minsket tiden INF3 måtte bruke på å spole tilbake, som er i direkte linje med den elevstyrte formen for læring jeg trakk frem innledningsvis. Et annet forslag kom også opp i forhold til måter å benytte seg av en måte en kan forme videoer på YouTube plattformen, som er kapitler:

*«you are able to make segments or chapters in the video, so for example.. if you're doing 50 bpm, or 70 or 100, if you were to make chapters so that you can just click and it would automatically go to that timestamp and play it from that point on» - INF3*

Kapitelfunksjonen på YouTube er en måte en kan inndeले videoen etter tidsstempel, og det vil deretter dukke opp på tidslinjen i videoen når en holder over. Dette vil kunne være en måte å i enda større grad legge til rette for den elevstyrte og elevsekvenserte læringen som forekommer i de uformelle lærings situasjonene (Folkestad, 2006).

Et annet aspekt som ble tatt opp av samtlige informanter for denne videoen var mangelen på metronom;

*«Jeg tror jeg ville hatt med metronom i tillegg da for å gjøre det enda tydeligere. For jeg hadde ikke noe problem med å spille til sånn som det var, men det er kanskje enklere å forholde seg til hvis du har en metronom i tillegg.» - INF2*

Dette var noe samtlige av informantene tok opp gjennom intervjuene, og er en av de semiotiske ressursene denne videoen kunne tatt i bruk i sitt design. En metronom i slike videoer er noe som ofte er med, da det gir en stødig puls, og vil være noe den som bruker videoen kan lene seg på når han eller hun prøver å spille til ressursen. Når det kom til slike hjelpende elementer utenom demonstrasjon og tale for instruksjon fikk jeg tydelig tilbakemelding om at noter var noe samtlige likte implementeringen av og at metronom hadde vært fint om var med.

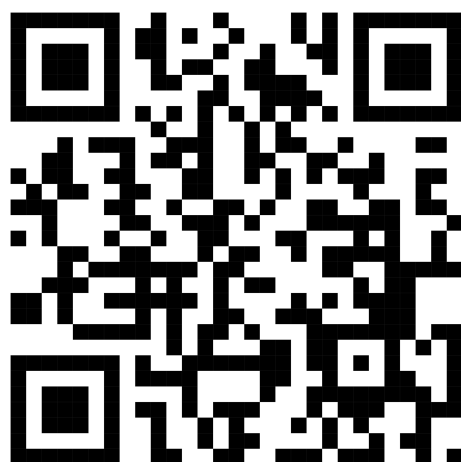
Så for å oppsummere litt de tankene jeg går inn i den neste videoen med så er det et tydeligere fokus på å gjøre dette til en naturlig og engasjerende seeropplevelse. Progresjonen i videoen med tanke på visuell utforming og didaktisk design er god, men jeg må finne en måte å gjøre demonstrasjonene til et interessant element å lære av, uavhengig om du spiller til, eller er en passiv observatør av ressursen, samtidig som jeg bevarer tydelig instruksjon og forbedrer implementasjonen av multimodale elementer som noter og metronom.



## 5.0 VIDEO 2 SLIDETEKNIKK



Figur 8: Kollasj av bilder fra videoen Slideteknikk



Figur 9: QR-kode til videoen Slideteknikk

## 5.1 INNLEDNING

Det er ikke kun hendene som brukes når man spiller trommesett. Det er i like stor grad viktig å beherske teknikker med føttene, så jeg valgte for denne videoen å ta for meg en fot-teknikk som ofte bare blir referert til som slideteknikk. Dette på grunn av at utførelsen av teknikken gjør at en sklir foten fremover på bassstrommepedalen for å lage to anslag i høy hastighet etter hverandre. Denne videoen handler altså om en teknikk-utførelse på instrumentet. Jeg velger å trekke dette temaet frem som en kontrast til den forrige videoen, som i større grad tok for seg noe en spiller. Denne videoen vil dermed måtte ta visse grep for å sørge for at en teknikk blir vist på best mulig måte.

Basisen for utformingen av denne videoen vil i hovedsak være de tilbakemeldingene jeg har fått fra den første videoen, og de erfaringene jeg gjorde meg i produksjonsprosessen med video 1. Mange av aspektene ved produksjonene vil være like, så jeg vil i denne delen i hovedsak fokusere på hvilke endringer jeg gjorde i tankegang og utforming for video 2. Jeg vil trekke frem de viktige delene i utformingen, og hvordan de kommer til syne i selve videoen, men fokuset vil være forankret i den empirien jeg samlet, og mine refleksjoner fra først iterasjon.

## 5.2 PREPRODUKSJON

I denne omgangen av produksjon hadde jeg erfaringen jeg gjorde meg i første omgang, og basert på erfaringene etter en fullstendig produksjon hadde jeg en ny innsikt angående hva som fungerte, og hva som var mindre effektivt i planleggingsfasen av videoen. I etterkant av den første videoen ble det holdt intervjuer, og basert på tilbakemeldingene jeg fikk, og egne refleksjoner rundt prosessen i forrige video startet jeg aksjonsforskningscyklusen på nytt i planleggingsfasen. På samme måte som første video begynte jeg i preproduksjonsfasen slik det beskrives av Shyles (2007, s. 6). Jeg skrev manus, lagde en redigeringsplan og satte opp en produksjonsplan (se vedlegg 4) som tok for seg hvordan jeg ønsket å nærme meg produksjon og utformingen av ressursen. På grunn av forankringen i empirien valgte jeg å gå gjennom kodene jeg hadde satt opp i Nvivo, og trekke ut sentrale tilbakemeldinger fra de tre intervjuene jeg hadde holdt for video en. Disse samlet jeg i et dokument, og gjennom planleggingen refererte jeg tilbake til disse tilbakemeldingene gjennomgående, for å se at jeg tok høyde for det jeg hadde fått av informasjon, og sørge for å teste de forbedringene jeg

hadde fått. Disse forslagene rangerte fra praktiske forslag, som inkluderingen av metronom, til mer abstrakte forslag som oppbyggingen av videoen.

En ting som kom tydelig frem i empirien jeg hadde som basis for denne videoen var viktigheten av de grafiske elementene jeg hadde benyttet meg av for den første videoen. Noter som modalitet for meningsskaping, og tekst som beskrev tempoet demonstrasjonene ble gitt i var noe alle tre informantene pekte ut som godt, og jeg begynte dermed å se på hvordan jeg i enda større grad kunne benytte meg av grafikk modaliteten for å presentere informasjon, og hvordan jeg i enda større grad kunne tydeliggjøre den informasjonen som denne modaliteten gir meg mulighet til å formidle.

## 5.2 INNHOLD

Innholdet i denne videoen går ut på et teknisk aspekt ved trommer, og er valgt på bakgrunn av et ønske å om å teste ut hvordan jeg ville gått frem for å løse et aspekt som er veldig fysisk anlagt når det kommer til måter en kan demonstrere det. I en mesterlære situasjon ville det kanskje være nødvendig å hjelpe eleven i form av fysisk assistanse for å hjelpe til med å forstå bevegelsen, mens dette ikke vil være noe en kan gjøre gjennom skjermen.

På grunn av dette valgte jeg å starte forklaringen av konseptet med en forutsetning som må være på plass for at teknikken skal være gjennomførbar, før jeg tok vekk hele instrumentet slik at en kunne se det utført på bar bakke. Dette gjorde jeg for å prøve å realisere et av målene Fostås (2002, s. 127) beskriver angående det å starte *veldig enkelt*. Dette åpner også for en mulighet til å starte meningsskapingen så fort en ser videoen, uansett når en ser på den.

På samme måte som den forrige videoen bygger denne også på små sekvenserte deler, som gradvis øker i vanskelighetsgrad (Fostås, 2002, s. 127). Det som er forskjellen nå er benyttelsen av en funksjon som min valgte plattform for dette prosjektet, YouTube, har. Slik INF3 snakket om i forrige kapittel, er det en mulighet for å inndele videoen i kapitler på YouTube. Disse inndelingene gjør det enklere for den som benytter seg av videoen å hoppe tilbake til starten av eksemplet, enten ved å trykke på en tidsmarkør i informasjonsboksen under videoen, eller ved å se på de inndelte rubrikkene som kommer på avspillingslinjen på videoen. På denne måten vil eksemplene kunne benyttes raskere, og mer effektivt i den uformelle elevstyrte læringen (Folkestad, 2006, s. 141). Når denne funksjonen for videoen var

på plass lagde jeg kortere eksempler i selve videoen, slik at det kunne være interessant for de som bare så på ressursen også, som nevnt i forrige kapittel.

Noe annet jeg valgte å konstruere for denne videoen var et noteskjema, som tok for seg hele videoens forløp. Dette ble delt i informasjonsboksen under videoen, slik at de som benyttet materialet kunne ta det med seg videre utenfor videoens limitasjon.

#### 5.4 VIDEO, LYD OG GRAFIKK - MODALITETER

Det er ingen tvil om at de største endringene fra video 1 til video 2 kom i form av videreutviklingen av modalitetene og innspillingsteknikken jeg brukte. En stor forskjell for denne videoen, var erfaringene jeg gjorde meg med lys og visuell komposisjon fra den første videoen. For denne videoen tok jeg i bruk studiofilmlys for å sørge for at det som ble demonstrert var tydelig lyssatt, uten at jeg trengte å gjøre mye jobb i etterkant i redigeringsprosessen. Jeg valgte å ta i bruk et hovedlys, som ble stilt foran og litt til høyre for trommene, og et ut på venstre siden, som da lyssatte den andre siden av trommene, så vel som å gi lys til fot-kameraet. Dette var ikke noe som kom opp som en nødvendighet i tilbakemeldingene fra den første videoen, men jeg fikk muligheten til å benytte meg av det, og tok den muligheten slik at resultatet skulle bli bedre og tydeligere.

Ettersom hovedfokuset for denne videoen var nettopp på beina var det viktig å filme dette på en måte som gjorde demonstrasjonen tydelig. Jeg valgte dermed å sette opp et enkelt stativ som kunne holde en smarttelefon, som tok opp videoen av føttene mine. Dette stativet ble stilt opp så en kunne se så mye som mulig av foten og basstrommepedalen, men fremdeles nære nok til at det var et fokusert. I tillegg sørget jeg for at det var nok plass under til notasjon, slik at jeg kunne beholde denne modaliteten gjennomgående i hele demonstrasjonen og på denne måten beholde denne kohesjonen (Bateman et al., 2017, s. 308) av modaliteter jeg har benyttet meg av gjennomgående i disse videoene. Dette ekstra kameraet åpnet da veien for enda en dimensjon i demonstrasjonen kroppsspråket er en av modalitetene. I inkluderingen av en kameravinkel til under demonstrasjonene blir det også en ny dimensjon i det multimodale designet (Kress & Van Leeuwen, 2001) på denne videoen. Når jeg legger til enda en ny vinkel, vil det være enda en bruk av en modalitet som må sørges for at er i kohesjon, og samspiller med resten av tegnene i videoen.

Innen modalitetene har den største utviklingen vært på grafikken i videoen. En generell konsensus blant informantene var at det grafiske i samspill med instruks og demonstrasjon var noe av det viktigste i deres transformering av kunnskap, og jeg ville dermed vie denne modaliteten enda litt mer fokus. Et eksempel på det jeg gjorde for å utvide grafikken var for eksempel i demonstrasjonsbitene, hvor det ble lagt til en transparent strek som følger hvor en er i notene (04:19), på denne måten spesifiserer linjen i modaliteten grafikk, det som demonstreres i de andre modalitetene, og på denne måten blir det gitt enda tydeligere instruks innad i den grafiske modaliteten, og i samspill med de andre modalitetene. Jeg utvidet også grafikken under de forklarende bitene av videoen, i form av å vise enda tydeligere i grafikken hvilke slag i takten som forandres i det eksemplet som skal vises (03:49).

En annen ny modalitetsutvikling forekom i lydbildet, i form av en metronom. Dette ble gjort i forkant av produksjon, hvor jeg satte opp antall takter hvert eksempel skulle være i Logic, og hadde en metronom innstilt med to takter opptelling i forkant, sånn at jeg på den måten hadde nok tid til å gjøre meg kjent med tempoet før demonstrasjonen begynte. På denne måten kunne jeg også legge inn metronom svakt i forkant av demonstrasjonen, slik at den som benytter seg av videoen har denne samme tiden til å akklimatisere seg med tempoet før en skal begynne å spille til. Metronomen vil i samspill med trommene være med å vise til hvor i takten man er, og vil kunne være et støttende element i forhold til tempoet og oppstarten av eksemplene.

## 6.0 FUNN

I denne delen vil jeg ta for meg og presentere utsagnene mine informanter ga meg i forhold til hver av videoene, hovedsakelig basert i hvordan de var strukturert og presentert, da med spesielt fokus på forbedring, men også på deres bruk av slike ressurser og hvordan det påvirker hvordan slike videoer bør produseres. Som jeg skisserte i databearbeidelseskapitlet tok jeg utsagnene til informantene og kodet de inn i en rekke temaer for å få en oversikt, jeg vil nå trekke frem de mest interessante utsagnene innenfor noen større mer overordnede kategorier som vil ta for seg flere aspekter i de kodene jeg skapte. Kategoriene for denne delen vil da være: *struktur og innhold, multimodalitet, bruk og bruksområde*. Disse kategoriene trekker jeg frem fordi dette var sentrale temaer som til stadighet kom opp gjennom intervjuene og dataen, og jeg vil gå mer i detalj på hver kategori i dets respektive underkapittel i denne funn-delen.

Tilbakemeldingene for den første videoen ville som tidligere nevnt være det som skapte grunnen for den neste videoen. Det vil dermed være en del fasetter ved denne videoen som blir direkte adressert i kapitlet som tar for seg skapelsesprosessen for den videoen. Her vil jeg dermed presentere de tilbakemeldingene som vil være relevante på en mer generell basis i utviklingen av en videolæringsressurs og tilbakemeldingene for video nummer to.

## 6.1 STRUKTUR OG INNHOLD

Strukturen sier noe om hvordan ressursen er bygd opp, og hvordan temaet presenteres gjennom hele videoen. Dette tar for seg flyten i videoen, produksjon, og diverse avgjørelser jeg har gjort i forhold til design.

Basert på mine informanters utsagn virker det som om læringen i dette online formatet deler trekk med tradisjonelle klasseroms tanker angående struktur, spesielt inn mot vanskelighetsnivå:

*«oppbyggingen var veldig fin da. Liten øvelse, dere kan gjøre den med å.. også litt mer og litt mer avansert. Det var veldig bra.» - INF1*

Her viser Informant 1 til den strukturen jeg har benyttet meg av i begge videoene som minner om normale prinsipper for læring av et nytt konsept. En lett begynnelse, med de elementære bitene, og derfra en gradvis økning i vanskelighetsgrad bit for bit når læringsaktiviteten fortsetter inn i de neste sekvensene:

*«jeg synes det var ganske enkelt å følge, veldig fint at du selvfølgelig begynner med rudimentet, sant? Og at du viser sånn helt i introduksjonen at «okei, dette her skal dere lære, og sånn kan dere bruke det til et eller annet» sant?» - INF1*

I samme tråd fortsetter informanten inn på hvordan jeg viser den enkleste versjonen av konseptet før det ekspanderes på, slik at det blir en fremdrift i hva som læres etter hvert som videoen spiller. Informant 2 trekker også frem, og eksemplifiserer viktigheten av å starte på denne måten i utformingen av ressursen:

*«hvis du kun hadde vist det i 100 bpm, så hadde kanskje blitt vanskelig for noen å forstå helt hva du gjorde. Da er det bedre at du tar det litt ned, og at du er tydelig, og sier hva du skal gjøre, og at du viser det.» -- INF 2*

Informanten eksemplifiserer her hvordan det kunne vært vanskelig å få med seg nødvendig informasjon om jeg kun spilte i et tempo, som også da var måltempoet for øvelsen. Ved å strukturere det med flere tempoer i demonstrasjonen kan det potensielt sørge for en enklere inngang for de som benytter seg av videoen, og det vil dermed være viktig å ha i tankene for å sørge for at ressursen er enkel å ta i bruk for de som skal benytte den. Måten jeg presenterte innholdet i forhold til hvordan videoen var redigert var også noe som kom opp i samtalen med mine informanter:

*«You kind of spliced the gaps, spliced the video so it's just a continuous delivery of information and I think that shows the audience that it's professionally done, and not just one whole hour long recording from start to finish with no breaks, that's a little boring.» – INF3*

Her refererer Informant 3 til hvordan innholdet er presentert i selve produksjonen. Et tydelig fokus på hvordan informasjonen blir gitt vil gjøre det enklere for den som benytter seg av videoen å få nødvendig informasjon. I dette tilfellet er det måten jeg klippet de forskjellige

delene av videoen for å eliminere unødvendige pauser og stopp for å gjøre seeropplevelsen relevant og informativ gjennom hele videoen.

*«det må ikke være for lang tid før du kommer til poenget, men du må på en måte allikevel få nok informasjon i videoen. Så det er kanskje den vanskelige.. for hvor skal jeg legge meg i forhold spekteret med for mye forklaringer og for lite ... det må være interessant å både se og høre på. Det er egentlig de tingene der som er de viktigste.»*

- INF1

I videoformatet kan det late til å kreves en balansegang i måten informasjon presenteres, hvor en burde holde innholdet informativt i hvert steg, og eliminere dødtid, samtidig som en sørger for at kommunikasjonsmidlene er tydelige nok til å kunne bli benyttet i meningsskaping.

I dette empiriske materialet later det til å være en konsensus blant informantene om at slike læringsressurser har en oppbygging som minner om tradisjonelle undervisningspraksiser, i henhold til hvordan det utvikler seg i vanskelighetsgrad mens man gjennomgår prosessen og formerer kunnskapen. Det tyder også på at det å benytte seg av de mulighetene man har i konstruksjonen av slikt materiale til å bearbeide og kondensere videoen ned til det som er av interesse for den som lærer gjør det enklere å anvende i deres bruk.

## 6.2 MULTIMODALITET

Disse ressursene er multimodale produksjoner som begge har tatt i bruk en rekke modaliteter for å skape en helhet og kohesjon internt i ressursen. Jeg vil i denne biten se på de tilbakemeldingene tankene informantene hadde i mitt empiriske materiale rundt modalitetene de har benyttet i sin læringsprosess.

I mine videoer har jeg benyttet en rekke tegn for kunnskapsrepresentasjon, målet var å skape en ressurs med samspill i modalitetene som gjorde læringen og transformering av kunnskap mulig i møte med videoen.



*«Det er veldig fint at først kommer klikket, sånn at du på en måte får inntrykk av tempo og så, når du teller opp, mens notene er på skjermen, så at en vet hva en skal spille og det har du jo og i tillegg tidligere forklart på forhånd så, jeg syntes det var veldig greit, å bare på en måte følge oppbygginga» - INF1*

Her formulerer informant 1 sin prosess i bruken av de forskjellige modalitetene til å følge den sekvenserte ressursen. Måten metronomen gir rom for å akklimatisere seg i et tempo før jeg gir et tydelig signal på når vi skal starte. Dette samspillet mellom de forskjellige modalitetene er noe som gjør det tydelig hva en skal spille og når, i bruken av videoen. Det latet også til å forekomme en slik dynamisk prosess i måten informantene benyttet ressursen på.

*«Ja altså, jeg starter jo med på en måte med å se på teknikken og teknikken du viser da og hvordan du gjør det. Det startet jeg vel med aller først, og så ble det litt mer fokus over på notene samtidig. Før jeg går mer over i den lytte prosessen, men den lytte prosessen kommer enda litt mer når jeg spiller det sammen med deg» -INF2*

Her beskriver informanten, etter spørsmål om det er noe spesielle modaliteter hen fester seg ved og om fokuset skifter seg etterhvert som læringen foregår, hvordan fokuset skifter i løpet av prosessen. Hen starter med å følge med på den gitte kroppslige instruksjonen for teknikken, før det går over notene i samspill med fysisk instruks, før hen til sist engasjerer ørene og begynner å lytte aktivt. Den samme prosessen var informant 1 gjennom:

*«Da blir det jo fort, det grafiske da, altså notene gjerne, for min del. Selvfølgelig i starten gjerne snakking, hva er det vi skal lære, hvordan skal vi gjøre det og så er det å se på hvilken bevegelse jeg skal gjøre med fot eller arm eller håndledd og så er det jo gjerne helhet i forhold til hvordan låter det, når du gjør det og hvordan låter det når jeg gjør det, låter det likt?» – INF1*

Her beskrives en gjennomgang av innlæringsprosessen informant 1 hadde gjennom fokusering på de forskjellige modalitetene og etterhvert samspillet mellom dem. Dette gjennom de muntlige, grafiske, fysiske og auditive modalitetene. Et annet aspekt som alle informantene var enige i var viktigheten av tydelig lyd og bildedesign i en slik ressurs:

*«god lyd, hjelper jo på og det var det jo på opptaket ditt. At det ulike elementene i trommesettet kommer godt nok frem er jo en veldig viktig, at det ikke det bare er tatt opp med en telefon liksom» - INF1*

Dette handler jo om tydelighet i produksjonen, og det å sørge for at de individuelle modalitetene er tydelige for å gjøre kunnskapen tilgjengelig. Angående tydelighet så var det også en konsensus om at de ekstra stegene jeg la til i video to rundt grafikk var et godt grep for tydeliggjøring:

*«But I think the changes that you introduced in terms of highlighting the particular notes, or circling, it made it even more clear as you explain and you know where you are placed within that demonstration ... there is no mistaking what is where and how and when.» - INF3*

Til slutt I denne delen vil jeg trekke frem noe som har med kameravinkler å gjøre, og da spesielt hvordan dette kan være en limiterende faktor i utviklingen av slike ressurser.

*«hvis en kameravinkel ikke er tydelig nok så kan du på en måte du flytte hånda så du ser når jeg gjør ett eller annet, så er det kanskje ikke så lett å se på den vinkelen, mens da kan du på en måte snu på hånda, så det blir lettere å se. Det er jo vinkelen på kameraet ekstremt viktig på video, fordi det må være tydelig det du gjør.» - INF 1*

Det informant 1 her skisserer er en situasjon hvor vinkelen kameraet er satt opp ikke viser nok informasjon til å være et tydelig bringer av informasjonen som trengs. Dette vil kunne være tilfellet i en læringsvideo og det er viktig å være obs på hvordan en setter opp vinklene i videoen slik at de viser nok, eventuelt sette opp flere kameraer:

*« Ja, sant, også er det det at du bytter kameravinkel, det gjør jo at det på en måte er mer informasjon. Det blir mer spennende å se på da, og så er det godt klippet i imellom tingene» - INF1*

Ved bruk av flere kameraer, slik jeg gjorde i produksjon to så vil det være mulig å gi enda mer informasjon til den som ser.

### 6.3 BRUK

I denne delen av funn vil jeg ta for meg bruk. Bruken av ressursen sier noe om hvordan informantene tok de ressursene de har fått i bruk for sin meningsskaping i møte med ressursen. Bruken av en slik video vil diktere hvordan informantenes kunnskapstransformasjon forekommer og vil kunne gi en innsikt og retningslinje for designet av ressursen ved å peke på aspekter ved hvordan brukerne utnytter den. Dette var jo også et av forskningsspørsmålene jeg valgte å presentere i denne oppgaven, da jeg tenker at det vil være relevant å få en innsikt i hvordan, og hvorfor en slik ressurs brukes for å få en større forståelse for hvilke designaspekt som er viktige.

Når det kom til informantenes bruk av slike ressurser som spilte til, selv uoppfordret i første video fikk jeg tilbakemeldinger på at det var det som følte naturlig siden jeg hadde satt opp videoen på en måte som tillot de å imitere, og skape en slags proksimal læringszone på tvers av skjermen.

*«I found that I got into kind of like a flow by watching you doing it and doing it whilst you were doing it sort of thing, playing at the exact same time as you were playing and I had gotten into a good flow with it, and it made it easier for me.» – INF3*

Det informanten beskriver her er et eksempel på det som kan minne om den nærmeste utviklingszone, og det på tvers av skjermen. Det samme kjente informant 2 på:

*«jeg fikk jo litt den følelsen egentlig da, at jeg på en måte at jeg kjente på samspill, ja, det vil jeg si.» - INF 2*

Dette tyder på at en slags støtte og samspillseffekt vil være mulig å oppnå gjennom skjermen, på tross av at det som spilles til er spilt inn mange uker i forveien.

En ting som kjennetegner mine informanternes bruk av de ressursene jeg ga dem, var en umiddelbar selvstyring av egen læring. Ingen av mine informanter så på hele videoen i sin helhet før de startet å teste de forskjellige delene, men begynte å spole tilbake, eller stanse for å repetere hver bit for seg. Dette kjennetegner den selvstyrte læringen jeg skisserte i kapitlet om uformell læring, og det er i tråd med uformelle læringsprinsipper.

*«You know, with the amounts of times I have repeated or rewinded parts of your demonstration if that happened in real life I'd imagined my tutor would be maybe a little bit annoyed because "Can you show me this again, can you show me this again" no, I am doing it in my own home, rewind all I want and it's easy that way.» - INF 3*

Her snakker informant 3 om sin egen bruk av ressursen, og hvordan videoer av dette slaget gir muligheten til å sekvensere øvingen til det tempoet en selv ønsker.

*«Nei jeg ser igjennom videoen din, å så går jeg tilbake, så stopper jeg litt underveis. Den første gangen jeg ser han så stopper jeg litt underveis og så går jeg igjennom hele videoen og så litt tilbake og så prøve». – INF 2*

Her ser vi eksempler på bruken disse informantene hadde med ressursen, dette viser til elevstyrte læringsprosesser som sekvenseres slik at de får mest mulig ut av videoen.

*«når du legger inn sånn time stamps eller sånn, så funker jo det veldig bra, så kan du hoppe tilbake hvis du ikke får med deg noe.» - INF 1*

En av funksjonene i YouTube som er veldig god å bruke om en legger opp til elevstyrte læreprosesser, ved å benytte disse kan de som lærer enkelt navigere til de forskjellige delene av videoen for å repetere og øve på individuelle deler av ressursen.

## 6.4 BRUKSOMRÅDE

Et gjennomgående tema for bruksområdet og grunnen til at slike ressurser er gode å bruke til egen læring er tanken rundt hvor praktisk og tilgjengelig slike ressurser er. Med det utbredte læringsmiljøet som finnes på digitale plattformer er det svært enkelt å finne videoer av høy kvalitet som presenterer informasjon som ellers ville vært utilgjengelig uten å oppsøke profesjonell veiledning. Et slikt eksempel tar INF3 frem, som svar på et spørsmål rundt hvilke aspekt ved en slik video som er viktig for hen, når hen sier:

*“I think definitely the accessibility of videos like this, because if I were to imagine wanting to learn that, what I would have to do, and this would have applied to me back then is to hire a tutor, and have them explain to me, you know, how would you do this technique, or how would you do this, how would you play this, so instructional videos like this, like what you have created definitely bridges that accessibility gap for people” – INF3*

Det hen trekker frem er jo tilgjengeligheten av en slik ressurs. Når det er tilgjengelig for alle på en online, åpen plattform vil det i større grad være mulig for hvem som helst å ta i bruk, og

finne materiale som er mulig for dem å benytte seg av i sin læringsprosess. Dette tilgjengelighetsprinsippet var også INF1 opptatt av; *«det som er bra med den er jo at det er tilgjengelig for mange sant? Og at en kan jobbe med det når en har tid, og når en har kommet dit at en kan få til noe sånt.»* Dette tilgjengelighetsaspektet ved slike ressurser later til å være noe som står høyt i fokus for samtlige av mine informanter, og eksemplifiserer jo noe av viktigheten med hvorfor slike ressurser er viktige å ha en forståelse for som lærer.

Det forekommer også slike ressurser i skolen:

*«vi bruker det i undervisningen vår på skolen og, fordi det blir så.. du kan jo på en måte vise det, men det blir jo kjekt for elevene å kunne se det flere ganger kanskje, altså når en er lærer på mange elever så hjelper det jo at de kan være litt selvstendige og at du ikke alltid må snakke foran alle, og vise foran alle.»* - INF1

Det informant 1 beskriver her er en aktiv bruk av multimodale læringsmidler for å realisere en læringssituasjon i den norske skole. Ved å benytte læringsressurser kan hen fokusere på en mindre gruppe elever og samtidig kunne være til assistanse og undervise resten av klassen gjennom forhåndsinnspilte læringsverktøy.

1: hvis du jobber i en kulturskole sant, og har et eller annet opplegg sant som, et typisk opplegg du viser til mange elever så kan det være lurt at de kan se på det hjemme og mellom trommetimene.

*«Så det jeg fikk ut av dette var kanskje mest hvordan jeg selv kan jobbe med det med elever, hvis jeg skal lære det bort. Nå vet jeg hvordan jeg kan gjøre det på en måte.»* – INF1

Informant 1 trekker her frem et interessant bruksområde for en slik ressurs. Hen fikk ikke så mye ut av videoen i sin helhet da dette var en kjent teknikk for hen, men det som var nyttig var en innsikt i hvordan en selv kan lære dette videre til elever. Informanten går også videre inn på bruken av slike videoer som en slags læringsbank for lærere, hvor det vil være mulig å se på ressursene og få inspirasjon i forhold til hvordan en kan nærme seg undervisning på et gitt tema. Hvis en internt i skolene bygger opp slike ressurser blant lærerne vil det kunne bety

en veldig stor ressursbank for en rekke temaer, både i kulturskolen og grunnskolen. Det vil være elementer ved undervisning som kan være vanskelig å realisere i et videoformat. Et slikt eksempel trekker informant 3 frem:

*“I didn’t necessarily get it at the first try, so I can imagine at that time if I were to have tried to learn that by video. Didn’t get it. I think I would have been frustrated, because what my teacher eventually did was actually, physically, put the drumstick in my hand and contorted my fingers to hold it in the way that it was meant to be held.” - INF3*

Her beskriver informant 3 en situasjon som forekom i en av timene hen har hatt på trommer hvor det var snakk om hvordan en skal holde stikkene. Det ender med at læreren fysisk må vri og bøye hånda rundt stikken slik den skal være for at informant 3 skulle fatte hva læreren mente. En slik situasjon ville jo ikke kunne utspilt seg på samme måte om den som lærer hadde denne interaksjonen med en læringsvideo. I en slik setting ville aldri denne eleven kunne få rettet opp feilen den gjorde, og dermed kunne stå i fare for å forme en feil representasjon av hvordan det skal være i teorien.

## 7.0 DRØFTING

Denne studiens mål var å ta for seg videolæring og bruken av digitale multimodale ressurser som en måte å dele informasjon og praksis i trommespill på, for å ultimativt få en innsikt i denne praksisen. Det er derimot viktig å presisere at denne studien ikke forsøker å finne en metode og praksis som vil kunne erstatte tradisjonell undervisning, men i større grad se på en et konstant ekspanderende felt som tar for seg både undervisnings og læringspraksis. Det vil være en rekke temaer som er derfor viktig å anse denne studien inn mot noe som vil kunne være med å støtte tradisjonell undervisning og være et hjelpemiddel i en innlæringsprosess på instrumentet mer enn et komplett læringsverktøy.

Det er også viktig å presisere at denne studien ikke vil resultere i noen komplett mal eller oppskrift for hvordan slike ressurser bør lages, mer enn å se på hvilke aspekter som vil være viktige å ta stilling til når en konstruerer slike ressurser. Noen komplett mal vil nok ikke være mulig da de fleste temaer vil kreve en egen fremgangsmåte og konstruksjon. Det jeg vil forsøke å gjøre er å se på hvilke trekk en bør være oppmerksom på i skapelsen av slikt materiale, og prøve å få en forståelse for hvordan slikt materiale bør struktureres.

## 7.1 KONSTRUKSJON OG DESIGN

På mange måter later den innspilte læringsressursen til å ha en rekke sammenlignbare trekk med tradisjonelle undervisningsmetoder. Start med å etablere en base i konseptet som læres, og gradvis bygg opp vanskelighetsgraden. Det utgangspunktet jeg hadde for konstruksjonen av disse videoenes oppbygging var i stor grad basert på det Fostås (2002, s. 127) presenterer angående hva som gjør en modell god for læring. Parallellene mellom mine videoer, og Fostås' innramming er flere, og basert på ønskene fra mine informanter later dette til å være en god måte å strukturere videomateriell for læring på. Ved å starte med de enkleste bitene og gradvis jobbe meg oppover i vanskelighetsgrad gir jeg rom for utprøvelse og gradvis mestring mens man arbeider seg gjennom ressursen.

I henhold til det sosiokulturelle perspektivet på læring har jeg skapt to videoer som legger opp til aksjon, og dermed kunnskapsforming i bruk av aktiv deltaking i en sosial læring gjennom video. Dette forutsetter jo at elevene benytter seg av videoen som noe å spille til, men dette var noe samtlige av mine informanter gjorde, både når de ikke ble bedt, og når de ble bedt om det. Dette samspillet gjorde at det var mulig i min konstruksjon av disse videoene å benytte

den støttende effekten som Skaalvik & Skaalvik (2013, s. 64). beskriver om den nærmeste utviklingszone. Basert på tilbakemeldingene jeg fikk fra informanter er dette noe som har forekommet i to tredjedeler av informantenes prosess i bruk av ressursen, og dette vil være en godt redskap å ta med seg når en designer og konstruerer slike videoer. Det later til at en støttende effekt kan nås på tvers av tid og sted, gjennom materiale som ble konstruert mange uker i forveien. En form for sosial læring på tvers av skjermens limitasjon. Informant 3 presiserte hvordan hen kom inn i en slags «flow» ved å benytte mitt spill i som guide for å skape et slags samspill, og dermed ende opp med denne støttende effekten. Som hen sa: «*I had gotten into a good flow with it, and it made it easier for me*». Det ble lettere for informanten i samspill med meg. Jeg vil dermed argumentere for at den proksimale læringszone er noe som til en viss grad kan realiseres gjennom bruk av multimodale læringsverktøy så fremt den som designer ressursen legger opp til det gjennom imitasjon.

Noe som vil være viktig i måten en strukturerer dette på er ved gjennomtenkt bruk av de forskjellige semiotiske tegnene. Kohesjon i de multimodale tegnene er noe av det som stikker seg mest ut for min del når det kommer til denne prosessen. Ved å ta i bruk forskjellige modaliteter økes sjansen for tydelighet i den endelige produksjonen, som igjen leder til at ressursen forblir anvendelig i læringsprosessen. En av fallgruvene jeg ser ved produksjoner som dette er at ressursen aldri vil kunne endres etter publisering (med mindre den tas ned og endres), og det vil dermed være uhyre viktig å påse at de forskjellige elementene som skal være med for å skape transformasjon av kunnskap for elever i møte med ressursen er tydelige i deres respektive instruks, både innad i seg selv, men også på tvers av modaliteter slik kohesjon beskrives av Bateman et al. (2017, s. 308). Det vil også her være relevant å ha kjenskap til hvordan elever benytter seg av slike ressurser, dette vil jeg komme til i neste del, men for designets skyld vil det være relevant å sette opp ressursen på et vis som lar de som benytter seg av den å kontrollere og styre sin egen læring. Dette gjennom for eksempel kapittel inndelingen som YouTube gir mulighet for.

Et tankesett som kom opp hos informant 1 var dette med tydelighet i instruks, da spesielt med tanke på videoformat, og dets limiteringer når det kommer til visuell demonstrasjon. Det vil være viktig i konstruksjonen av slike videoer å ha et tydelig utsnitt for kamera, spesielt hvis en skal vise noe teknisk, eller fysisk, da eksempelvis en hånd eller fot-teknikk. I en normal undervisningssituasjon ville det ikke vært noe problem å vri hånden slik at eleven kan se, men når det er innspilt vil aldri instruksjonen kunne endre seg.



## 7.2 BRUK OG BRUKSOMRÅDE

I denne delen av drøftingen vil jeg ta for meg det andre forskningsspørsmålet jeg hadde, som omhandlet bruk og bruksområde for slike ressurser.

I henhold til det designteoretiske perspektivet på læring vil jeg argumentere at disse videoene kan fungere som en setting innen de formelle og semi-formelle læringsdesignsekvensene (Selander, 2008, s. 16). Her vil de da være tilgjengelig med en rekke modaliteter den som benytter seg av denne videoen kan ta i bruk for sin egen læring, ved siden av medierende redskaper som trommesett, og eller egen kropp vil den som lærer kunne gå gjennom den første transformeringsenheten og benytte de forskjellige tegnene for å skape en transformasjon, og formingen av en ny kunnskapsrepresentasjon. Dette vil dermed avhenge av på hvilken måte ressursene benyttes. I henhold til Espelands (2010, s. 135) modell vedrørende formell eller uformell praksis vil disse videoene kunne falle innenfor alle de fire sektorene for hva som anses som formelle og uformelle læringsressurser, da det ultimat blir hvordan disse videoene tas i bruk som dikterer hvorvidt den faller innenfor forskjellige rammer. Basert på mine informanternes utsagn var startet samtlige med å styre sin egen læringsprosess fra starten av. I begge videoene ble det stoppet, spolt tilbake og kontrollen var i hendene til de som benyttet seg av videoen, og på den måten realiseres også det semi-formelle læringsdesignsekvensen, hvor det er elevens møte med settingen som blir basisen for konstruksjonen og formingen av nye tegn for mening (Selander, 2008, s. 16).

Et interessant tema kom opp i min data basert i et spørsmål jeg hadde til informantene rundt deres fokus på individuelle modaliteter i sin innlæringsprosess. Svaret på dette var at de alle til en viss grad startet med den gitte instruksjonen i videoen, før de gikk over til andre modaliteter som for eksempel grafisk notasjon, fysisk demonstrasjon eller en kombinasjon av alle tre, og at en heller da begynte å se på den multimodale kohesjonen. Dette kan tyde på benyttelsen av de unike tegnene som en dynamisk prosess. Hvor fokuset skifter mellom tegnene ut ifra hvor langt i prosessen som illustreres i den første transformeringsfasen i læringsdesignsekvensene rundt transformeringen og formingen av kunnskap man er.

---

## 7.2.1 BRUKSOMRÅDE - INSTITUSJONENE

Jeg vil i denne trekke frem litt om bruksområdene slike ressurser kan ha, da spesielt opp imot uformelle og formelle lærings situasjoner og institusjonene. Med tilgjengeligheten ressurser som dette har for læring vil jeg argumentere for at en lærings situasjon som benytter multimodale ressurser, som læringsvideoer, vil kunne ha en demokratiserende effekt på hvordan læringen forekommer. Ved å tilgjengeliggjøre kunnskapen skaper det en mulighet for læring for de som ikke nødvendigvis ville hatt tilgang på denne undervisningen i det private.

Som flere av mine informanter poengterte rundt bruk gir disse ressursene de mulighet til å lære hva de vil, og ikke minst på egen tid når en har mulighet og lyst til å lære. I samtalen med informantene mine om bruken og bruksområdet for denne typen ressurser var det en generell konsensus angående brukervennlighet og tilgjengeligheten av kunnskap for alle som ønsker å finne den gjennom slikt offentlig undervisningsmaterieell på YouTube. Denne demokratiseringen av kunnskap er en av de sidene ved denne læringspraksisen som gjør den anvendelig som læreverktoy i det private. Det er derimot også mulig, å gjennom slike ressurser å øke tilgjengeligheten av kunnskap i institusjonene. En annen måte dette vil kunne nyttes som en demokratiserende kraft er for eksempel for kulturskolene i distriktene, hvor det kanskje er mangel på lærere med kunnskapen som trengs for å gjennomføre undervisning på visse interessefelter. Ved å gjøre læringsmaterieell tilgjengelig gjennom digitale ressurser vil det kunne bli en økt kompetanse i kulturskulene generelt, og det vil kunne føre til et bredere tilbud. Dette krever jo selvsagt da at lærerutdanningen begynner å inkorporere multimodale ressurser og skapelsen av dem i fagutdanningen. For at dette skal være gjennomførbart må det komme et tiltak, enten ved å få fagstoff produsert profesjonelt, eller ved å utdanne lærere til å skape slike ressurser på egenhånd. Basert på det jeg trakk frem i forhold til lærernes PfdK (Utdanningsdirektoratet, 2021), og hvordan det nå ønskes at lærere faktisk skal kunne produsere slike ressurser for undervisningen sin mener jeg en inkorporering av utdanning innen slike digitale verktøy kan være relevant å sette inn i fagutdanningene i alle fag.

For at det skal være en forventning til lærerne angående egen produksjon vil jeg trekke frem hvordan min prosess med skapelsen av disse ressursene har vært. Shyles (2007, s. 8) trakk frem rollene som forekommer i en videoproduksjon, og nå er det ikke alle disse som har vært relevante i mine produksjoner, men jeg ønsker å trekke frem alle de forskjellige produksjonsrelaterte jobbene jeg har gjort i denne prosessen; manusforfatter, produsent, regissør, teknisk ansvarlig, lydtekniker, lystekniker, grafisk designer, kameraoperatør,

videotekniker, lyd og video redigerer og i tillegg var jeg på skjermen som talent. Jeg vil ikke påstå at alt dette skal inn i lærerutdanningen for å oppfylle de kravene som settes i forhold til en lærers PfdK i sitt digitale arbeid. Det finnes tross alt utdanninger for alle disse feltene i seg selv, og en kan nok ikke forvente at lærere skal ta på seg et fullt media og kommunikasjonsstudium i tillegg til de rollene de allerede har, men en liten kjennskap til hva som innebærer i de forskjellige delene av en slik produksjonsprosess bør tilgjengeliggjøres gjennom lærerutdanningen om det skal være en forventning til produksjon av digitale ressurser, i hvert fall av den typen jeg har konstruert her i mitt arbeid.

Et annet aspekt av bruken spesielt inn mot grunnskolen, og kulturskolene som INF1 trakk frem i funnene mine under bruk, er et bruksområde for slike ressurser som en informasjonsbank for lærere. Ved å se på en slik video kan en fort få inspirasjon til hvordan en kan nærme seg undervisningen av et gitt tema med elever, fra spesifikke eksempler til generell oppbygging av øvelser og leksjoner. Disse kan også deles med elevene mellom timene som øvingsmateriell, og på den måten potensielt styrke øvingen for elevene mellom timene.

## 8.0 AVRUNDING

Denne oppgaven har så vidt skrappt i toppen av de mulighetene som finnes i bruk av multimodale ressurser for læring i musikk. Gjennom dette aksjonsforskningsstudiet har jeg forsøkt å fremme læring gjennom to sykluser med videoproduksjoner for trommespill. Resultatet har vært to spennende runder produksjon som tar for seg spennende trommesentriske temaer, og prøver å innramme de i en digital læringsvirksomhet. Gjennom dette prosjektet har jeg fått en spennende innsikt til hvordan en former og legger til rette for læring i videoformatet. Det vil bli spennende å følge dette praksisfeltet videre, og se hvordan det vil begynne å bli inkorporert i den formelle norske skolen og kulturskolen. Etter hvert som den profesjonsfaglige digitale kompetansen blir mer og mer realisert i utdanningen av lærere vil jeg argumentere for at det vil kunne bli et spennende mangfoldig tilbud i det formelle musikkopplæringsfeltet.

Gjennom mitt prosjekt var jeg i hovedsak ute etter å finne hvordan en burde strukturere videoer for å legge til rette for læring i uformelle og formelle situasjoner. Ut ifra mine funn virker det som at finnes mange paralleller til den tradisjonelle måten å undervise på, og basert på det jeg har funnet later det til å være gunstig å planlegge en videolæringsressurs litt på samme måte en ville planlagt en vanlig en-til-en time i kulturskolen. Mange av de samme prinsippene gjelder i forhold til hvordan en organiserer stoffet, og demonstrerer. Der det begynner å skille er i tanken en må gjøre rundt hvordan en filmer og artikulere kunnskapen gjennom multimodale midler. Fokuset på modalitetene og deres måte å transformere kunnskap i den som benytter er de vil være et særdeles viktig punkt i hvordan en nærmer seg læring gjennom videoformatet. Det har vært svært spennende å se på hvordan designet en video har formes i mål om å skape en læringsprosess og forståelsen min rundt læreprosesser

Basert på utsagn fra informanter om bruken av videolæringsressurser, tyder det på at læring via multimodale ressurser foregår på en dynamisk måte, hvor forskjellige aspekter ved ressursen får større eller mindre relevans ut ifra hvor i læringsprosessen brukeren er. Selv om det vil være opp til hver og en hvilke aspekter ved en slik video en trekkes til i utgangspunktet tyder det på at det vil være forskjellige aspekter som får fokus i brukerens læringsprosess med læringsmaterialet som presenteres videoen. I min erfaring, basert på informanters utsagn var det i hovedsak det visuelle som først tok oppmerksomheten deres, og derfra ble det gradvis mer og mer benyttet grafiske elementer, som noter, og det auditive aspektet som sonisk demonstrasjon og noe å samspille med. Det vil derfor være viktig i utformingsprosessen i en

slik ressurs å se på hvordan det naturlige fokusskiftet tas med i beregningen i demonstrasjonene og hvorvidt det vises til relevant informasjon når en skifter fokus, være det tale, lyd fra instrument, demonstrasjon eller grafiske elementer.

## 8.1 VIDERE FORSKNING

Når det kommer til videre forskning på dette feltet stiller jeg meg sammen med Berge, Haugsevje og Eiksund (2021) i tanken om at det må utvikles et rammeverk for hva som er kvalitet når det kommer til slike videoressurser. Det bør utvikles noen parametere som en kan bedømme videoer ut ifra, og på den måten skape en forventning til kvalitet i det innholdet som skapes for institusjonene. Bruken av videolæringsressurser kan potensielt være med å realisere en økt kapasitet og bredde i det tilbudet kulturskolen kan tilby, og det vil være interessant å følge utviklingen videre.

Det ville også vært spennende å se hvordan dette studiet også vil oversettes til andre fag, og andre instrument da det vil være endringer som må gjøres i designet og innrammingen for å legge til rette for læringen. Jeg er også interessert i å se hvor langt man kan gå med videolæringsressurser. Et utsagn INF3 brakte frem på temaet rundt utfordringer med å lære via videoformatet var rundt problemet som oppstår hvis en har lært dårlig eller ineffektiv teknikk, fordi en har arbeidet uten en lærer, og jobbet på egenhånd med videoer: *«could you say; okay, I have bad technique. Could I just watch a video to improve my bad technique? How much can you really learn, like, what's the extent of learning, from a video?»* Hvor går grensen for hva en kan lære via video? Er det noe som ikke kan læres via dette formatet, og hvordan kan vi legge opp til et enda større mangfold i mulige egenskaper en kan tilegne seg på egenhånd, og med en lærer gjennom dette digitale markedet av kunnskap

Som en avsluttende kommentar ønsker jeg nok en gang å bringe frem tanken om at jeg ikke anser dette studiet som et forsøk på å finne måter og erstatte den tradisjonelle formen for undervisning, men heller finne måter å styrke den på, og skape ressurser en kan benytte for å skape en enda sterkere musikkopplæring i lys av de målene og tankene som fremmes angående læreres profesjonsfaglige digitale kompetanse.

## KILDER

- Bateman, J., Wildfeuer, J., & Hiippala, T. (2017). *Multimodality: Foundations, research and analysis - a problem-oriented introduction*. De Gruyter, Inc.
- Berge, O. K., Haugsevje, Å. D., Eiksund, Ø. J. (2021) *Ikke TikTok, digital didaktikk, takk: kulturskolenes erfaringer og læringsutbytte ved bruk av digitale medier under koronapandemien*. (TF-rapport nr. 618), Telemarksforskning.  
<https://www.telemarksforskning.no/publikasjoner/ikke-noe-tiktok-digital-didaktikk-takk/3819/>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dovzhenko, I. V., Yavorsky, A. L., & Pastarnak, I. A. (2021). *VIDEODESIGN PRODUCTION: DEFINITIONS, STAGES AND MAIN COMPONENTS*. *Art and Design*, 3, 54–62. <https://doi.org/10.30857/2617-0272.2021.3.5>
- Espeland, M. (2010). *Dichotomies in music education - real or unreal?* *Music Education Research*, 12(2), 129-139.
- Fostås, O. (2002). *Instrumentalundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Folkestad, G. (2006). *Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning*. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135–145. <https://doi.org/10.1017/S0265051706006887>
- Hanson, J. (2018). *Assessing the Educational Value of YouTube Videos for Beginning Instrumental Music*. *Contributions to Music Education*, 43, 137–158.
- Imsen, G. (2008) *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. (4.utg) Universitetsforlaget.

- Jorn Borlie. (2022, Feb. 10.) *Six stroke roll | fra konsept til praksis*
- [Video] YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=U2LtT5LmHQI&ab\\_channel=JornBorlie](https://www.youtube.com/watch?v=U2LtT5LmHQI&ab_channel=JornBorlie)
- Jorn Borlie. (2023, Apr. 10) *Slideteknikk*
- [Video] YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=mYNAmv8PnoM&ab\\_channel=JornBorlie](https://www.youtube.com/watch?v=mYNAmv8PnoM&ab_channel=JornBorlie)
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age* (1st ed., pp. xiii–xiii). Routledge.
- <https://doi.org/10.4324/9780203299234>
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. Arnold Hodder.
- Kvinge, Ø. R. (2012). Musikalsk læring i Cyberspace? [Mastergrad]. HSH/HVL.
- Leijon, M., & Lindstrand, F. (2012). *Socialsemiotik och design för lärande*. Pedagogisk forskning i Sverige, 17(3–4), 171.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Læreren med forskerblikk: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Selander, S. (2008). *Designs for Learning - A Theoretical Perspective*. *Designs for Learning*, 1(1), 4-22. DOI: <https://doi.org/10.16993/dfl.5>
- Selander, S., & Kress, G. (2010). *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*. Norstedts.
- Shyles, L. (2007). *The art of video production*. SAGE.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper: om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. (S. Moen, Overs.) Cappelen akademisk forl. (Opprinnelig utgitt 2005)
- Utdanningsdirektoratet (2020) *Kompetansemål og vurdering: Kompetansemål etter 7. trinn*

(MUS01-02) Fastsett som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/mus01-02/kompetansemal-og-vurdering/kv195?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet (2021) *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse*

(PfdK). Udir. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/digitalisering/rammeverk-larerens-profesjonsfaglige-digitale-komp/>

Vinge, J. (2013) *Digitale verktøy og digital kompetanse i musikkfaget*. | J. H. Sætre & G.

Salvesen (Red.), *Allmenn musikkundervisning* (1. utg, s. 264-281). Gyldendal.

Wooton, J. (2023). *40 Essential Drum Rudiments*.

Vic Firth. <https://vicfirth.com/blogs/40-essential-rudiments>

Zhang, D., Zhou, L., Briggs, R. O., Nunamaker, J. F. (2006). *Instructional video in e-*

*learning: Assessing the impact of interactive video on learning effectiveness.*

Information & Management, 43(1), 15–27. <https://doi.org/10.1016/j.im.2005.01.004>

Zuber-Skerritt, O., & Wood, L. (2019). *Action Learning and Action Research*.

Emerald Publishing Limited.



# Vedlegg 1. Godkjent SIKT skjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Tromme-videoer](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

571468

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

30.08.2023

**Tittel**

Tromme-videoer

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for Lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for kunstfag

**Prosjektansvarlig**

Øystein Kvinge

**Student**

Jørn Erik Børle

**Prosjektperiode**

01.11.2021 - 15.06.2024

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.06.2024.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

Behandling av personopplysninger er utvidet til 15.06.2024. Vi vurderer at behandling fortsatt er lovlig, under forutsetning om at utvalget ditt får ny informasjon, her også informasjon om endret varighet.

Merk at vi legger til grunn at du har kontaktinformasjon til utvalget ditt og vil gi dem ny informasjon. Hvis ikke dette er tilfellet, må du sende melding til oss i meldeskjemaet slikt at vi kan foreta en mer inngående vurdering av om behandlingen fortsatt vil være lovlig.

## Vedlegg 2. Intervjuguide – Trommeundervisning i HD

Tema	stikkord	Spørsmål
Oppbygging	Flyt, fordelig av innhold, tidsbruk	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kan du fortelle litt om deg selv, og din bakgrunn innen trommer og trommeundervisning?</li> <li>- Har du noen trommeundervisningsvideoer du har sett tidligere du synes er gode? Hva med den var det som traff deg som gode?</li> </ul> <p>I forhold til min video; Hvordan synes du flyten var i videoen, og var det noe du ville endret i oppbyggingen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva tenker du om tidsbruken til de forskjellige delene?</li> </ul> <p>Ble det satt av nok tid til forklaring og demonstrasjoner?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvordan brukte du denne videoen?</li> </ul> <p>Spilte du til, eller så du på, og prøvde etterpå, ingen utprøving i det hele tatt?</p> <p>Hvordan var oppbyggingen for å spille til?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Følte du at du kunne spille til, selv om det manglet for eksempel metronom?</li> </ul>
Konsept	Innholdet	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva synes du om forklaringen som ble gitt i forhold til innholdet? Var det noe som var utydelig?</li> <li>- Hva synes du om måten innholdet ble presentert på? Fikk du lyst til å lære hva som ble vist? Hva kunne jeg gjort for å engasjere, om ikke?</li> <li>- Hva tenker du om progresjonen fra konseptet til bruk av det som ble vist?</li> <li>- Hva slags nivå synes du innholdet i videoen var på? Var det enkelt nok å henge med?</li> </ul>
Utforming	Det visuelle, design beslutninger	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Var det grafiske som ble benyttet i videoen en</li> </ul>

		<p>nødvendig hjelp til å forstå innholdet?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Var det grafiske som ble lagt til på videoen noe som gjorde innholdet enklere å følge i hvert steg?</li> <li>- Ga introduksjonen deg lyst til å se mer, som et slags blikkfang?</li> <li>- Hva synes du om kameravinklene som ble benyttet? Var det enkelt å se hva som ble vist?</li> <li>- Ville det vært enklere å følge med, eller mer interessant om det ble brukt f.eks flere kameravinkler? Både i demonstrasjon og forklaring?</li> </ul>
Didaktiske grep		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvordan synes du oppbyggingen i videoen var, i forhold til progresjonen på innholdet som ble vist? (Fra enkel demonstrasjon av konsept, til applikasjon i en større kontekst)</li> <li>- Hva må til for at du skal lære av en slik video?</li> <li>- Var det mulig å etterligne hva som ble vist for å skape et slags samspill i din mening?</li> <li>- Hvem tenker du vil kunne ha nytte av denne videoen? Hva ved den gjør den brukbar/ikke brukbar? (nivå)</li> </ul>
Annet		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Har du noen kommentarer eller andre tanker rundt dette med instruksjonsvideoer, og hva som skal til for at de skal være så effektive som mulig?</li> <li>- Hvordan synes du denne formen for læring er i forhold til vanlig undervisning?</li> <li>- Hva ser du i etter i slike videoer når du skal lære?</li> </ul>

--	--	--

Sammenligning med tidligere video	Utviklingen av ressursene	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Er det noe fra forrige iterasjon du syns manglet i denne nye?</li> <li>- Benyttet du deg av det vedlagte materialet, og i så fall hvordan syns du det var å bruke?</li> <li>- Hvilke forbedringer syns du har oppstått fra forrige iterasjon til den nye?</li> <li>- Hvordan ville neste iterasjon av dette sett ut for deg? Hva er neste steg for å gjøre det enda bedre?</li> </ul>
-----------------------------------	---------------------------	--

Bruk	Brukernes benyttelse av ressursen, så vel som deres tidligere bruk av ressurser som denne.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva lærte du fra videoen? Og hvordan foregikk din læring? Kan du beskrive det?</li> <li>- Hvordan så du på videoen? (mobil, pc, ved trommene, ikke ved trommene) og hvorfor? Hvordan tror du inntrykket endrer seg fra en måte til en annen?</li> <li>- Hvilke deler ved videoen fulgte du mest med på? (tale, lyd, visuell demo, noter, noe annet?) Hva var det med det som var lettest å følge med på/få informasjonen din fra?</li> <li>- Var det noen deler som var viktigere enn andre?</li> <li>- Hvordan brukte/interagerte du med videoen? (statisk gjennom, spoling, repetisjoner)</li> </ul>
------	--	---

## **Vedlegg 3. Produksjonsplan Six stroke roll**

### **Videoutkast**

- Åpner med praktisk eksempel med normal groove og innslag av fills som bruker six stroke roll (Bevegelse i kameraføring, footcam)
- Et avsluttende fill som kutter brått inn i en snakke-seksjon hvor konseptet forklares (Kamera sentrert med meg litt til venstre for trommesett i bakgrunnen, direkte keylight med et ekstra lys?)
- Snakkeseksjon som tar for seg hvert steg inkludert: sekstoler (grafisk notervisning)
- Forklaring
- Praktisk del en kan spille til
- Utvidelse av konseptet forklart (eks. Praktisk applikasjon, flere eksempler for bruk, øvrige tanker)
- Avslutter på samme måte som intro

### **Hvilke grep tas for å fremme læring?**

- Grafisk fremstilling
- Mulighet for å spille med meg som «fasit» - utviklingsone
- Forklaring av konsept
- Demonstrasjon av konsept
- Eksempler i praksis
- Varierende tempo i samspill/demo for å gi en progresjon

### **Mål etter å ha brukt videoen**

- Få et innblikk i rudimentet
- kunne bruke rudimentet rundt trommesettet
- vite hvordan en kan øve for å benytte det i en spillesituasjon

## **Nødvendig utstyr:**

- Kamera (gjerning fler for «footcam» og stillestående «bakfra»-shot) telefon er en mulighet..
- PC – med både innspillingsprogram (logic eks.) og videoredigeringsprogram (premiere, resolve eks.)
- Lydkort/miksepult
- Miccer, både til trommer, men også for prating
- Trommesett med alt tilhørende
- Lys
- Plan/opplegg
- Rom med plass og grei akustikk

## **På hvilke måter kan ting forklares**

- Noter og andre grafiske element
- Eksemplifisering - demonstrasjon
- Muntlig forklaring
- Spilt lyd

## **Videоекsempler:**

- Intro med litt showoff
- Enkel seksslagsrull i 70 og 100 - noter
- På pad; Både vanlig og sekstendelstriol variant til snakkedelen - noter
- Enkeltslag på tam og doble på skarp - noter
- Enkle på cymbaler og doble på skarp (rockeavslutning) - noter
- Pickupen - noter
- Gradvis innkjøring av fillet i to tempoer – noter av hele prosessen

## Videoplan:

Morn og velkommen til denne videoen om seks-slagsrull. Dette er en noe viderekommen video, og vil kreve en grei kontroll på enkle og doble slag med hendene.

Når vi som trommiser skal spille fills bruker vi ofte en del forskjellige måter å slå på.

Veksling mellom enkle og doble slag er for eksempel en veldig enkel måte å få litt variasjon på i overgangene mellom forskjellige deler av musikken. En av mine favoritt sammensetninger her er den som kalles seksslagsrull, eller six stroke roll på engelsk. Den seks slag, sammensatt av både enkle og doble på den måten at det kommer først et enkelt åttendedels slag, så to dobbelte sekstendeler, så et enkelt åttendedels slag igjen. På denne måten blir et mønster som kan rulle å gå uten stopp.

----- Video demonstrasjon av the rudiment ----- 70 og 100, brutt og kontinuerlig

**Sekvens med pad:** Når det spilles kontinuerlig kan en tenke på det som to enkle slag etterfulgt av to dobbelte **DEMO**

Men jeg liker også å spille denne stikkingen innen for sekstendelstrioler, eller sekstoler, som da vil si at vi har seks slag per taktslag, eller en takt med 24 slag. På samme måte som trioler vil disse sekstolene være 6 noter med samme noteverdi, i dette tilfellet sekstendelstrioler, det vil da låte slik **DEMO**

Som du kanskje hører gir dette måten å spille stikkingen på gi en større flyt, i hvert fall i min mening. Der tradisjonelle seksslagsruller kan høres noe mekaniske ut, syns jeg denne måten å gjøre det på flyter bedre. Det er selvsagt bruksområder for begge deler, og det finnes flere tilfeller hvor jeg bruker begge, men jeg vil i denne videoen gi flere eksempler for versjonen med sekstendelstrioler, enn den tradisjonelle seksslagsrullen.

For å jobbe med dette vil jeg gi noen eksempler på hvordan det kan brukes rundt på trommesettet, og et eksempel på dette vil kreve at vi kan splitte opp hvor vi plasserer de forskjellige slagene,

en måte å jobbe med dette på er **DEMO (enkeltslag på tammene, doble på skarpen 70 og 90 bpm)**

Dette kan også brukes på en måte du kanskje har hørt i forskjellige soloer og rockevslutninger **DEMO**

Dette er en fin måte å dele opp øvelsen på, og det begynner å låte som noe mer enn bare øvelser for enkle og doble slag. Det som er veldig viktig her, hvis en ikke er helt stødig på doble slag enda, er å begynne i et sakte tempo. Dette er for å sørge for at du har kontroll, før du øker tempoet, slik at du spiller stødig og rent. Denne flyttingen av enkelttoner vil også være med å øke stikkekontroll mellom de enkle og doble slagene.

Måten jeg ofte liker å bruke denne øvelsen er som en del av et lengre fill, eller som et liten pickup før en del, jeg vil nå først vise en måte du kan bruke den som en pickup, før vi ser på fillet jeg gjorde i begynnelsen.

For denne pickupen vil jeg bruke varianten av stikkingen som brukte sekstendelstrioler, og jeg vil begynne med det enkle slaget på gulvtammen, for så å ta resten på skarptromma, før det leder inn i den beaten jeg skal spille. Etterhvert vil jeg også flytte det siste slaget rundt, her i to tempoer; 70, og 100 **DEMO**

For det avsluttende fillet begynner vi nøyaktig likt som pickupen, men jeg legger på ett parti til. Den første er i samme type flyt med sekstendelstrioler som pickupen, og det neste vil være en runde rundt tammene, her i to tempoer **DEMO**

Når vi da setter disse to bitene sammen blir det et fill med mye energi, og kan passe rett inn i en rock setting, her i tempoene 70 og 100

**DEMO HELE FILLET i to tempoer**



Det fillet er selvsagt ganske mye, og passer ikke inn overalt, men kan låte kjempekult om brukt smakfullt. Det er også en kjempefin demonstrasjon av en måte å bruke seksslagsrullen. Jeg håper du gir seksslagsrullen en sjangse på denne måten, husk å begynne sakte, og gradvis øk tempoet, fart kommer med kontroll, og ikke motsatt

Takk for at du så på, og lykke til

**Avsluttende remarks, og en outro**

## Vedlegg 4. Videoplan Slideteknikk

### Tema: Slide fotteknikk

#### Mål:

- Kunne utføre bevegelsen sakte
- Kunne produsere to slag med teknikken uavhengig av tempo
- Vite hvordan en kan øve for å spille det, og bruke det i en kontekst

#### Begynnelse på teknikken

2 øvelser (forflytt det i den vanlige beaten, og bare spill den..)

En øvelse som er applikasjon (to oppe to nede)

#### Forløp i videoen

Demo, inkluder fill, beatsa som vil komme opp i øvelsen, og ha flere vinkler gående

> snakk over bakgrunnsmusikken (demoen) (morn, i denne videoen skal vi se på en teknikk for å bli raskere på basstromma, slide teknikken)

< demo

> Black

> snakke del om hvorfor (enklere å spille raskt, mulig å få inn to kjappe slag med en enkel beinbevegelse)

> snakke segment ved trommesett hvor det går gjennom heel up eller down, og hvordan en bør være proficent med heel up før en tester denne teknikken

> foot cam som demonstrerer forskjellen

> «Så, for å begynne med denne teknikken vil jeg faktisk begynne uten trommesett» \*knips\* borte

> closer cam, så nå er det ingen unnskyldning til å ikke prøve med meg med en gang

> Demo av teknikk på gulv mens det snakkes (Det du skal gjøre er å trekke foten bakover, også skyve fremover igjen.. nå som vi er på gulvet bør bevegelsen være litt overdreven, så det blir enklere å forstå det når pedalen kommer tilbake)

> knips tilbake trommesettet og gi det samme eksemplet på pedal hvor det vises slag, og slide sakte, noen kjappe demonstrasjoner som kan slowes ned

Inn i første spille eksempel > forflytt slagene på beaten

> snakke om hvordan dette nå skal brukes for å spille beats som uten teknikk ville vært vanskelige å få til i høyere tempo

Gi et eksempel på den første beaten i tre speeds, også et eksempel hvor du cycler gjennom og forflytter den

Men det er ikke bare beats det kan brukes, det finnes og et veldig vanlig fill i pop og rock som kan spilles ved hjelp av denne teknikken

Dette fillet baserer seg på et veldig enkelt konsept, som er to oppe og to nede i sekstendeler

> skarp skarp bass bass

> Skarpbass, tom bass, gulv bass, skarp bass

> split dem

outro

### **Øvelser:**

- Gulv

- vanlig beat

- forflytt slagene på beaten

- 2 oppe 2 nede

## Deler som må filmes:

Intro demo – foot cam, back cam, og flyte kamera

Intro snakk – litt friflytende, vekk fra trommesettet men bare et kamera

Snakke del 1 – Snakke cam med trommesett, fotkamera, gjerne et ekstra kamera

Snakke del 1 – snakke cam uten trommesett, fotkamera

Snakke del 2 – Trommesettet er tilbake, fotkamera,

Sakte og kjapp demo av teknikk på pedal

Snakke del 3 – en del snakke segmenter

- Basic trommegroove

- Level 1 i 80 og 110

- Forflytta i 80 og 110

- Fri demo av 2/2

- Level 1 2/2 4 runder á 3 takter

- level 2 2/2 4 runder á 3 takter, 2 flytter sammen, 2 splittet

## Manus og redigeringsguide

> Intro demo, inkluder 16.dels beats og fillet som skal tas i bruk

> splice inn snakke segment, spilling foregår i bakgrunn demp volum:

«Morn! I denne videoen skal vi se på en teknikk som lar deg spille kjappe dobbeltslag med basstromma, *slideteknikken*, denne videoen vil ta for seg det grunnleggende for denne teknikken, og jeg vil gå gjennom hvordan denne gjøres, noen øvelser for å lære og øve på denne teknikken, og noen kule måter den kan brukes på, så ikke gå noe sted»

< kutt tilbake til intro demo

> svart

### > kutt inn snakke segment bak trommesett:

«Så hva er egentlig slideteknikken? Det er en teknikk som vi kan bruke for å spille raske dobbeltslag med foten, og dermed spille vanskelige mønstre på basstromma i høye tempoer med bare en fot»

«Denne teknikken krever derimot at du spiller med hælen oppe og ikke nede, altså at du spiller på denne måten /Kutt og demo av hæl opp og hæl ned/ og du bør allerede være veldig komfortabel med å spille på basstromma med hælen oppe»

Nå som vi har det på plass kan vi begynne

«For denne første delen, vil jeg derimot \*knips\* /Kutt vekk til ingen trommesett/ gjøre litt demonstrasjon uten trommesettet, så da har du ikke noen unnskyldning for å ikke prøve med meg mens du ser på» /Kutt til fotkamera etter behov/ «det vi skal gjøre for å jobbe med slideteknikken er, som navnet sier, skli med foten på pedalen, så aller først vil jeg at du skal balansere foten på tåballen, så trekke den opp og bak og late som du gjør et slag på en basstrommepedal, også skli foten fremover som dette. Dette vil da gi oss våre to slag med teknikken, det første når vi trekker foten bakover, og det andre når den sklir fremover igjen. Uansett hvor du ser fra akkurat nå, bli med å prøv, for dette er en fin måte å øve på teknikken selv når du ikke sitter ved trommesettet.»

> Flere runder med demo på gulvet

«men det er kun så mye vi får gjort uten trommesettet så \*knips\* nå får vi ta en titt på hvordan dette gjøres med basstrommepedalen. På samme måte om vi gjorde på bakken skal du nå /Kutt til fotkamera/ balansere på basstrommepedalen, også dytte bak og ned for å lage det første slaget, så skal du skli frem. Når dette gjøres må du løfte foten litt, slik at pedalen får muligheten til å gå vekk fra skinnet, så du kan lage slag nummer to. Sakte vil dette se sånn ut, og gjør det sammen med meg, enten på bakken eller på trommesett»

### > sakte demo av teknikken

«og litt fortere»

### > Kjappere demo av teknikken

«Så, nå som du vet hvordan det gjøres, hvordan skal vi bruke det? For det første eksemplet skal vi legge det til i den helt vanlig trommegroove.»

#### > kutt til basic trommegroove

«Den grooven kan du helt sikkert, så det vi skal gjøre er å legge til slideteknikken på det første basstrommeslaget i taktslag nummer 1, og gjøre det til to sekstendelsslag, da vil det se ut som dette, spill gjerne med meg, sørg for å bruke slideteknikken skikkelig selv i de saktere tempoene» «det er ikke noe en vil gjøre i en vanlig spillesituasjon, hvor den kommer mest opp i raskere tempoer, men det er bra å øve den inn sakte så det blir ordentlig»

Og vi vil prøve den nå i tempoene 80 og 110»

#### > Demo i 80, 6 runder

#### > Demo i 110 6 runder – fokus på føttene, men vis alt, sørg for at metronomen er med

«En annen ting som kan gjøres med dette da, er om vi forflytter det første basstrommeslaget sekstendel, for sekstendel bortover takta. Dette vil være med å gjøre deg komfortabel med å legge denne teknikken inn flere steder, og gjøre det enklere å bruke fremover. Jeg vil gi en rask demonstrasjon på det, hvor jeg spiller to og to takter mens jeg flytter den, også vil det være note og lytte eksempler til alt som blir gjort i denne videoen som du kan øve med i boksen under videoen, øv gjerne på hver enkelt takt aleine først, før du prøver å forflytte den, demonstrert her nå, i 80 og 110»

#### > Demo 80 - 6 takter to per, forflytt

#### > demo 110 - 6 takter

«men det er ikke bare i grooves denne teknikken kan brukes, en annen kul måte vi kan bruke den er i et veldig vanlig fill å bruke i rock, hvor du spiller sekstendeler, med to slag i hendene, og to på føttene etterhverandre, som dette:»

#### > Kutt til fri demo uten tempo av skarp skarp bass bass

#### > tilbake til snakk

Dette låter sikkert kjent for flere, og jeg vil nå demonstrere dette fillet med en beat hvor vi bruker slideteknikken for å legge til et sekstendelsslag før taktslag 3, her vist tempo 80 og 110.

> Demo 80 3 takter pr runde, 4 runder

> Demo 110 –«-

«Vi trenger selvsagt ikke å putte alle slagene på skarpen, dette fillet begynner virkelig å skinne når du flytter rundt på hendene, og ikke minst begynner å splitte hendene, for eksempel en her og en der, bass bass, en der og en der, bass bass, osv, utførelsen er lik, men hendene flyttes rundt, jeg kommer til å gjøre litt forskjellig i det neste eksempelet, og jeg oppfordrer deg til å gjøre det samme, prøv deg fram litt! på samme måte som i stad, i 80 og 110

> Demo 80 3 takter pr runde, 4 runder

> Demo 110 –«-

«Så der har vi det! Slideteknikken, både en nybegynner guide til teknikken og litt forskjellige måter du kan jobbe med den på for å få den inn i din spilling. Jeg håper du har funnet noe nyttig her, og ønsker deg masse lykke til med spillingen, som sagt ligger det en lenke til noter og lytteeksempler i boksen under videoen. Begynn sakte med øvelsene, husk at fart kommer med kontroll, og ikke motsatt, takk for at du så på.

Outro demo