



# Høgskulen på Vestlandet

## Masteroppgave

MACREL-OPG-OM-1-2022-VÅR-FLOWassign

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	18-05-2022 09:00	<b>Termin:</b>	2022 VÅR
<b>Sluttdato:</b>	01-06-2022 14:00	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Masteroppgave		
<b>Flowkode:</b>	203 MACREL-OPG 1 OM-1 2022 VÅR		
<b>Intern sensor:</b>	(Anonymisert)		

### Deltaker

<b>Naun:</b>	Severin Vik
<b>Kandidatnr.:</b>	403
<b>HVL-id:</b>	138822@hvl.no

### Informasjon fra deltaker

<b>Antall ord *:</b>	18740
----------------------	-------

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 autalen om publisering av masteroppgaven min \*

Ja

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

Nei

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

Nei



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGÅVE

På Øvingsrommet  
At Rehearsals

**Severin Vik**

Master i Estetiske fag og Læreprosessar  
Høgskulen på Vestlandet, Campus Stord  
Rettleiar: Kari Holdhus  
01.06.22

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

# På Øvingsrommet

Ein videopodkast om øving og motivasjon



## Samandrag

I denne masteroppgåva har eg produsert eit podkast-design, og samtalar med fire profesjonelle musikarar om øvingspraksis og korleis dei motiverer seg. Problemstillinga er: «*korleis kan eit multisensorisk intervju med fire profesjonelle musikarar skape kunnskap om øving og motivasjon?*». For å svare på korleis kunnskapen vert formidla i podkasten nyttar eg Theo Van Leeuwen sine fire multimodale komponentar: *rytme, komposisjon, informasjonslink* og *dialog*. Vidare føreslår eg ei bevisstgjerung av multimodalitetars funksjonelle spesialisering som eit metodisk verktøy for å effektivisere *tematettleiken* i akademiske podkastar. Studien indikerer at uformelle strategiar for øving som til dømes aktiv lytting, sosial læring saman med tradisjonell sosiokulturell lærings-, og motivasjonsteori kan føre til høgare *self-efficacy*. Video-podkasten *På Øvingsrommet* er tilgjengeleg på YouTube. Dei 12 episodane er mellom 15-35 minuttar lange, og under kvar episode ligg lenker til oppsummeringsliste frå episodane. «Lærdommane» kan nyttast som tips til øving, inspirasjon eller læringsressursar for musikkelevar i alderen 15-25.

Nøkkelord: Podcast-design, musikkpodkast, videopodcast, kunstfagpedagogikk, øvingslære og motivasjon, multimodalitet, multisensorisk intervju, nymaterialisme.

## Abstract

In this master thesis I have produced an educational podcast-design. I raise the question of *How a multisensory interview with four professional musicians can produce knowledge about musical practice and motivation?* When addressing how the knowledge is being produced during the interviews, I draw upon Theo Van Leeuwen's multimodal coherence and his four components: *rhythm, composition, informationlink, and dialogue*. Further, I purpose an active use of multimodalities and their *functional specialization*, as a methodical tool to enhance expected learning outcomes from future academic podcast-designs. This study points to the way in which informal learning strategies e.g., purposive listening and social learning, combined with traditional sociocultural learning and conscious use of motivational theories, can lead to a higher sense of *self-efficacy*. Attached to this assignment you'll find a Youtube-playlist (*At Rehearsals; På Øvingsrommet*) where 12 episodes (15-35 minutes a piece) is accompanied by a summary of the most important lessons and talking-points. These can be used as tips, inspiration or as a learning resource for music students in the 15-25 age group.

Keywords: Podcast design, music podcast, video podcast, art pedagogy, educational research, musical practice and motivation, multimodality, multisensory interview, new materialism.



## Forord

Musikk har alltid opptatt meg i ulike former. Det er ikkje så viktig om det er å spele, lage, produsere, skrive eller å undervise. Eg hadde ein draum, som mange har hatt før meg, om å reise rundt i verda og spele – men, av innlysende grunnar vart det ikkje for meg. Eg har ein medfødt augesjukdom kalla «akromatopsia». Dette resulterer i omlag 10% syn, og eg har blant anna ingen fargesyn, dårleg skarp-, og detalj-syn. Som reisande musikal ville eg difor møtt på store utfordringar. Dette er grunnen til at eg går med «solbriller» inne. Det eg synes er mest irriterande med å være svaksynt musikal, er å ikkje kunne lese notar eller *lead sheets*. Alt som skal lærast må difor lærast på husk. Då eg starta å spele piano i kulturskulen som 7-åring, var ikkje dette eit problem. Men då eg som 16-åring skulle hugse fleire tunge musikkstykke på 10+ sider kvar, tok eg den enklaste utvegen og bytta instrument. I 9 år har eg studert gitar, eg har ei musikkpedagogisk bachelor frå HVL. Dei siste to åra har resultert i denne masteroppgåva. Å være musikk lærar har blitt min bane, og det er eg eigentleg nøgd med. Eg opptrer framleis i nærmiljøet så mykje eg kan, men undervisninga kjem eg ikkje utanom. Difor ville eg nytte denne moglegheita til å lære meir om kva og korleis musikal motiverer seg, slik at eg kan hjelpe andre med å oppnå dei draumane eg sjølv ikkje får realisert.

Synshemminga har sjølvklart prega masterarbeidet. Å lese, skrive og katalogisere store mengder data er i utgangspunktet ikkje enkelt – tenk så korleis det er om du berre kan sjå 10% av det. Samstundes har eg aldri gitt opp. Eg har aldri brukt synshemminga som ei unnskyldning – berre som ei forklaring på kvifor eg gjer somme ting litt annleis. Mottoet «hald kje\*t og jobb» passer fint til meg, trass ordbruken.

Til venner og familie som har høyrte meg snakke om denne oppgåva og podkasten i snart 12 månadar: takk for at de heldt ut, og at de høyrde på alle mine tiradar, talar og Eureka-opplevingar. Til alle lærarar, kollegaer og medstudentar: takk for oppmuntrande ord, konstruktive attendemeldingar, samt fagleg (og ikkje minst sosial) input! Ein særskild takk til første kull på Stord Folkehøgskule. De gav meg ein pause frå det akademiske jaget då eg trong det mest. Kjære informantar, eller forskingsdeltakarar som eg har lært at det heiter: Takk for at de tok tid til å snakke med meg, delte av erfaringar og gode refleksjonar. Sjølv om teksten som følgjer er mitt verk, har de vert med på å forme podkastepisodane med smil, gode historier og stundom fin musikk.

Kari Holdhus, me (eg) rota godt på vegen – men me kom i mål! Du har stilt strenge krav og tidsfristar gjennom heile perioden, noko eg er takksam for. Hadde me ikkje vore så tidleg ute, kunne me aldri vore gjennom diffraksjonar, assembly, diverse posthumanistiske og delvis fenomenologiske kapittelutkast – og i tillegg landa eit prosjekt eg er stolt over!

Med venleg helsing,  
Severin Vik

# Innholdsoversyn

<b>SAMANDRAG</b> .....	<b>2</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>2</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>3</b>
<b>1.0 INTRODUKSJON</b> .....	<b>6</b>
PROBLEMSTILLING OG BAKGRUNN FOR OPPGÅVA .....	6
AVGRENSING AV PROSJEKTET .....	7
EIGEN BAKGRUNN .....	8
<b>2.0 TEORI</b> .....	<b>9</b>
2.1 SOSIALKONSTRUKTIVISME .....	9
2.1.1 <i>Nymaterialisme</i> .....	11
2.1.2 – <i>Multimodalitet</i> .....	11
2.2 DIDAKTISK RAMMEVERK OG DESIGN .....	13
2.2.1 <i>Vygotsky som pedagogisk inspirasjon</i> .....	14
2.2.2 <i>Motivasjonsteori: Self-Efficacy, Self-Regulation, Self-Determination</i> .....	15
2.2.3 <i>Øvingslære</i> .....	19
2.3 ØVE-STRATEGI OG ROMMET.....	20
2.3.1 <i>Øve-strategi</i> .....	20
2.3.2 <i>Musikalsk affordansar, eller agency?</i> .....	21
<b>3.0 METODE</b> .....	<b>22</b>
3.1 INTERVJU .....	22
3.1.1 <i>Halvstrukturert og multisensorisk intervju</i> .....	22
3.1.2 <i>Informantutval</i> .....	23
3.1.3 <i>Førebuing og gjennomføring av intervju</i> .....	25
3.2 VIDEOPODKAST .....	25
3.2.1 <i>Podkast-design</i> .....	26
3.2.2 <i>Rollefordeling: intervjuar, muskar og teknisk ansvarleg</i> .....	31
3.2.3 <i>Personvern, anonymitet og etikk</i> .....	32
3.3 FOKUSGRUPPESAMTALE .....	33
3.4 ANALYSE .....	33
3.4.1 <i>Multimodal kunnskapsrepresentasjon</i> .....	33
3.4.2 <i>Redigering, klipping og produktet</i> .....	35
3.4.3 <i>«Lærdommar/erfaringar» og fagleg utbytte</i> .....	35
3.5 FORSKINGSLOGG.....	35
<b>4.0 – ANALYSE AV PÅ ØVINGSROMMET</b> .....	<b>36</b>
4.1 AADLAND, PIANO .....	36
4.2 HAALAND, KLARINETT.....	39
4.3 EINARSDOTTER, FELE .....	42
4.4 STEFFENSEN, BASS .....	44
<b>5.0 RESULTAT OG MULTIMODALE KVALITETAR</b> .....	<b>47</b>
5.1 ESSENSIELLE ARTEFAKTER .....	47
5.2 KJENNETEIKN PÅ OPPVARMING .....	48
5.3 KJENNETEIKN PÅ ØVINGSSTRUKTUR .....	50
5.4 MOTIVASJON .....	53
5.5 ANDRE MULTIMODALE ASPEKT VED DESIGNET .....	57
<b>6.0 AVSLUTTANDE REFLEKSJONAR</b> .....	<b>60</b>
<b>LITTERATUR</b> .....	<b>65</b>
<b>VEDLEGG 1 – LENKE TIL YOUTUBE-SPELELISTE</b> .....	<b>67</b>

**Vedlegg 2 – Lærdommar produsert i *På øvingsrommet* (eige vedlegg)**

## 1.0 Introduksjon

### Problemstilling og bakgrunn for oppgåva

Då arbeidet med masterskissa starta i overkant av eit år sidan, visste eg ikkje kva eg skulle forske på. Me hadde hatt nokre førelesingar om nymaterialisme og sosiomaterialisme som verka spennande, og då omgrepet *animisme* vart forklart gjekk det opp eit lys for meg. Animisme i denne samanhengen tyder å leggje sjel, handlingspotensial og affekt til *other-than-humans (ikkje-organiske ting)*. Då minnes eg eit sitat frå min gamle gitarlærer: «eg føler eg må spele på like mykje på alle gitarane mine, for å holde treverket og sjela deira i live». Dette synest eg var spennande, og eg ville intervjuje musikarars forhold til instrumentet sitt, og korleis dei legg til rette for god øving. Dette vidareutvikla eg til podkast-konseptet «På Øvingsrommet», ein podkast kor to musikarar samtalar om øving, motivasjon og livet som musikar. Heile vegen i utarbeidinga av konseptet er det materialistiske i bakhovudet, som eg kjem attende til seinare.

For å gjere podkasten didaktisk relevant, ser eg mot faget «øvingslære» frå VGS. Mine eigne (og andre eg snakka med) satt att med anten «kan ikkje huske å ha hatt faget», eller «veit ikkje kva konkret eg fekk ut av det». Gjennom å summere opp tematikk og tips til øving som vert produsert i podkasten er målet å gjere «den konkrete kunnskapen» tilgjengeleg, samt å eksponere sjåaren for ein rollemodell, i håp om å starte ei dannelsesreise. I dette kunstfagdidaktiske prosjektet vidareutviklar eg det multisensoriske intervjuet til eit videopodkastmetodisk produkt, og ser på korleis kunnskap vert produsert. Problemstillinga eg arbeider etter er:

*Korleis kan eit multisensorisk intervju med fire musikarar skape kunnskap om øvestrategi og motivasjon?*

Ordlyden i problemstillinga opnar for ein kvalitativ studie av fire musikarars meningar og opplevingar av eigen praksis i samband med øving. Det nymaterialistiske gjer seg gjeldande i form av multisensoriske intervju, og eit fokus på multimodale kunnskapsrepresentasjonar



som oppstår i videopodcast-formatet. Kunnskap og teori om strategiar for øving (heretter omtalt: øve-strategi) og motivasjon vert presentert for å plassere «den konkrete kunnskapen» i eit fagfelt. Dette kjem i tillegg til det overordna målet i oppgåva, som er å skissere korleis multimodalitet og multisensorisk metodikk kan nyttast for å skape eit underhaldande og læringsframkallande podcast-design. Intervjua/podcastane vart spelt inn haust/vinter 2021, og analysert våren 2022.

Målgruppa er 15-25 fordi det er denne aldersgruppa eg trivst best å arbeide med, og fordi eg ynskja å styrke min posisjon og ekspertise i forhold til framtidige jobbmoglegheiter. Det er også truleg at denne målgruppa lærer mest gjennom å lytte/sjå på podcast. Sidan dette er eit produkt «av ungdom for ungdom» (sjølv er eg 25) ynskjer eg å vedgå at det finst mange aktive diskursar i podcasten som *kan være* utfordrande for musikarar med andre hovud-instrument, eller fagpersonar utanfor den tiltenkte målgruppa. I denne oppgåva nyttar eg diskurs-omgrepet i tråd med Neumann (2021, s.21-22), fordi eg finn det hensiktsmessig å anerkjenne dei sosiale (og multimodale) praksisane i tillegg til dei språklege diskursane som gjer seg gjeldande i videopodcast-tematikken.

Innspelingssituasjonen er svært sårbar då episodane er ekte, rå, og lite produserte samtalar. Dette opnar for talefeil, feilbruk av terminologi og neglisjering av samtaletema som i etterkant kunne være spennande å undersøkje nærare. Podcastepisodane, inkludert ein introduksjonsepisode med ytterlegare informasjon, finn ein her:

[https://youtube.com/playlist?list=PLAFH\\_oTDJBPkcS09o86vQvk3qoGIFZ2oj](https://youtube.com/playlist?list=PLAFH_oTDJBPkcS09o86vQvk3qoGIFZ2oj)

### Avgrensing av prosjektet

Ein kunstfagleg mastergrad med tilhøyrande 4.5 timar videopodcast er eit enormt prospekt. Eg skal gjere mitt beste for å adressere det mest sentrale ved problemstillinga, men er fullt klar over at det teoretiske og metodiske potensialet er langt større enn eg klarar å formidle. Mitt fokus er på å gi den kunstnariske visjonen eit akademisk og teoretisk standpunkt, for kanskje å være deltakande i noko som (på sikt) kan bidra til nyvinningar innan didaktisk undervisningsdesign, med større fokus på kunstnarisk og musikalsk innhald.

## Eigen bakgrunn

Frå før har eg ein bachelor i faglærer i musikk ved Høgskulen på Vestlandet. Eg har alltid funne det interessant å arbeide med menneske, snakke med dei, men kanskje mest spele med/for dei. I tillegg til å være frilans-gitarist jobbar eg på folkehøgskule (band, kor og podkast) og driv instrumentalundervisning.

## 2.0 Teori

I dette kapitlet gjer eg greie for teoretiske grunnlaget for analysen i korte trekk. Først tek eg føre meg ein overhengande vitskapleg retning. Etter dette seg et til relevant teori som omhandlar podkast-produktets formål. For å avgrense omfanget av motivasjon-, og øvingslære-feltet, vel eg å fokusere på teori som har samanheng med podkast-episodane. Til slutt legg eg fram diverse mindre teoriar som gjer seg gjeldande i resultat og funn-kapitla.

### 2.1 Sosialkonstruktivisme

Sosialkonstruktivisme er teorien om at røynda er ein sosial konstruksjon. I denne konstruksjonen er me (menneske) opptekne av språket og korleis me kommuniserer. Dette vert grunnleggjande for korleis me konstruerer røynda (Kleven, 2018 s.206). Gergen (2015) beskriv sosialkonstruktivismens grunntanke:

*«What we take to be the truth about the world importantly depends on the social relationships of which we are a part» (Gergen, 2015, s.3).*

Sanninga om omverda, er i følge sosialkonstruktivismen basert på om det er ei sosial diskursiv semje kring «universet» som materialiserer seg gjennom ein konstruksjon. Det legg til grunn at sosiale interaksjonar, deltaking og samhandling/dialog er fundamentalt for at me i det heile kan snakke om, diskutere eller bekrefte at det eg ser og opplev, er det same du ser og opplever (Gergen, 2015).

Kritikk mot sosialkonstruktivismen går mellom anna på at ei slik tilnærming til verda er absurd (Gergen, 2015). Realistar som tenkjer at observasjonar er objektive fakta (Kleven, 2018), kan til dømes sjå eit grupperom på ein ungdomsskule med to gitarar å seie: «dette er eit musikkrom». Om ein nyutdanna musikk lærar høyrer frå rektor «me har eit fint bandrom», vil han bli svært overraska over at «fint bandrom» tilseier to gitarar, mikrofonstativ og ein knekt ukulele. Sosialkonstruktivisten kan påpeike at: ingen av dei to har feil, men dei kjem frå forskjellige bakgrunnar og tradisjonar – som vil føre til at konstruksjonane som inngår i eit «bandrom», vil være fundamentalt forskjellige. Korleis kunne ein unngått ei slik misforståing? Gjennom dialog og sosial interaksjon kan dei utvikle ei felles forståing av kva eit bandrom er, slik at dei «talar det same språket».

Det er dette som inngår i Wittgenstein's (1978) «game of ...»-teori. Her i «game of Music education» vert språklege konvensjonar og omgrepsavklaringar (gjennom sosial interaksjon) grunnlaget for å avklare musikkrom-diskursar.

Kleven skriv at omgrepa sosialkonstruksjonisme og sosialkonstruktivisme ofte er brukt om kvarandre, men at sistnemnte i større grad handlar om:

«kognitive strukturers betydning for hvordan vår oppfatning av oss selv og virkeligheten formes, i større eller mindre samspill med kulturelle og sosiale forhold» (Kleven, 2018, s.206; Gergen, 2015, s.27-28).

I samtale med podkast-gjestene er eit av formåla å belyse kva for kognitive prosessar som finst hjå profesjonelle musikarar når dei driv øving, sett i sosiale og individuelle forhold (eigenøving og samspel). På dette grunnlaget plasserer eg podkasten i sosialkonstruktivismen.

I ein review-artikkel om sosialkonstruktivisme refererer Amineh og Asl (2015, s.13) til Greeno (1996) som seier at sosialkonstruktivistar trur at å dele personlege perspektiv (*collaborative elaboration*) gjer at partane saman kan skape/konstruere kunnskap som var umogleg på eige hand. Legg ein dette til grunn vil ein samtale og erfaringsbassert podkast være eit godt sosialkonstruktivistisk utgangspunkt for å leggje opp til læring. Seinare i same review viser forfattarane til sosialkonstruktivismens syn på læraren, som (i følgje Bauersfeld, 1995) er som fasilitator (tilretteleggjar), ikkje førelesar (Amineh & Asl 2015, s.13). Ein fasilitator vil i dette tilfelle legge til rette for samtale, samarbeid og deling av erfaringar/perspektiv slik at «dei lærande» kan sette kunnskapen og dei sosialt konstruerte diskursane i båsar og på denne måten dra nytte av dei på eit personleg plan. Her er det naturleg å trekkje liner til Vygotsky (1978) internalisering og *Zone of Proximal Development* ved hjelp av ein «more knowledgeable other» (jf. kap. 2.2.1.). I dette prosjektet ser eg på meg sjølv som ein fasilitator i den grad eg legg tiltrette for refleksjon, deling av erfaring og kunnskap til ein tredjepart (sjåaren). Eg vender meg skjeldan direkte til sjåaren, men gjer kunnskapen tilgjengeleg.

### 2.1.1 Nymaterialisme

Nymaterialisme er ei retning innan posthumanismen som vektlegg at materiala (ikkje-menneskelege ting) sine yte-evner (eigenskapar), og vil desentralisere mennesket sin dominans over omverda (Gamble, Hanan & Neil, 2019). Då eg spelte inn podkast-episodane stod det nymaterialistiske vitskapssynet sentralt. Til dømes er det ein introduksjon av podkast-gjestene sitt daglege øvingsrom i «Del3»-episodane. Tanken var å gi seg over til dei materielle omgivnadane som inngår i ein musikars øvingspraksis, men eg fann at ein studie om kunnskapsproduksjon og kunstfagleg podkast-design var like interessant. Sjølv om eg har delvis endra innfallsvinkel, er det nymaterialistiske og sosiomaterialistiske utgangspunktet framleis godt representert.

Kerry Chappell (2018, s.186-187) skriv at sosialkonstruktivismen kan tendera mot å favorisere menneskeleg kommunikasjon og aksjon, men ved å integrere Barad (2007) og Braidotti (2013) sin nymaterialistiske tilnærming – som har å gjere med likestilling mellom handlingspotensialet til menneske og material (other-than-human) - kan dette resultere i eit rikare syn på kreative prosessar. I følgje Chappell (2018) flyttar dette fokuset frå «kven» som produserer noko, til «korleis» noko vert produsert. Dette er tankar og verdiar eg tek med meg inn i arbeidet om korleis kunnskap vert skapt i eit didaktisk podkast-produkt.

Tara Fenwick (2015, s.84) skriv at notidas sosiomaterialisme omhandlar kva for roller materiala har i kvardagen, og framhevar at det er viktig å ikkje underkjenne dei (materiala) som «simple instrumenter» menneske kan manipulere fritt. Vidare skriv ho at sosiomaterialistiske perspektiv på utdanningsdesign kan gi informasjon om mønster i både sosiale og materielle formar, noko andre innfallsvinklar ikkje kan (jf. kapittel 2.2.3).

### 2.1.2 – Multimodalitet

I dette masterprosjektet har eg laga eit multimodalt podkastprodukt. For å kunne seie noko om korleis kunnskap vert konstruert og formidla i podkast-designet vil eg implementere fire modalitets-prinsipp som Van Leeuwen (2005) presenterer. Professor i semiotikk (læra om teikn) Gunther Kress definerer ein modalitet på følgjande måte:

«Mode is a term that allows us to get away from using language for everything. There is visual language, gestural language ... we now say there is different modes, [...] modes are socially produced and become cultural recourses for making meaning [...] they are material, they have sound or text, tactile or even smell» (Kress, 1:30-2:32)<sup>1</sup>.

Multimodalitet kan (i dette tilfellet) være kunnskapsformidling gjennom video, tale, rørsler, tekstur, og musikk. I tillegg ynskjer eg å kopla på det Polanyi (1966) kalla *tacit knowledge* (*taus kunnskap*). Ved å anvende modalitetane video, rørsler og tale/musikk kan intervjuet avdekkje kva for tause kunnskapar musikal-gjestene bruker i sin musikalske praksis. Taus kunnskap blir, i følgje Austrin og Sørensen (2006, s.220), definert som kroppsleggjort, (gjerne) erfaringsbassert kunnskap som kan vere vanskeleg, lite naudsynt eller umogleg å verbalisere. Tanken er å kunne ta tak i situasjonar kor musikal-gjesten «berre gjer noko ubevisst», og be dei om å beskrive eller demonstrere kva/kvifor dei gjer det.

Van Leeuwen (2005, s.179) skriv om multimodale samanhengar og legg fram fire

«kategoriar» ein kan sjå på for å beskrive det multimodale samspelet:

**Rytme** er med på å skape struktur og samanheng mellom handlingar, og multimodale kvalitetar (lyd og rørsle) som utfoldar seg i eit tidsrom (kva skjer når, kor ofte?)

**Komposisjon** omhandlar visuell og fysisk layout (kor er «ting», kva gjer det med heilskapen?)

**Informasjonslink** refererer til samansetninga mellom informasjon som vert gitt frå forskjellige modalitetar, samt tempoet i dei. I mitt tilfelle kan det være naturleg å sjå på korleis tempoet og relasjonen er mellom ei munnleg forklaring og musikalsk/visuell demonstrasjon av ei oppvarmingsøving.

**Dialog** handlar i større grad om samspel og interaksjon mellom modalitetar, og deltakarar.

Korleis fungerer samspelet, kva roller finst, og kva modalitet «startar»

kunnskapsproduksjonen?

---

<sup>1</sup> Gunther Kress i samtale med Berit Hendriksen ved Institute of Education University of London (Henta frå youtube: Jeff Bezemer, 2.04.22 [https://www.youtube.com/watch?v=kJ2gz\\_OQHhI&ab\\_channel=JeffBezemer](https://www.youtube.com/watch?v=kJ2gz_OQHhI&ab_channel=JeffBezemer))



Van Leeuwen skriv at dei fire kategoriane aldri oppstår aleine, og ved å beskrive ein vil du involvere alle, men *rytme* og *komposisjon* er mest aktuell for video/film. Det er med utgangspunktet (hovudsakleg på *rytme* og *komposisjon*) eg ynskjer å kommentere korleis podkast-designet legg til rette for formidling av multimodal kunnskap.

Til slutt, før me går over til det didaktiske rammeverket, vil eg gi eit frampeik til metodekapittelet. Angående læring og «meaning making» gjennom multimodale kanalar (Kress & Selander, 2012), vil eg anerkjenne den (kanskje) breiaste modaliteten, nemleg internett. Som Kress og Selander (2012) skriv er multimodale læreprosessar, frå semiotikkens perspektiv, lagt opp slik at fleire modalitetar arbeider samstundes for å presentere ein så rik og fullkomen informasjonskanal som mogleg. *Affordansane* (jf. kap. 2.3.2) til YouTube som plattform og videopodcast-produktet (jf. kap.3) støttar opp om korleis hjernen mest effektivt lærer ny kunnskap; gjennom simultan stimulanse av visuell og auditive sanseintrykk (Zimmermann & Lahav, 2012). Vidare kan ein seie at sosial-konstruktivismens grunnsyn om at individuell læring skjer gjennom å dele, delta, erfare og dernest skape meining av alle dei sosiale konstruksjonane som er opplevd (Vygotsky 1978; Kress & Salander, 2012; Gergen, 2015). Målet vert då at podcastens affordansar let sjåaren oppleve og erfare ein samtale som skal bli grunnlag for seinare refleksjon.

## 2.2 Didaktisk rammeverk og design

Denne masteroppgåva omhandlar ikkje motivasjonsteori hovudsakleg. Samstundes er det viktig å kunne setje ord på kva som kjenneteiknar øvingspraksisen til forskingsdeltakarane. Difor vil eg presentere to motivasjon-figurar som kjem fram i datamaterialet. Her støttar eg meg til Cock og Artino (2016) som har samla og presentert kontemporære og sentrale motivasjons-perspektiv knytt til undervisning. I delkapittel 2.2.2 blir innfallsvinklar innan instrumentaldidaktikk presentert, noko som også kjem fram i datamaterialet.

Det tradisjonelle læringssynet er at læraren innehar kunnskap som eleven prøver å ta til seg (Gergen, 2015, s.145-146). Kress og Selander (2012) skriv at denne maktbalansen kan med hell endrast. Kommunikasjon som verktøy, samt det å anerkjenne endring i elevar/lærarars

*agency*<sup>2</sup>, kan også medverke til å nøytralisere rollene i klasserommet. Her sikter Kress og Selander (2012) til semiotiske ressursar (og multimodalitetar) som legg til rette for læring i eit sosialt rom, bygt på interaktivitet og kommunikasjon. I tråd med sosialkonstruktivismens prinsipp om kunnskapsproduksjon (jf. kap 2.1) kan det bli meir naturleg om det er ein flatare makt-struktur mellom lærar/fasilitator og elev. Det multimodale aspektet gir (i følgje Kress) ein rikare kunnskapsrepresentasjon, då fleire modalitetar kan driva eit aktiv samspel for å formidle informasjonen (Kress, 2003). Å nytte skrift, gestikulere, eller tale formidlar ikkje heile kunnskapsbiletet aleine, saman representerer dei den informasjonsbiten som er best eigna for sin modalitet. Dette samspelet kallar Kress (2003, s.156) *funksjonell spesialisering*. Ein vidare diskusjon kring nymaterialistisk bruk av omgrepet *agency* om kvar modalitet, kunne også være interessant å drøfte i eit seinare forskingsprosjekt.

### 2.2.1 Vygotsky som pedagogisk inspirasjon

Psykologen Lev Vygotsky var oppteken av det sosiokulturelle, og er ein sentral pedagog innan sosialkonstruktivisme. Som inspirasjonskjelde til denne masteroppgåva ser eg til hans *Zone of Proximal Development* (næraste utviklings-sone) og *scaffolding* for å kunne beskrive og plassere podkast-designet i ein pedagogisk kontekst.

Frå gammalt av er kunnskap og dugleik (ferdighet) sett på som «noko du kan, eller ikkje kan» (Bråten, 2002, s.47). I eit sosiokulturellt perspektiv vil ein derimot seie at menneskets forståing og dugleikar er i stadig endring. Det finst ting du kan godt, noko du delvis har kontroll på, og noko du treng hjelp for å klare. Lev Vygotsky kallar dette *Den næraste utviklingssona*, som kort forklart er beskrivinga på avstanden mellom noko du kan (aleine), og noko som er innan rekkevidde (men du treng assistanse frå «the more knowledgeable other») (Bråten, 2002, s.47-48). Til dømes om ein pianoelev kan notane i C-dur, vil prima vista øvingar i A-dur være utfordrande. Eleven innehar delar av kunnskapen – men ikkje alt. Med litt assistanse og retoriske spørsmål frå pianolæraren kan denne pianisten enklare bladspele i ein ny toneart. Slik kan eleven yte litt over evne, så lenge materialet er ikkje uhandgripeleg. Eleven skjønner resonnement og tankegangen bak kunnskapen, men klarer ikkje å stable den på beina sjølv (Bråten, 2002, s.49).

---

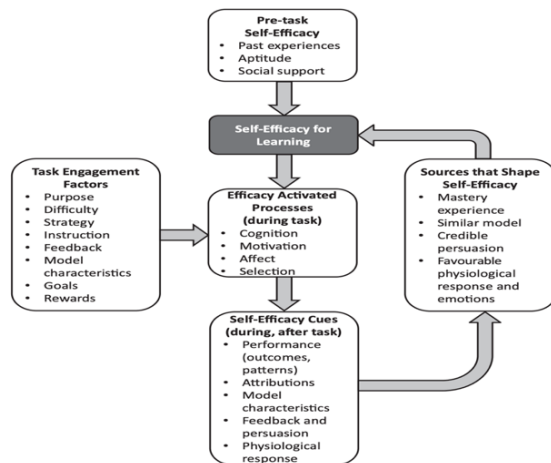
<sup>2</sup> Agency (Barad, 2007), her brukt om fysiske objekt sine handlingspotensial ovanfor/i samspel med andre materialer. Sjå kap 2.3.2 for tydelegare forklaring.

Kritikk av den næraste utviklingssona (av blant anna Smagorinsky, 2018) går ut på ei misforståing av formålet. «Assistert undervisning i dag, sjølvstendig student i morgon» er ei oppfatning Smagorinsky meiner ikkje heng saman med Vygotskys intensjon. Misforståinga og (i følgje Smagorinsky) feil i omsetjinga av «*Mind in Society*» (1978) resulterer i språklege forvirringar i dei engelske utgåvene. Vygotskys konsept om utviklingssona handlar ikkje originalt om å tileigne seg dugleik/kunnskap i konkret form, men derimot om å tileigne kunnskap som posisjonerer eleven med eit betre utgangspunkt i situasjonar seinare i livet (Smagorinsky, 2018, s.74). For å gjenta formålet med denne podkasten, er ikkje hovudintensjonen å brødfø sjåaren med konkret informasjon om øving, men å sko dei med informasjon som «dannar dei til betre musikarar» (i mine auger). Gjennom å demonstrere korleis andre øver, snakkar/speler, opplev og oppsøker motivasjon/øve-strategi, kan podkasten på lang sikt førebu sjåaren på «livet som musikar», og på kort sikt «gi sjåaren tips til øving i morgon».

*Scaffolding* (stillasbygging), handlar om å støtte opp om den lærande elev (Bråten 2002, s.49; Wood, Bruner & Ross, 1976, s.90). Hovudfokuset er på elevens eigne arbeidsprosessar. Ein av grunntankane ved scaffolding er å stille spørsmåla; kva skal du gjere no? Korleis går du vidare? I håp om at eleven sjølv kan forklare, og konstruere sin eigen kunnskap (i tråd med sosialkonstruktivismens kunnskapssyn, jf. kap 1.1). Som Säljö skriv (Bråten, 2002, s.49) treng ikkje læraren være eit menneske. Læraren kan være eit materielt hjelpemiddel, som eit leksikon (eller ein podkast?).

### 2.2.2 Motivasjonsteori: Self-Efficacy, Self-Regulation, Self-Determination

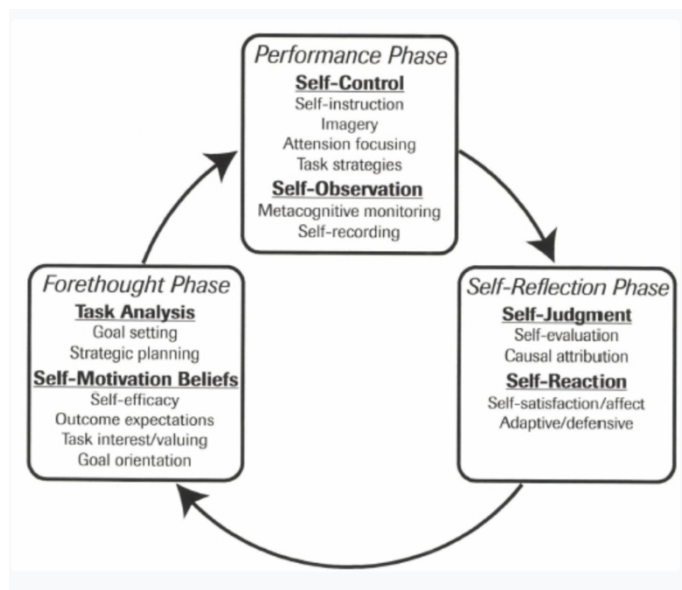
«Social-cognitive theory», kor blant anna Zimmermann (1986) og Bandura (1986) står sentralt, er eigentleg ein læringsteori som hevder at læring skjer gjennom interaksjonar og observasjon av/med andre. Hovudprinsippet er at menneske ikkje responderer instinktivt til hendingar rundt seg, men at kognitive prosessar er bestemmande for korleis individet tolkar omgivnadane og såleis kan *sjølv-regulere* tankane, kjenslene og reaksjonane sine (Cook & Artino, 2016, s.1005).



Figur 1: *Self-Efficacy* motivasjon (henta frå Cook & Artino, 2016 s.1007)

Som det kjem fram av figuren ovanfor består *self-efficacy* av fleire komponentar, og denne «tilstanden» er flytande. Tidlegare erfaringar (gode og vonde), oppgåvene du skal gjere og kunnskapen om korleis du skal gjere dei (task engagement) dannar utgangspunktet. Når oppgåva er i gang er summen av erfaring, innstilling og meistringsforventning, saman med «self-efficacy cues»-faktorane som pregar motivasjonsforløpet. Resultatet av dette vil bli ein erfaringsbank du tek med deg. *Self-efficacy* er svært oppgåve-spesifikk og kan ikkje alltid overførast. Sjølvkjensle og sjølvtilitt (omgrep som kan minne om self-efficacy) derimot, kan overførast (Cook & Artino, 2016, s.1001; 1005-1007).

Gary McPherson (2012) har lenge skrive og forska på motivasjon, musikkpedagogikk og særskild sjølv-regulert øving (Zimmermann, 1986; 2001). Veldig kort vil eg presentere hans syn på dei «tre fasane». *Self-Regulation* er sterkt knytt til *self-efficacy* som nemnt ovanfor (McPherson, 2012 s.226).



Figur 2: Self-Regulated learning cycle phases (henta frå McPherson, 2012 s.227)

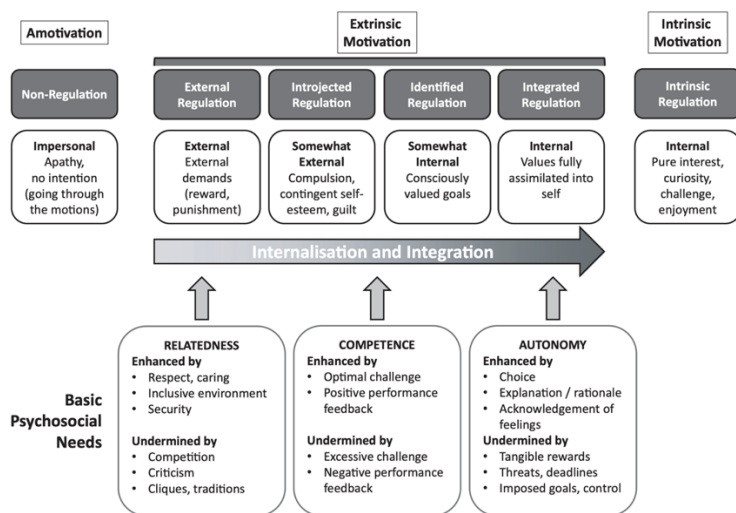
**Forethought**-fasen er tankeprosessane i forkant av ein konsert/øving. Målsetting er sentralt her. Det å kunne bryte ned hovudmålet til mindre delmål og arbeide strategisk riktig for å oppnå det ein ynskjer (kva gjer eg, kvifor gjer eg det, og kva leder dette til?).

**Performance**-fasen handlar om framføringsssituasjonar, særleg ved to faktorar. Første faktor er «Self-talk» som er ein indre dialog gjennom heile oppgåva/øvinga/konserten for å sentrere/auke fokus. Den andre faktoren er self-observation, som er ei mental øving for å kartleggje (observere) eigen motorisk og musikalsk progresjon.

**Self-reflection**-fasen kan brukast på fire måtar:

- **Self-evaluating** - feedback/self-talk og refleksjonar sett opp mot forventingar.
- **Casual attributions** – korleis du gjer greie for suksess/nederlag. Hadde du flaks? Er du dyktig? Brukte du riktig strategi?
- **Self-satisfaction** - var framføringa tilfredsstillande? Dersom ja; kva vil eg gjere (kva situasjon oppsøker eg) for å bli betre? Dersom nei; kva må eg unngå (forsvar mot framtidige nederlag)?
- **Adaptivity** - konklusjonen ein dreg etter å ha reflektert over innsats, målsetjingar og sjølvkjensle – adaptive slutningar kan føre til nye og betre lærestrategiar, defensive slutningar kan føre til stagnasjon og frustrasjon.

(McPherson, 2012 s.128-234).



Figur 3: Self-Determination (henta frå Cook & Artino, 2016 s.1009)

Figuren ovanfor viser til tre motivasjons-stadium. I *Amotivation* finn ein ikkje motivasjon, ein kan være apatisk ovanfor arbeidsoppgåver og «giddelaus». *Extrinsic motivation* er heilt eller delvis noko som kjem frå ytre faktorar (jf. figur: arbeidsgivars krav). Interne faktorar kan være noko *du* ser nytta av å arbeide med. *Intrinsic motivation* er din *ibuande*, indre motivasjon som er naturleg nyfiken, prega av glede og dine interessefelt. I følge *self-determination*-teorien, er intrinsic, eller indre/ibuande motivasjon den mest genuine og fruktbare forma for motivasjon. Her finn du både glede ved gjennomføre oppgåva og meistringskjensle i etterkant. Ein er ikkje alltid driven av sin indre motivasjon, men dersom tre psykososiale behov er dekkja seier denne teorien at sannsynet for å aktivere «intrinsic motivation» aukar (Cook & Artino, 2016, s.1009).

- **Relatedness** går på omgivnadar, og er å føle seg respektert og assosiert/inkludert med noko/nokon som du ynskjer å være saman med.
- **Competence** er i grove trekk *self-efficacy* (jf. førre figur).
- **Autonomy** handlar om å anerkjenne kjenslene sine, kunne ta eigne val, vite kva ein skal, være sjølvstendig i arbeidet.

Som ein ser er typiske faktorar som undergrev dette motivasjons-synet: frykt og straff (ekstern), utryggleik og negative attendemeldingar (emosjonell, fagleg og sosialt), samt å ikkje ha eigarskap til prosessen/arbeidsoppgåva.



### 2.2.3 Øvingslære

Faget øvingslære på vidaregåande skular med musikklinjer har som mål å sko elevane med øve-strategiar som kan forbetre deira musikalske dugleik på ein effektiv måte. Blant anna Siw Nielsen (2012) og Guro Johansen (2019) har gjort studiar kring øving, men eg finn elles lite ny forskning på øving og øvingslære (tatt i betraktning den digitale revolusjonen<sup>3</sup> blant dagens musikkelevar). Under presenterer eg meisterlære og uformelle læringsaktivitetar, som begge er relevante i lys av samtida, og podkast-gjestens utsegn og bakgrunn.

**Meisterlære** inngår i *situert læring*-teorien (Lave & Wenger, 1991). Den omhandlar prosessen frå å være nykommar til fullstendig medlem i eit fagmiljø. Denne sosiokulturelle teorien tilseier at læring skjer gjennom å delta i eit praksisfellesskap (sjå Kvale 1993 under) og meisterlære-undervisningsforma oppstår ofte her. I korte trekk går meisterlære ut på at læraren (the more knowledgeable other) demonstrerer, korrigerer og rettleiar eleven. Gjennom denne sosiale interaksjonen er målet at eleven etter kvart skal ta til seg kunnskapar om eit felt, samt lære diskursane og tradisjonane som høyrer til i dette fagfeltet. Nerland (2002, s.74-75) skriv at ein meisterlære-variant er høgt representert i høgare musikkutdanning i Noreg, då kjernen i utøvande musikkutdanning er knytt til rettleiinga frå læraren – som også ofte er utøvande musikar på høgste nivå. Det er læraren (meisteren) som gjer/lager undervisninga, og ofte kan ein seie at «eleven går hos x-lærer». Inneforstått her er å tileigne seg tradisjonar, haldningar og musikalske dugleikar som definerer den gitte lærarens daglege praksis (Bråten, 2002, s.74-75). Nerland skreiv dette kapittelet i 2002, og det kan godt tenkjast at musikkutdanningane har forandra seg noko sidan den tid.

Kvale (1993) presenterer fire hovudpunkt i meisterlære, inspirert av Lave og Wagner (1991):

- *Praksisfellesskap*: meisterlære drives i sosiale organisasjonar. Lærlingen startar med lite kunnskap (perifer deltaking), men opparbeider seg kunnskap om handverk, teori og verdier gjennom å studere, imitere og lære av meisteren (fullkomen deltaking).
- *Tileigning av fagleg identitet*: å lære dei fag-spesifikke dugleikane er avgjerande for å oppnå fagidentitet.

---

<sup>3</sup> «Digital revolusjon» siktar ikkje til inntoget av elektronikk i undervisning, men tilgangen unge har til digitale hjelpemiddel heime, dvs. YouTube, Spotify, Online-undervisning. Eg sett denne grensa kring 2014/2015.

- *Læring gjennom handling*: Meisterlære legg opp til ein struktur kor du kan observere, imitere og lære av meisteren/fagpersonen og andre med-lærlingar.
- *Evaluering gjennom praksis*: Evaluering skjer undervegs i arbeidsprosessen, ved å prøve ut dugleikane og få tilbakemelding på dei.

Meisterlære har fått kritikk for å være autoritær og maktbassert, og for å «fremme en mekanisk og reproduktiv læring uten selvstendig kritisk refleksjon» (Nielsen & Kvale, 1999, s.25). Meisterlæra er også romantisert ved å peike på det nære meister-lærling-forholdet som oppstår, og den sosiale praksisen den promoterer. Eg skal ikkje analysere eller gå i djupna på kor vidt denne undervisningsmetodikken har gode eller dårlege ringverknadar, eg har berre gjort greie for nokre av hovudpunkta som syner å være relevante for forskingsdeltakaranes øvingspraksis.

**Uformelle læringsaktivitet** er blitt svært vanleg i dag, og i ein stor studie av populærmusikarar fann Lucy Green (2016, s.61-64) at mange musikarar startar med å kopiere og imitere lydopptak. Fleire i hennar studie såg ikkje på dette som formell øving. Green presenterer tre typar lytting: «puerpositive, attentive and distrached» (sjå kap. 2.3.3) Dermed vert spørsmålet «kva er øving?» relevant. Green (2016, s.60) skriv at bevisst læring skjer når eleven arbeider med eit mål, ein intensjon og metodisk hensikt. Ubevisst læring er når det ikkje er formulert ein strategi, hensikt og/eller intensjon. Her indikerer Green mot ein musikalsk akkulturasjon, altså at skilje mellom formell og uformell læring/øving har fått så vage rammer at det nesten kan sjåast på som eit nytt fenomen.

## 2.3 Øve-strategi og rommet

### 2.3.1 Øve-strategi

Standardiserte strategiar for øving kan være tradisjon-, eller instrument-spesifikke. Noko Green (2016) fann i sin studie. Mange klassisk skulerte musikarar, overførte ikkje sine innarbeida strategiar for øving til populærmusikk-instrument. Blant anna trekk Green (2016, s.83-84) fram sosial læring som viktig. Sosial læring er «det du lærer av å være på øving»: samtalar om musikk og teknikk som resulterer i ny kunnskap og musikalsk vekst.

I tillegg til å presentere lytting som ein legitim strategi for øving:

- Purposive listening (aktiv lytting) – lyttinga har eit konkret, førehandsbestemt mål.
- Attentive listening (oppmerksom lytting) – Ein lyttar kanskje like detaljert som i «aktiv lytting», men det er ikkje eit mål å lære/hugse noko.
- Distached listening (passiv lytting) – Lyttinga er ein sekundæraktivitet.

(Green, 2016 s.64-66)

I 2001 gav Harald Jørgensen ut heftet «18 råd til sangere og instrumentalister». Då eg analyserte materialet mitt fann eg at mange av Jørgensens råd framleis er aktuelle. I analysen har eg lagt vekt på å setje Jørgensen sitt arbeid inn i den samtidskonteksten som mine podkaster opererer i. Artikkelen til Jørgensen bygger på forskning, erfaringane hans og trekk fram blant anna oppvarming og ikkje minst «øving må også læres [...] du er din egen lærer, og må planlegge, gjennomføre og evaluere din egen øving» (Jørgensen, 2001, s.17).

### 2.3.2 Musikalsk affordansar, eller agency?

Affordansar er (enkelt forklart) kva moglegheiter ein gjenstand tilbyr. Omgrepet er først beskrive av Gibson, men Windsor & de Bezemac (2016, s.104-105) skriv at hans forklaring av omgrepet ikkje alltid er krystallklart. Eg vel å bruke definisjonen dei legg fram frå Gibson (1979), fordi eg opplev den som formålstenleg i mitt prosjekt: «An affordance is a property of an event or object, relative to an organism, which represents its potential for action» (Windsor & de Bezemac, 2016, s.104). Ta til dømes bassgitaren: den er mobil, me kan løfte den, den har strenger me kan spele på, og mikrofonar me kan aktivere og forsterke gjennom ein høgtalar.

Eit relatert omgrep er *agency* (Barad, 2007) som kjem frå nymaterialismen og handlar i større grad om korleis gjenstanden påverkar deg. Altså ikkje kva du kan gjere *med* den, men kva summen av samhandling mellom muskar og instrument kan produsere. Bassgitaren har for eksempel *agency* i form av tjukke strenger, som kan gjere det vanskeleg å spele like fort som på ein gitar, men som tillèt deg å spele djupare tonar.

## 3.0 Metode

I dette kapittelet vert metodiske val og utformingar lagt fram. Hovudvekta er på intervju-design og videopodcast-utforminga. Det er viktig for meg å påpeike at dei kvalitative forskingsintervjua gjennomført i dette masterarbeidet også skal fylle ein funksjon som offentleg publiserte podcast-episodar. Som nemnt i introduksjonskapittelet, legg denne dobbel-funksjonen føringar for den tekniske, fysiske og strukturelle gjennomføringa av intervjua. I tillegg til å kunne uttale seg om sitt fagområde, må forskingsdeltakarane være villige til å publisere intervjuet (sjå kap 3.1.3), samt være i stand til å formidle kunnskap på ein engasjerande måte.

### 3.1 Intervju

For å kunne svare på korleis profesjonelle musikarar øver og motiverer seg er det naturleg å oppsøke kjelda og stille opne spørjemål. Slik får forskingsdeltakarane forklart korleis og kvifor dei gjer som dei gjer. «Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.20).

Vidare skriv Kvale og Brinkmann (2015, s.21) om tre typar intervju: forskings-, terapeutiske-, og journalistiske-intervju. I utgangspunktet var tanken å gjennomføre eit forskingsintervju i ein journalistisk kontekst, men som Kvale og Brinkmann peiker på, glir dei tre intervjutypane ofte inn i kvarandre. Intervjua som er gjennomført i dette prosjektet, er forskingsintervju. Dette er fordi eg forskar på fagfelt. Dei er journalistiske i grad av å vidareformidle, registrere og rapporterer hendingar (øve-rutinar og erfaringar). Dei er terapeutiske, viss hensikt er å la kunnskapen produsert i intervjua bli utgangspunkt for refleksjon og vidareutvikling av eigen musikalsk praksis hos mottakaren (Kvale & Brinkmann, 2015, s.21; 30).

#### 3.1.1 Halvstrukturert og multisensorisk intervju

Det som kjenneteiknar eit halvstrukturert intervju er ein planlagt, men laus struktur. Intervjuaren har på førehand gjort klar nokre spørjemål og tema, men kan improvisere oppfølgings spørsmål basert på intervjuobjektets svar (Postholm & Jacobsen, 2011, s.75-76).

Mapaalo og Østern (2018, s.2) definerer multisensorisk intervju slik:

«In short a multisensory interview is about understanding other persons' lived experience through a multisensory meeting around artefacts of importance to the interview».

Multisensoriske intervju legg altså vekt på fleire sanseintrykk, ikkje berre det munnlege. Ordlyden her impliserer også møter mellom «lived experience» (opplevingar, erfaringar) og ikkje-menneskelege aktørar som er viktig for intervjuet. Med eit slikt post-humanistisk syn på kunnskapsprodusentane (Kvale & Brinkmann, 2015, s.36-37) i intervjuet, kan eg fokusere på dei musikalske og materialistiske interaksjonane, så vel som den verbale samtalen i rommet.

Å kunne formidle på ikkje-menneskelege aktørar og musikalsk kunnskapsformidling var avgjerande då eg valde å gå over til videopodcast (kap 3.2), i staden for lydpodkast. Eg visste ikkje kva som kom til å skje i rommet, eller kva for musikalske døme muskarane ville bruke. Eg undra meg over om me kunne spele noko ilag, eller om dei musikalske døma i større grad vart «framført». Slike spørjemål, samt det faktum at muskarane kjem frå ulike speletradisjonar, gjorde det utfordrande å gjennomføre eit strukturert intervju. Alle dei rørelege intervju-komponentane, samt ynskje om å lage ein underholdande, naturleg og informativ samtale, resulterte i eit halvstrukturerte multisensoriske intervju.

Som nemnt i kapittelinnleiinga er intervjusituasjonen også ein kommersiell podcastinnspeling. På den måten vidarefører eg intervjusituasjonen og bruker det multisensoriske og multimodale aspektet til å utvikle eit produkt. Dette konseptet er journalistisk og kommersielt, samstundes har det ein teoretisk, vitskapleg og didaktisk funksjon.

### 3.1.2 Informantutval

Kvale og Brinkmann (2015, s. 73–79) skriv om postmoderne-intervju at kunnskap er produsert gjennom språk og samtale satt til ein kontekst, basert på erfaring og refleksjon gjennom å formidle eit narrativ. I tillegg ynskja eg podcast-gjester som var flinke historieforteljarar, fordi sjåaren enklare kan relatere seg til intervju-personen (Wolpaw & Justin, 2020; Riksem & Bjørnøy, 2021). Målgruppa for podcasten er 15-25 år. Eg ynskja difor

podkast-gjester som var noko eldre (25-30), slik at dei kan bli betrakta som «førebilete». Utover dette ynskja eg breidde i hovudinstrument, tradisjon og kjønn.

Elite-intervju er når ein ekspert på eit tema får moglegheit til å dele sine kunnskarar med andre (Kvale & Brinkmann, 2015 s.75). Podkast-gjestene er utdanna musikarar, noko som var viktig for å posisjonere dei som fagpersonar. Dette er personar som har «klart det», overkome utfordringar og lev av sin musikalske kunnskap og dugleik – noko eg trur kan motivere og inspirere publikum.

Eg brukte musikk-nettverket mitt for å finne podkastgjester. Det inneber at eg har delvis kjennskap til personane frå før og dreg med meg personleg *bias* inn i intervjuet.

Pianisten er 28 år, bur i Oslo, utdanna ved Universitetet i Agder. Bassisten er 26 år, bur i Oslo, utdanna ved Universitetet i Agder. Fele-spelaren er 25, bur i Oslo, utdanna ved Norges Musikkhøgskule. Klarinettisten er 27, bur i Trondheim og er utdanna ved Barratt Due Musikk institutt og Norges Teknologiske og Naturvitskaplege Universitet (for lengre presentasjonar, sjå introduksjonsepisoden på YouTube).

Dei varierende relasjonane eg har til forskingsdeltakarane opplevde eg ikkje som noko negativt eller særskild utfordrande. I intervjusituasjonen kjende eg på eit tydeleg rollebyte frå «privatpersonar», til «no er me på jobb». Det gjekk mykje tid til refleksjon kring korleis eg eventuelt kunne løyse dette. Mason (1996, s.6) sin definisjon av forskar-refleksivitet hjelpte til med å holde eit kritisk og objektivt blick på situasjonen medan eg klippa episodane:

«Researchers should constantly take stock of their actions and their role in the research process and subject these to the same critical scrutiny as the rest of their data».

Eg var også innstilt på å bytte ut eit intervju dersom min *bias* prega resultatane nemneverdig. Kanskje var det ein fordel å ha snakka med forskingsdeltakarane tidlegare, for å kunne føre ein naturleg samtale. Utforminga av podkast-studio trur eg var essensielt for å skilje dei private og profesjonelle samtalane. Eg kjende i alle fall at det vart unaturleg å drive privatdialog i eit rom med 5 kamera, 10 mikrofonar og ein fagleg køyreplan. Her ser ein at dei multisensoriske omgivingane også fungerte som eit nøytralisierende element.



### 3.1.3 Førebuing og gjennomføring av intervju

Musikarane måtte reise til meg for å bli intervjuet sidan podkast-studioet og alt teknisk utstyr set ramma for forskingsprosjektet. Kravet om fysisk oppmøte påverka ikkje kvalifikasjonane til musikarane, men medførte at musikarar med lokal tilknytning vart prioritert. Grunna reiserestriksjonar under koronapandemien vart tre av fire forskingsdeltakarar difor lokale musikarar. Ei positiv side av reiserestriksjonane er moglegheita til å utforme eit stasjonært podkast-studio som skaper kontinuitet i *rytmen* og *komposisjonen* i (Van Leeuwen, 2005).

Eg laga ein intervjuguide på førehand som vart sendt ut til deltakarane, slik at dei kunne reflektere kring eiga øving og motivasjon. I intervjusituasjonen arbeida eg ut i frå korte stikkord frå intervjuguiden samt tre store overhengande tema: øving, motivasjon, øvingsrom. Dei to første overhengande tema var viktig for å gjere podkast-produktet relevant og fagleg attraktivt for publikum. «Øvingsrom»-stikkordet vert eit overhengande tema som i større grad er knytt til dei metodiske og teoretiske vala.

Lengda på intervjuet var tenkt til 1.5 time. Intervju 1 var det lengste på 2.5 timar, noko som gjorde redigeringsarbeidet vanskeleg. Eg måtte klippe den ned tre gongar før den vart kort nok. Dette var den fyrste innspelninga og eg våga ikkje å styre samtalen i stor nok grad. Ein viktig lærdom frå intervju 1 var at ein samtale kan være interessant, men i eit forskingsprosjekt må den i tillegg være relevant for problemstillinga. Dei resterande intervjuet følgde dei planlagde rammene.

## 3.2 Videopodkast

Podkast og videopodkast som fenomen vert stadig meir populært som underhaldning, men også i akademia. Eit av dei fyrste store internasjonale studiane av akademisk podkast var «IMPALA». IMPALA-prosjektet i UK studerte nokre utdanningar som tilbydde podkast-undervisning i tillegg til/i staden for førelesingar. Funn frå pilotstudiet til Edirisingha og Salmon (2007) fann at faglege podkastar kan være svært læringsframkallande og nyttige. Dette samsvarar med funn frå nyare studiar (bl.a. Nie et.al., 2010; Drew, 2017; Wolpaw & Justin, 2020; Riksem & Bjørnøy, 2021) som seier at læring gjennom podkast er nyttig, kostnadseffektivt, samt at det er eit format som let elevane velje når dei vil oppsøkje læring (medan dei går tur, vaskar hus eller tek kollektiv transport).

Det er gjort lite forskning på om video-elementet tilbyr noko ekstra læringsframkallande til podkast-formatet, men ser ein kor populært instruksjon-, (*tutorials*) og korleis-videoar (*how to*) er på YouTube, kan det tenkjast at visualisering av kunnskap i alle fall er ettertrakta blant publikum. I ein studie av Cebeci og Tekdal (2006) finn dei at lyd-podkast er best eigna for dei som lærer auditivt, og ein bør være obs på at ikkje alle kan dra nytte av auditiv undervisning. Dette – kombinert med funn presentert av Zimmermann & Lahav (2012), som framhevar at læring gjennom video og lyd samstundes (audiovisuell læring) gir mykje betre kunnskapsoverføring enn lyd aleine, peiker likevel i retning av at videopodkast kan appellere til ein breiare demografi.

Det er i kategorien «tilleggsressurs» *På Øvingsrommet* høyrer heime. Det vil seie at videopodkasten ikkje er av monologisk karakter, er ikkje ei oppsummering eller innføring av konkret pensum, men omhandlar ein tematikk som er relevant for musikkstudentar frå vidaregåande-alder og oppover. Ved å bruke videopodkast som format, er målet å kunne engasjere til både auditiv og visuell læring. I tillegg er det svært få (om nokon i det heile teke) som kombinerer podkast-format med informasjon om øving og motivasjon, og visuell + auditiv demonstrasjon av profesjonelle musikarars rutinar for øving og innøvingstrategiar. Med eit slikt rammeverk er håpet at både kommersielle suksessfaktorar som «tutorials» og «how-to»-fenomen kan blandast saman med faglege ressursar og portrett-intervju til eit fullkomen produkt og eit sjølvstendig undervisningsdesign.

### 3.2.1 Podkast-design

Det som inngår i podkast-design er korleis episodane er strukturert, kva «tematettleik» er og kvifor lengda på episoden er som den er. Sidan *På Øvingsrommet* også skal tene som ein læringsressurs er det didaktiske aspektet relevant i utforminga. I utarbeidinga av podkast-designet ser eg til mine erfaringar som tidlegare podkast-vert, podkast-brukar, artikkelen til Riksem og Bjørnøy (2021) om deira biologi-podkast «Rosa Begerglas» samt studien til Drew (2017) om utdanningsretta podkast-design.

Riksem & Bjørnøy (2021, s.4-7) trekk fram åtte punkt som har vore avgjerande for deira podkast-design:

**Studentmedverknad** – som i deira tilfelle er svært relevant då dei har ein spørjemål/svar podkast. Det eg tek med meg frå dette punktet er kor vidt podkasten skal ha ein formell eller uformell stil. Drew (2017, s.7) skriv at formell stil ofte er manusbassert, og uformell stil er prega av improvisasjon og humor. Legg ein denne forklaringa til grunne, opererer eg klart i sistnemnte kategori. Empirien til Riksem og Bjørnøy syner også at studentar ynskjer ein kvardagsleg tone i faglege podkastar. Dette kan være fordi underholdings-podkast-formatet er så integrert i medie-vanene våre, at å leggje seg på ein «streng, formell tone» kan ta vekk magien ved podkasting. Riksem og Bjørnøy nemner også at studentmedverknad er viktig fordi målgruppa sjølv veit kva dei vil høyre – eit utsegn eg delvis er samd i. Eg trur målgruppa er meir oppteken av å få produktet presentert i riktig format, med korrekt språk og tempo. Som lærarar skal me kjenne målgruppa godt nok til å vite kva dei treng/burde vete noko om, men sjølve designet rundt kan være vanskeleg å setje seg inn i. Men sjølv sagt, om ein har moglegheit til å dobbelsjekke med målgruppa, kan det umogleg skade. Meir om dette i kapittel 3.3.

**Innhald** – Riksem og Bjørnøy (2021) skriv om å starte med ein populærvitskapleg, «kommersiell» tilnærming til innhaldet, men fann ut at publikummet deira ynskja meir fagleg stoff. Wolpaw og Justin (2020) skriv at eit nisje-publikum aksepterer meir fagorientert stoff då dei har grunnleggande engasjement og bakanforliggjande kunnskapar om feltet. Her har min visjon alltid vore klar: sjåaren vert som ei floge på veggen i ein fagleg samtale. Faglege samtalar (etter mine erfaringar) er ofte som ein jazz-solo og byter mellom akkordtonar, og gjennomgangstonar. Du treng akkordtonar for å kjenne på tonaliteten i soloen, men det er ikkje feil med sløye kromatiske liner for å utfordre lyttaren av og til. Overfør dette til podkast-situasjonen, er akkordtonane humoristiske anekdotar eller «allmenn kunnskap om øving», medan «sløye kromatiske løp» vert instrumentspesifikke teknikkøvingar og djupdykk i tematikk med tunge faguttrykk. Då eg klippa saman episodane var dette noko eg var svært obs på. Eg vil ha så mykje fagleg innhald som mogleg, men ikkje berre kromatiske løp. Som sjåar treng ein litt pause frå tunge tema. Denne balansen er det Drew (2017) kallar tematettleik. Kva tema kjem når, og kor ofte «utfordrar» du lyttaren?

Vidare må innhaldet være strukturert på ein logisk måte. I fokusgruppesamtalen med målgruppa (jf. kap. 3.3) gav dei uttrykk for at tematettleiken vert for tett dersom episoden varte i 1t20min. Dette har underhaldingspodkastar på YouTube løyst ved å lage to kanalar:

1. Hovudkanal med ein lang episode.
2. «Klipp»-kanal med isolerte utdrag (3-10 min).

Eg gjer ein mellomting, og har ein kanal, men deler episodane i 3 delar.

Del 1 – Introduksjon og instrument

Del 2 – Motivasjon og øving

Del 3 – Øvingsrom og innstudering

Gjennom denne episodestrukturen er målet å la sjåaren bli kjend med samtalepartane, samt vår type dialog (og diskurs), slik at del 2 og 3 (som er meir fagorientert) vert enklare å følge.

I tillegg til denne didaktiske tilpassinga gjorde eg enno ei stor endring etter fokusgruppe-samtalen. Eg tenkte først å dele ut eit A4-ark med punkter over «erfaringar frå episoden», som er oppsummering av tips og triks som vert produsert gjennom episodane. Målgruppa kjende att mange av punkta/lærdommane, men ynskja å få dei presentert fortløpande i episoden. Det synest eg var ein god ide. Samtalen i episoden er uformell og delvis ustrukturert, det kan være vanskeleg å holde konsentrasjonen høg nok til å få med seg kunnskapen som vert formidla. Difor la eg fortløpande sitat i videopodcast-episodane med ein «svijsj-lyd» for å annonsere: «Her snakkar me om noko konkret og nyttig!! Følg med!».

**Plattform og tilgjengelegheit** – Ein offentleg, kommersiell læringsressurs bør være synleg og svært lett tilgjengeleg. Videopodcastane er difor publisert på YouTube og samla i ei speleliste, slik at alle videoane ligg på same stad. Det vil også være mogleg å høyre podcastane på Spotify og Apple Podkast, for brukarar som ynskjer eit auditivt alternativ. Her er distribueringsverktøyet Anchor nytta. Eit verktøy som publiserer podcast-episodar til alle dei store nettverka for podcast: Spotify, Apple Podkast, Google Podkast osv...

**Lengd** – Introduksjon-videoen nemnt i kapittel 1 er ein 6-minutter introduksjon til prosjektet, gjestene, meg og masterarbeidet mitt. Dei reelle episodane varer mellom 15-35 minuttar. Denne lengda kategoriserer Drew (2017, s.8) som ein «lang» episode. Riksem og Bjørnøy

(2021, s.6) si undersøking viser også at 10-30 minutt-episodar er ønskeleg frå målgruppa, men framhev at «lengd er ikkje så viktig dersom innhaldet er godt».

Del 1 vil være litt kortare då eg ynskjer hovudfokus på den faglege tematikken og utbytte frå del 2 og 3. Del 2 og 3 kan sjåast i sin heilskap i løpet av ein dobbelttime i vidaregåande skule (vanlegvis 70 min), slik at ein kan nytte podkasten som undervisningsmateriale om ynskjeleg.

**Merkevarebygging** – Riksem og Bjørnøy fann at namn, slagord, logo og tittel-struktur er nyttig og gir truverd til podkast-produktet. Eg har valt eit podkast-namn eg meiner er sjølvforklarande, som også gir eit frampeik på tematikken og innhaldet. I episodena bruker eg «gjest «m/» tittel (Del-X)». Gjestane er namngitt for å enklast skilje dei forskjellige instrumentalistane frå kvarandre, og tittelen er for å selje inn tematikken i episoden. Vignettar har eg laga sjølv. Ein intro-, og outro-vignett vert brukt likt i alle episodane. Dei vil også være brukt gjennom heile promoterings-episoden for å ubevisst plante melodiane og dei musikalske kjenneteikna i øyra på publikum. Som logo bruker eg eit måleri av meg sjølv kor eg sit med gitar og snakkar inn i ein mikrofon (jf. framsidebilete). Eg vert såleis andletet ut ad, som gjer at eg slepp å bruke forskingsdeltakarane i promoteringa, då somme kan oppleve dette som ubehageleg.

I redigeringsprosessen var eg nøye med å bruke same type tittel-font og overskrifter, overgangar mellom klipp og delvis også same vinkel på kamera. Dette var for å skape eit tydeleg kontinuerleg uttrykk på tvers av episodane. Dette vil slå positivt ut fordi det er enklare å reklamere for produktet – men, ser ein gjennom alle 12 episodane på rad, vil ein fort merke at det reint visuelt ikkje er svært imponerende. Eg vurderte å gjere podkaststudio «finare å sjå på», men grunna mitt nedsette syn valde eg å fokusere på å lage godt innhald.

**Promotering og formidling** - Målgruppa for denne podkasten er i ein alder kor «binging» (massekonsumering) er vanleg. Marknadsføringsstrategien vert som følgjer: Legg alle episodane ut samstundes på dei mest sentrale og brukte plattformene, og annonser/reklamer på Instagram med lenke til episodane. Videoepisodane vet lagt ut på YouTube, og dei vert laga som ei speleliste. YouTube er (enn så lenge) gratis og det einaste

du treng er ein PC/Mac/nettbrett/mobil for å sjå. I etterkant vil eg også sende denne YouTube-spelelista til alle musikkline-ansvarlege på vidaregåande skular i Noreg.

**Engasjement og Humor** – Då eg var liten synest eg TV-programmet «Newton» var kjempeinteressant. Det var eit vitskapsprogram som snakka om, og viste vitskaplege fenomen og eksperiment retta mot ungar. Seinare har program som «Brille» og «QI<sup>4</sup>» vist oss at det er fult mogleg å formidle kunnskap på ein humoristisk måte. «Engasjement og fagleg entusiasme smitter» (Riksem & Bjørnøy, 2021, s.7). Som eg nemnte i informantutvalet var engasjement og forteljareigenskapar viktige for å skape eit engasjerande samtalerom. Det finnes mange kvalifiserte musikarar og mange flinke talarar men, eg trong kvalifiserte musikarar med evna til å utrykke sin entusiasme ovanfor kamera. Kombinert med mitt engasjement, og min personlege intervjustil (vekslar mellom seriøse spørsmål og meir eller mindre planlagde satiriske kommentarar) trur eg det er eit godt utgangspunktet for å skape eit fengande sosialt rom.

**Teknisk utstyr** – Videopodkasteren er spelt inn i eit klasserom på ein folkehøgskule som har TV-produksjon som ei eiga linje. Her fekk eg låne fire BlackMagic Pro 6k Cinema kamera og ein Zoom H6 lydopptakar. Eg supplerte med ein Zoom Q2N 4k-videoopptaker og Røde sin podkastpakke med ProCaster-mikrofon og RødeCaster radio-miksebord. BlackMagic-kamera er brukt til nærbilete, og Zoom Q2N som oversynsbilete. Eg ville ha med eit oversynsbilete av heile rommet for å skape transparens i situasjonen. Det kan opplevast skremmande med mange kamera, kablar og mikrofonar tett på, eg ville difor ha ein kameravinkel som viste alle dei sosiale og materialistiske rammene rundt innspelninga (på godt og vondt). Videoopptaka er redigert i DaVinci-17 og filma i 1080p. Eg snakka med film-lærarane på den gitte folkehøgskulen som sa «du treng ikkje høgare oppløysing, lyd kvalitet er meir avgjerande».

Wolpow & Justin (2020, s.132) skriv at å investere i lyd er ein god måte å heve nivået på produksjonen. Som nemnt ovanfor kjøpte eg ein opptakpakke frå Røde, eit velkjent merke for god kvalitet. Som back-up låg ein Zoom lydopptakar på bordet. Å ha tre forskjellige kjelder som var plassert med ulik avstand til instrumenta, var naudsynt for å sikre at opptaka

---

<sup>4</sup> QI – Britisk TV-program. Kan sjåast på som ei blanding mellom Brille (TV-Norge) og Nytt på Nytt (NRK).

vart brukande. Lydspora frå dei forskjellige kjeldene vart miksa saman i Logic X Pro, eksportert og synkronisert med videoane før redigeringa starta.

### 3.2.2 Rollefordeling: intervjuar, muskar og teknisk ansvarleg

Som nemnt i kapittel 3.1 er det mange roller i dette prosjektet. Oppgåva til intervjuobjektet var i stor grad å svare på spørjemål, spele musikk og dele sine refleksjonar og tankar kring eigen øvingspraksis. Det er ikkje enkelt å være ein god podkastgjest, men oppgåvene er relativt få og konkrete.

Dei resterande rollene i prosjektet fell til meg som forskar og arrangør. Sjølv om eg var klar over alt som måtte gjerast, såg eg ikkje enkelt på arbeidsmengda. Intervjuar og muskar-rolla var ingen problem. Eg har drive podkast før, og innarbeid ein tryggleik i den rolla.

Utfordringa er forholdet til den andre personen i rommet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.51). Som intervjuar vert ein den førande parten i samtalen og har «kontroll» over intervjuobjektet. Som muskarar er me like-menn, deira og mine refleksjonar skal tilby sjåaren to perspektiv på eit felt. Mi rolle som muskar tenkjer eg er viktig for å unngå monologiske podkastepisodar, samt å skape ei motvekt i samtalen.

Roller bak kamera opplevde eg som meir krevjande. Alt skal setjast opp, særleg hos pianisten og bassisten som har fullt bandrom. Bandrom-oppsettet tok 4-5 timar i for og etterkant. Rigge-tid i seg sjølv er ikkje eit problem, men å rigge i forkant av eit 2-timers intervju kan være utmattande. Å finne kameravinklar, forme podkaststudioet til ei blanding av TV-rom og øvingsrom var utfordrande synsnedsettinga mi. Eg kunne ikkje alltid like lett kan skjekke om kamera er slått på, oppløysinga er korrekt, kvitbalansen i bilete stemmer, eller om objektet er i fokus. Mange kamera-tekniske utfordringar måtte løysast med hjelp, og litt flaks.

Produsentar og regissørar er vanlegvis personar som sit og høyrer på samtalen frå eit tredjepersonsperspektiv – det sakna eg. Når ein sit i situasjonen og samtaler/speler, verkar mykje interessant og eg har mange spørsmål, men ikkje alt er relevant for forskings-prosessen eller fagleg relevant for podkasten. Når du aktivt deltek i ein samtale, passar på teknisk utstyr, tematikk, kameravinklar og opptaksutstyr samstundes kan det fort gå i surr. Dette merka eg særskild på mine eigne musikalske demonstrasjonar. Nivået eg spela på i podkasten

representerer ikkje meg som musikar, men som Riksem og Bjørnøy (2021, s.7) skriv «[...] det var viktig å gi slipp på perfektionisten i seg selv når man går inn i ett podcaststudio».

Formålet er ikkje å vise kor «flink» eg er, men å skape eit godt, heilskapleg og samanhengande produkt.

Som teknisk ansvarleg var det også mykje å holde orden i. Ingen innspelningar var perfekte. Som regel slutta eit kamera å filme, ein ekstern mikrofon som var for sensitiv (jf. piano bi-instrument jam: del2). Dette er eit problem som hadde løyst seg med ein ekstern lyd/kamera-person.

Trass dette er eg svært nøgd med innspelningane. Noko gjekk gale, men ingenting vart så øydeleggjande at materiale vart ubrukeleg. Eit resultat av å ha så mange roller, er ein ekstremt nær kjennskap til materiale som skal analyserast og skrivast om. Redigeringsprosessen går raskare når ein allereie har opplevd samtalen 3-4 gonger - det som i grounded theory blir omtalt som «teoretisk metning» eller «empirinærhet» (Boeije, 2002, s.292-293).

### 3.2.3 Personvern, anonymitet og etikk

Som alle masteroppgåver er dette prosjektet meldt inn til NSD – Norsk Senter for Forskingsdata. I samtykkeskjema måtte musikarane skrive under på at intervjuet vart filma og gitt ut som kommersiell læringsressurs våren 2022. I tillegg signerte dei under på at eg fekk bruke video av deira personlege øvingsrom i videopodkasten. Dette feltet er viktig å belyse, då nokre kan kjenne på ubehag knytt til å produsere ein video sjølv og dele den med omverda. Særleg fordi øvingsrom-videoane (del3 i kvar episode) vart spelt inn i forkant av resten av intervjuet.

NSD set nokre krav til oppbevaring av data når det kjem til videomateriale. Alle tekstdokument er oppbevart på ein kryptert forskingsserver frå HVL. Rå-film er lagra på passordbeskytta harddisk fram til prosjektslutt. Ferdige episodar ligg på YouTube.



Å lage ein videopodcast og samstundes oppretthalde full anonymitet på deltakarane er ikkje mogleg. Eg operere difor etter «sunn fornuft» og «vær varsam-plakaten<sup>5</sup>» som resten av journalist-Noreg. Hovudprinsippet i vær-varsam-plakaten er å beskytte intervjuobjektets integritet. Dei skal ikkje sjå attende på videoen og føle seg portrettert på ein negativ måte, eller at det dei seier er teke ut av samanheng - til dømes om ein bruker feil terminologi eller spelar feil i ein musikalsk demonstrasjon.

### 3.3 Fokusgruppesamtale

Fokusgruppesamtale er ein samtale mellom ein moderator og potensielle forbrukarar av eit produkt (Kvale og Brinkmann (2015, s.179-180). Moderatoren styrer samtalen, men det er ikkje eit mål å bli einige. Målet er å få presentert diverse syn på eit produkt/tema.

Eg snakka med ein 3.klasse på ei musikklinje. Klassa hadde i forkant sett ein rå-klippa episode av podcasten. Som moderator stilte eg nokre opne spørjemål om korleis dei opplevde episoden, estetikken rundt, kunnskapen som vart presentert og om formatet gav læringsutbytte for elevane. Elevane hadde spørsmål og innvendingar til podcasten, nokre vart implementert (fortløpande tekst/lyd med øve-tips), medan andre vart berre notert og reflektert rundt. Eg skreiv notat for å kunne hugse nøyaktig kva og korleis elevane prata. Fokusgruppesamtalen resulterte i kortare og ei tre-deling av episodane, samt meir fortløpande tekst/informasjon på skjermen (utover øve-tipsa).

### 3.4 Analyse

Først gjer eg greie for korleis eg har analysert kunnskapen som kom ut frå episodane før eg heldt fram med å reflektere kring redigeringsprosessen og oppsummerings-lista som analysen er bygga på.

#### 3.4.1 Multimodal kunnskapsrepresentasjon

Før eg landa på ei multimodal tilnærming til kunnskapsproduksjon og design, var eg innom fleire nymaterialistiske analyse-metodar. I tidlegare utkast av dette kapittelet har eg skrivne diffraksjonsanalyse (Barad, 2007), og ein «constant comparative method»-analyse (Boeije,

---

<sup>5</sup> Pressens faglige utvalg (27.01.22) - <https://presse.no/pfu/etiske-regler/vaer-varsom-plakaten/>

2002; Glaser & Straus, 2017) om dei nemnte «lærdommane» som oppstod i data-innsamlinga. Denne «prøvinga og feilinga» av analyseverktøy gjer at eg har gått fleire rundar mellom teori, data og analyse – noko som ved første augnekast kan minne om ein syklisk analysemodell, men det vil eg ikkje seie at det er. Eg vidareutviklar ikkje analysen, eg starta på nytt, men tek samstundes med meg tidlegare erfaringar og kjennskapen til empirien.

Eg skal gjere ein analyse av lærdommane som oppstod grunna podkastdesignets utforming. For å skape samanheng mellom det kunstnariske produktet og det didaktiske designet, tek eg utgangspunkt i situasjonsaugneblinken der kunnskapen vert produsert. For å kunne beskrive kva modalitetar som er aktuelle, bruker eg Van Leeuwen's (2005) *multimodal coherence*-kategoriar: rytme, komposisjon, informasjonslink og dialog (jf. kap 2.1.2).

Føremålet med analysen er ikkje å samanlikne svara, fordi intervjuobjekta er forskjellige instrumentalistar med ulik bakgrunn og tradisjon. Eg laga à priori-kategoriar basert på det eg (som pedagog og muskar) trur er interessant for målgruppa, samt nokre kategoriar som blir mogleg å seie noko om grunna det unike designet. À priori er ein måte å førehands-kategorisere data på. I dette tilfelle vart intervjuguiden utgangspunktet til à priori-kategoriane. Intervjuguiden er basert på mine interessefelt og visjonen for podkasten med eit sosiomaterialistisk utgangspunkt. Dette gjer at à priori-kategoriar vil handle om det eg trur er interessant for målgruppa (musikalsk demonstrasjon/oppvarmingsøvingar, tilnærming til livet som muskar, motivasjon), samt kvalitetar frå det sosiomaterialistiske (korleis legge til rette fysisk og sosialt for øving, øvingsrom, instrument/artefakter).

Dette er kategoriane alle muskarane seier noko om:

- Essensielle artefakter på øvingsrom
- Kjenneteikn på oppvarming
- Kjenneteikn på øvingsstruktur
- Motivasjon (indre og ytre)

### 3.4.2 Redigering, klipping og produktet

I denne prosessen nytta eg John Dewey's konsept ved «Learning by doing and reflection» (Breault & Breault, 2014). Eg nytta programvara DaVinci Resolve i redigeringsprosessen. Eg hadde ingen forkunnskapar, og lærte gjennom å lage episodane. Faktorar som tematettleik, Van Leeuwen's multimodalitetar, samt kontinuitet i samtalen og estetisk uttrykk var alle viktige parameter for å holde visjonen min tydeleg; «korleis vil eg at sluttproduktet skal være, korleis klipper/formar eg heilskapen på ein underholdande og informerande måte?»

Første episode tok lang tid å redigere. Her måtte eg bli kjend med materiala (filmopptaka og DaVinci). Dei tre siste episodane gjekk enklare. Hurtigtastane i DaVinci gav meg moglegheita til å arbeide meir effektivt så snart dei var innarbeida, eg starta også å notere ned alle «lærdommar» samstundes som eg klippa. Det førte til større gard av nærleik til empirien, noko som var essensielt for å holde oversikt over 10 timar dialog. Utan om det tekniske var utfordringa å klippe eit narrativ på 90-120 minuttar ned til ein relevant og logisk samtale på 60-70 minuttar. Eg vil anslå at kvar episode er redigert 3-4 gonger. Først ein rå-kutt, og dernest finjusteringar for å effektivisere sjåaropplevinga så godt som råd – utan å miste logiske resonnement. Her jobba eg instinktivt, og brukte ikkje teori eller filmskapar-prinsipp.

### 3.4.3 «Lærdommar/erfaringar» og fagleg utbytte

Det didaktiske aspektet ved podkasten må ikkje gløymast. For å tydeleggjere dette hadde eg tidleg ein tanke om å leggje ved ei «oppsummering» av episodane i beskrivingsboksen på YouTube. Denne oppsummeringa (sjå vedlegg) skal få tak i essensen av kunnskapen som vart skapt i kvar podkastepisode. På denne måten får eg konkretisert ein ustrukturert og reflekterande samtale til noko handfast som sjåaren kan ta med seg som øve-tips. Dette er inspirert av «Øving - 18 råd til sangere og instrumentalister» av Harald Jørgensen (2001).

## 3.5 Forskingslogg

Eg førte forskingslogg gjennom heile datainnsamlingsperioden. Loggane brukte eg for å prosessere opplevinga, notere ned kva eg fann interessant, og korleis eg følte det gjekk. I etterkant gir loggen eit oversyn over tidsperioden som vart brukt. Dette har vore til stor nytte i refleksjonen kring skaparprosessen.

## 4.0 – Analyse av På Øvingsrommet

Analysekapittelet er delt i fire. Kvart underkapittel inneheldt sitat eg opplev som didaktisk relevante. Eg henviser til videopodkastane fortløpande, kor dei multimodale komponentane vil være meir tydeleg. For å avgrense omfanget har eg (jf. kapittel 3) klargjort nokre kategoriar: Essensielle artefakter, kjenneteikn på oppvarming, kjenneteikn på øvingsstruktur, motivasjon. I tillegg kjem eg til å seie noko om øvingspraksisen som heilskap. Her føregrip eg resultatkapittelet delvis, for at du (som les) kan festa kvar musikal opp mot ei normativ beskriving. Her bruker eg følgjande sjølvdefinerte typologiar (Thagaard, 2003, s.222):

- 1- *Klassisk-kronologisk*: Systematisk arbeidsmåte. Har tydeleg struktur og arbeider metodisk, teknisk og musikalsk frå start til slutt.
- 2- *Imitasjon-leikande*: Veit kva som skal inngå i øvinga, men er ikkje like strukturert når det kjem til planlegging av øving, eller konkrete oppvarmingsøvingar.
- 3- *Heilskap-detaljert*: Vil starte med å skaffe oversyn, og bruke det som utgangspunkt for å ta tak i om noko skil seg ut. Dette kan være strukturert arbeid som minner om klassisk-kronologisk, men vil i større grad referere arbeidet til heilskapen.

Sjølv om det multimodale designet er ein sentral del av denne oppgåva, vil det ikkje bli eksplisitt kommentert i dette kapittelet. Det inngår i det teorigrunnlaget, og vil bli kopla på i kapittel 5. Legg likevel merke til video-henvisningane, samt beskrivingane som står i parentes, då desse vil gi eit frampeik på kva multimodalitetar som er gjeldande. Video-henvisningar vert gjort på følgjande måte: (D2 0:00-0:01) = Første sekund i Del2-intervju.

### 4.1 Aadland, Piano

Essensielle artefakt inneber det musikaren meiner er naudsynt for å gjennomføre eigenøving. Aadland trekk fram all-round (allsidig) piano med gode tangentar (D3 4:38-4:55). Han snakkar om NordStage som også er synthen han spelar på i episoden - legg merke til blikket som glir ned mot synthen i det han snakkar om den.

Aadland trekk fram viktighetene av å ha øvingsrom. Del3 (0:00-1:00) ser me bandromoppsettet hans, kor eit hjørne er satt av til keyboards, som er vendt inn i rommet for å legge

til rette for kommunikasjon med bandet. Dette bandrommet leiger han, og oppsettet er statisk og avtalt med dei andre leigetakarane. Aadland fortel om reglar for layout:

«Rommet er berre 18 kvadrat, som er ganske lite med ampar - når me er 11 stykk må me rigge opp og ned, det er jo litt kjedeleg men eit kompromiss» (D3 2:10-2:22)  
«einaste måten alle får plass, trommer i hjørne, bass på sida (visualiserer layout i rommet med hand-rørsler) (D3 2:40-3:20).

Oppvarmingsregimet til Aadland handlar i stor grad om «noodling<sup>6</sup>». På spørsmål om han driv oppvarming svara han: «Nei... jo, ja – men eg er ikkje så bevisst på at det er oppvarming det er (D3 8:36-8:42)». Her refererer han til *noodling*, eller «i-gong-speling»:

(medan han skurr ein fin pianolyd): «Synst det er så fint med 3-voicings akkord med ters som melodi (demonstrerer). Spele rolege ting, teste kordar, spele akkordar (poengtere med handrørsle, før han noodlar vidare...)

Det neste minuttet ligg piano-spel som eit underlag til ein kort refleksjonssamtale kring passiv/aktiv oppvarming og eg seier:

«du blir varm i fingrane av å sitte slik? Du får skrudd på øyrene, kjem inn i musikkmodus» (D3 8:50-10:56).

Etter oppvarminga startar innstuderingsfasen, kor han strukturerer innøvinga slik:

«Dersom eg skal kunne det utanåt, må eg ha to økter kor eg er gjennom alt (viser 2 fingrar). Ei økt der eg får kontroll på alt (indikerer med hendene; akkord, form?), og finn ut av alt (gestikulerer mot synth-modulane), og ei økt kor ein på ein måte festar det (peiker mot tinningen) [...] og om det er lydopptak; lyttar og spelar for å få det inn i kroppen (peiker mot headsett, så mot kroppen)» (D3 12:07-12:38).

Under innstuderinga av *Rosanna - Toto*, er Aadland raskt ute med å definere si rolle:

«Det første eg tenker eg: ah, piano-intro! (demonstrerer intro-melodi \*Kamera på pianoet\*) [...] den melodien er viktig, og der igjen ved å lytte (peik mot øyre), eller om den er notert i blekka (peiker på imaginær note)» (D3 16:02-16:20)

---

<sup>6</sup> Noodling, eit popkulturelt omgrep brukt om u-medviten speling, jamming eller «tidsfordriv» på instrumentet.

Det som skulle vere demonstrasjon av intro-melodi i pianoet, vart til spelning av heile verset – som videoen viser (D3 16:20-16:52) ser ein ikkje-verbal kommunikasjon gjennom blikk (skal me spele vidare?), anerkjennande smil og song, før begge musikarane kikkar ned på instrumentet sitt i den krevjande blues-passasjen i oppsparket til refrenget.

På nemnte passasje, innstuderer pianisten tone for tone, og viser til sjangerkunnskap for å forstå det harmoniske landskapet:

«Nei, eg tek tone for tone, eg lyttar så tek eg: (simulerer innøving: ser tankefullt opp i lufta, og demonstrerer innøvinga av passasjen medan han snakkar bekreftande til seg sjølv) [...] eg tenker ikkje så mykje skala, for den er jo litt innvikla... eller, den er jo F med dur og moll-ters som ei blues-greie (demonstrerer, og lenkjer Rosanna-akkordane i vers/refreng opp mot blues i F)» (D3 17:22-18:16)

I synth-soloen på Rosanna gjer han mykje det same, arbeider tone for tone, men har ei ekstra gjennomlytting for å få oversynsbilete av melodi-retninga:

«høyrer først på bevegelsane (syng og teiknar grafisk partitur i lufta: lyst-mørkt-lyst; og speler soloen der etter) (D3 19:00-19:14)

Av indre motivasjonskjelder nemner Aadland lytting til musikk og å utforske instrumentets moglegheiter. I periodar med lite indre driv liker han å vere nyfiken, oppdage noko nytt for:

«å halde det lystbetont» (D2 21:22-21:35).

I tillegg er sjølvkjensle noko han trekk fram - ikkje berre å være nøgd med innsats, men gå aktivt inn å førebu lydar og instrument, slik at innsatsen og opplevinga vert optimalisert:

«Om du klarer å gi deg sjølv eit kick fordi du synest du låter bra, då blir øvinga bra» (D2 14:00-14:05)

«Gjeld ikkje berre å skru ein lyd på førehand, men det å faktisk gidde å rigge opp alt utstyret ein treng (for å låte best mogleg)» (D2 13:10-13:22)

Ytre motivasjonsfaktorar er også prega av å gjere seg sjølv nøgd, men her er materialet (musikken) bestemt av ein arbeidsgivar:

(Sit med armane i kryss) «Om eg ikkje førebur meg, kjem eg ikkje til å være nøgd med eigen innsats, og eg kjem ikkje til å være nøgd med eigen prestasjon på ein konsert for eksempel. Om eg leverer litt dårleg vil folk kanskje merke det?» (D2 17:12-17:35)

Det kan tenkjast at Aadland delvis høyrer heime i *klassisk-kronologisk* og *heilskap-detalj* øvings-praksis. Han starta som klassisk muskar og synest notert musikk er fint (til sitt bruk):

«Eg starta jo eigentleg med klassisk piano, med notar og klassisk musikk i kulturskulen» (D2 0:12-0:30)

«nokre gonger kan det være kjekt å finne fram ein note [...] motivet er ikkje blad-lesing, men fordi det er kjekt og koseleg å spele» (D3 10:55-11:08)

«Foreksempel med SKAAR, kunne ikkje hatt notar, for det vert heilt feil. Forhold til settinga» (D3 22:19-22:23)

Men han introduserer «hørselsmetoden» (heilskap-detalj) som sin føretrekte metode, som er å bruke eit velutvikla gehør og akkumulert sjangerkunnskap som eit musikalsk kompass:

«Om ein bruker hørselsmetoden er ein mykje friare, og det er kjekkare. Men, det krev at ein gjer mykje forarbeid i mange år å få opparbeida seg eit gehør» (D3 14:06-14:15)

(Har demonstrert forskjell på improvisasjon med/utan sjangerforståing) «Ikkje alltid vær så bastant på, at DET ER MOLL!» (D3 14:53-15:00)

## 4.2 Haaland, Klarinett

Videosnutten frå Haaland sitt øvingsrom summerer opp kva han treng for å drive effektiv øving: notestativ, notar (papir og iPad), fliser, instrument, helst eit spegel (D3 0:00-1:07).

I oppvarmingsfasen av øvinga gir Haaland god tid til å spele seg sjølv og instrumentet varmt, han fokuserer på å kjenne etter:

«Starte alltid med lange tonar (demonstrerer, sjå på blick, og endring i kroppshaldning) [...], det er ein god start, kjenne på korleis responderer kroppen og instrumentet i dag?» (D3 7:40-8:50)

«Så går eg tilbake igjen, framdelens lange tonar men legg på dynamikk» (D3 9:22-9:43)

I løpet av samtalen oppstår ein refleksjon kring kvifor me driv teknikkøvingar, der den førebels konklusjonen er at; teknikken din skal ikkje hindre ditt musikalske uttrykk eller ambisjonar. Her tek Haaland fram ei 15-år gammal bok med etydar. Dei korte etydane brukte han til dømes då instrumentlæraren hans sa «du kan ikkje spele legato». Haaland spela då ein etyde med fokus på å få fram legato (D3 18:15-20:16). Under demonstrasjonen ser ein i andletet hans konsentrasjonen på kvar tone, og han stoppar også halvvegs for å evaluere seg sjølv i fleire rundar. Slik vert etydane: «berre eit middel, for å få spelt» (D3 21:44-21:52).

Når det kjem til struktur i øvinga, trekk han fram deadline, tidtaking, og eit strikt 30-minuttars regime. Det han skal øve på, er klargjort på førehand:

«Deadline – du MÅ ha deadline, elles blir ingenting gjort» (D2 13:30)

(med tekst i biletet:) 30 min bolk og 5-min superkonsentrert jobbing; får fram konsentrasjonen fordi han jobbar mot klokka (tek tida med mobilen), og «rekker liksom aldri å gå lei av det, for neste 5 minutt; åh ja, ny ting – kult!» (D2 18:25-19:26)

Haaland startar alltid nytt innøvningsstoff med å lytte til musikken medan han les klarinett (og piano/akkompagnement) partitur. På denne måten kartlegg han tidleg kva som er utfordrande for han, og for dei rundt han:

«når eg skal spele *poco forte* for eksempel, det er superrelevant for om eg klarer å spele det på instrumentet – for det kan være vanskelegare i piano» (D3 24:59-25:10)

Etter lytting og orientering, arbeider han kronologisk bit for bit, fordi det:

«[...] er ikkje vits å spele gjennom heile med ein gong, for det kjem aldri til å gå bra» (D3 22:50-23:17)

Han lager så mindre del-mål, og spelar og reflekterer kring eigen prestasjon undervegs.

«Med mål følger også meistringskjensle» (D2 14:40-14:42)



I Del 1 av intervjuet samtala me om presset ein kan kjenne på under prøvespel og korleis det kan hindre motivasjon og speleglede. Haaland har ei indre drivkraft, er bestemt, og blandar det med eit konkurranseinstinkt:

«vissa om at det einaste eg kunne påverke var mitt eige spel – for då fjerna eg mange «viss, om.. men...-tankar», eg kan ikkje noko for om dei andre ikkje kan sakene sine» (D1 9:05-9:23)

«Det er noko med å vite om folk som er betre enn deg, og så ha eit klart bilete på ein klang, lyd eller eit eller anna. Du må vite om dei som er betre enn deg for å bli betre» (D2 8:20-8:37)

«Det finst alltid nokon som er betre enn deg - heldigvis er det veldig mange, som er veldig mykje betre enn meg, på veldig mykje (lattermildt)» (D2 8:47-8:54)

Det sosiale miljøet rundt korps var ei viktig motivasjonskjelde, for eigenøving synest klarinettisten lite om: «Før musikklinja, trur eg du kan telle på ei hand kor mange gongar eg øvde» (D2 2:20-2:23). Han omtalar seg sjølv som «ikkje sin draume-elev», og angrar på lite øvingsinnsats i etterkant. På vidaregåande fekk han: «lengre speletimar som måtte fyllast med «noko» (D2 3:40-4:00) – då starta han å øve.

Ytre motivasjonskjelder er jobb-obligasjonar, og konkurranseinstinkt:

«Stemmetonen går 09:58, då skal du være der (innøvd og oppvarma)» (D1 3:32-3:34)

«Når eg høyrer på kollegaene mine, som er utruleg dyktige, dei får til utruleg mykje som eg ikkje får til, og då får eg jo sjølvklart lyst, ein driv til: kvifor skal ikkje eg få det til?» (D2 10:25-10:40)

«om eg høyrer noko som er fint, betyr det at eg omgir meg med folk som gir meg det eg ynskjer å gi andre» (D2 10:52-11:10)

Haaland høyrer heime i *klassisk-kronologisk* øvingspraksis. Sjølv om han startar med å orientere seg i heilskapen gjennom lytting og orkester-partitur, er brorparten av arbeidsmetodikken retta mot detaljert og strukturert arbeid, prega av refleksjon og sjølvsnakk:

«Så har eg nokre slike «fortande-delar» (tek 16-del-figurane og grupperer dei i fem for å få med inngang og utgangstonen av figuren, deretter legg han til artikulasjon for

å leike med musikken. Han bruker noten/iPad, zoomer inn, forklarar, peiker og demonstrerer → Ein figur, neste, så neste (D3 28:50-29:20)

#### 4.3 Einarsdotter, Fele

Som øvingsrom-videoen i del 3 (5:55-7:19) viser, er varme klede, Mac og Safari-kjeks viktig i tillegg til instrument, spegel, notestativ, stol, notatbok, headsett. Einarsdotter seier at spegel er kjekt å ha for å kunne skjekke fingerstilling, men mest for heilskapen: «At det ikkje skal sjå så spent ut (demonstrerer sittestilling og grimasar i andletet)» (D3 8:05-9:29).

Einarsdotter har ikkje eit fast oppvarmings-regime. Ho kan leike seg med instrument/skala-øvingar, men også bruke gammalt repertoar som «i-gong-speling»:

«Ein treng ikkje alltid å varme opp med skala, oppvarming kan vere å spele gamle stykker sakte» (D2 22:22-22:31)

(Demonstrerer starten på ei øvingsøkt; stemmer, improviserer litt skala-liknande rørsler, OM god tid; ornamentering/likringar – deretter nytt stoff/stykker (D2 22:35-24:26))

Imitasjon, lytting og digitale hjelpemiddel er tre stikkord i øvingspraksisen hennar. Å arbeide med delmål, er noko Einarsdotter finn nyttig:

«Øver ofte akkord for akkord, sakte» (D2 0:26)

«..Og ikkje at man skal gapa over for mykje om gangen – det er digg å kunne jobbe gjennom fire takter med noko, skiiiiikkeeleg bra» (D3 12:30-12:43)

I innlæring av hardingfelespel, både instrument og tradisjonskunnskap, får me eit innblikk i korleis digitale hjelpemiddel kan nyttast som imitasjons-verktøy, samt korleis ho driv aktiv lytting, sjølvsnakk og resonnering kring tradisjonen ho studerer:

«På hardingfele jobbar eg framleis med intonasjon og å bli trygg på kvelartak»

(Demonstrerer innøvingsmetode) (D2 11:30-11:39)

«Så øver eg ofte med headsett, for eg har lydopptak – sånn heilt i startfasen for å høyre melodien, og trampinga» (D2 14:31-14:45)

«Åh ja, så har eg *Amazing Slow Downer* på telefonen [...] Ikkje alltid eg bruker den, for ofte er det ganske logisk kva som kommer» (D2 1:26-2:07)

«rein tradisjons-stoff, er ofte berre video eller opptak – men eg likar å filme for å sjå korleis bogen er, og det har så mykje å seie korleis bogestroka er! Det er så lett å kome ut av ting, så der er det viktig å øve nøye» (D3 2:46-3:05)

«Det er underforståtte ... litt som man berre veit: (gestikulerer mykje) «her er det boge, mest sannsynleg ned-strøk her», eg merker det er dritvanskeleg å ordlegge seg for... det er mykje som er «her er det ned, sjølv sagt er det det?... » (D3 3:20-3:43)

I samtale om kva som motiverer Einarsdotter, skil ho mellom det ho «veit er bra», og det som fungerer for ho. Som her, kor ho demonstrerer erfaringar med Suzuki-metoden:

«læraren var veldig på korleis me stod – fekk liksom ikkje spele så mykje»  
(demonstrerer sittestilling) «Det er sikkert veldig bra, men eg synest det var ganske demotiverande» (D2 4:26-4:57)

Det som gir Einarsdotter motivasjon er samspel og sosiale relasjonar. Både i konsert-samanheng og i øvingssamanheng:

«Heldigvis har eg musikarar som foreldre, så me speler mykje heime» (D2 4:58-5:04)  
«Fekk veldig tidleg spelejobbar, og spelte veldig mykje med mamma og pappa og det var kanskje den største motivasjonen» (D2 6:55-7:15)  
«Blir veldig motivert av dei eg går på skule med, uavhengig av kva linje dei går på... Eg likar å øve rom-i-rom med nokon som speler noko heilt anna enn meg» (D2 26:45-27:58)  
«Så speler me ein del til dans, då får ein også høyrte mykje (fin musikk). Så er det utruleg motiverande å sjå to i klassen min danse saman [...] eg har lyst å bli sånn eg og» (D3 5:18-5:35)

Deadline er ei anna motivasjonskjelde ho trekk fram, anten på hovudinstrumentet eller ovanfor medstudentar som har avtalt å møte kl 08:00:

«me må vær saman om det... om eg ikkje møter opp, så har dei likevel stått opp og er der (på øving)» (D2 25:52-26:34)  
«Har som regel ein slått til neste time, og det er motivasjon, at ein skal få det til» (D2 20:45-20:50)

Deadline?: «Ja, det fungerer veldig bra for meg, [...] eg er litt vimsete, men med eit kontrollbehov... så plutselig når det nærmar seg får eg «oj...» - så eg liker: til neste torsdag er *desse* to slåttane og *den øvinga*» (D2 20:53-21:23)

Einarsdotter har gjort erfaringar om kva ho meiner fungerer, og kva som ikkje er like inspirerende. Sjølv om mange av komponentane hennar er «strukturerte», kan det verke som tilnærminga til øving og musikk er prega av leik, imitasjon og ei medfødt speglede:

«Akkurat der har eg vore heldig, for eg har alltid vore så lat på notar å slikt, og lurte læraren min, for me spelte alltid saman, og då var eg god på å plukke opp det ho spela – og spela berre rett etter ho» (D1 6:22-6:43)

«Ja, og det var alltid god stemning (på spelejobb), så det var kjempemotiverande» (D2 7:40-7:59)

Slik kan eg seie at Einarsdotter høyrer heime i ein *imitasjon-leikande* øvingspraksis.

#### 4.4 Steffensen, Bass

Steffensen spiller både synth og el-bass. Det er difor essensielt å ha tilgang til høgtalarar, lydkort og Mac/PC for å få lyd i instrumenta. Plekteret, samt internett-tilkopling er sentralt for å ha tilgang til onlinemetornome.com som han nyttar i oppvarminga. Øvingsrommet med eit naturalistisk preg, finn du i starten av Del 3.

Som nemnt ovanfor er internett-metronom noko Steffensen bruker hyppig. Han trekk fram øvingar som gjer hovudet og fingrane «klare», det handlar om å kome i riktig modus:

(Demonstrerer: Janek Gwisdala 60 bpm frå F og så langt opp det går, startar på nytt 5 BPM raskare, gjentek opp til 120 BPM (D3 6:00-6:40)

(Rudiments rytme og feel-øving, demonstrerer øving kor): «måler er å være sin egen tromme-maskin» (D3 8:19-9:49)

Denne rutinen tek som regel 30 minuttar. Steffensen bytar mellom å spele med plekter eller fingrar etter kva han treng å øve på.

Når han skal lære noko nytt, startar Steffensen med å orientere seg i heilskapen. Lytting står sentralt, samt å få avklart kva oppgåve han, og dei rundt han har. Når arbeidsoppgåvene er klargjort går han inn og jobbar med det viktigaste først:

«Som regel berre lyttar eg, lyttar til heile låta, gjerne utan instrument... Får ein viss ide om kva type riff det er, kanskje til og med toneart?» (D3 17:16-17:28)

«Når eg lærer meg ting er det som regel dei store penselstrøka, og kor stor prosentdel av dette må eg kunne for å «komme unna med det» om du skjønner? Så kan eg heller gå inn på desse smådetaljane som gjer musikken kjempekul seinare.. kanskje ein litt lat måte å gjere det på, men det fungerer om du skal lære mykje på kort tid» (D3 21:20-21:44)

Det å identifisere kva det mest essensielle av ei låt er, poengterer han gjennom 5 punkter, og demonstrerer det på bassriffet i Bernhoft-låta (D3 22:30-22:48).

«dette MÅ eg ha, resten er ekstra: taktart, toneart, feel, form... melodi! Viktigaste» (D3 21:44-22:15)

Han har lært seg dette gjennom erfaring og akkumulert taus kunnskap:

«Mykje av det er jo tidlegare erfaringar, du har bygga deg ein slags erfaringsbank» (D3 20:16-20:22)

«Så er det berre å skjønne at; dette er jo verdas mest blues´a pentatone riff (speler Bernhoft-riffet) og så den klassiske Jamerson oppgangen (speler Motown-riff)» (D3 19:44-19:59)

(Demonstrerer innstudering av tonale utsving): «Det er synkope på litt rare tonar, det er det min litle hjerne seier.. som eg ikkje treng å tenke over i det heile teke» (D3 25:03-25:18)

Steffensen har stor breidde i motivasjonsfaktorar. Av natur verkar han til å være nyfiken, og han bruker dette til å utforske instrumentet sitt:

«Så kan eg finne på å nerde på ein ting, i timevis og dagevis på ein pitte liten filleting, og synest det er kjempegøy å zoome heilt inn på noko å *planke det*» (D2 5:24-5:39)

(Utforsking av plekterteknikk): «Du kan få plekteret til å låte så sjukt ulikt då ut i frå korleis du held det» [...] (blir introdusert for pick-slanting): «fader altså, her trudde eg at eg hadde knekt ein hemmelegheit» (D2 11:14-12:47)

Av ytre faktorar, er obligasjonar som førebuing til spelejobbar noko som framskundar øvingsmotivasjon. Å være best mogleg førebudd til jobb/øving motiverer, samt det musikalske og sosiale samvær med andre:

«Eg speler heldigvis berre med folk som er betre enn meg, som er ein god grunn til å strekkje seg (musikalsk)» (D2 3:34-3:39)

«Eg vil alltid vær den som er mest forberedt» (D2 4:42-4:44)

«Noko eg gjorde var å møte andre musikarar, ta ein kveld med dei kor me sit med instrumenta våre, [...] plutselig gir eg bassen min til ein anna fyr som eg veit er bra, så: hæ? Kan instrumentet mitt låte slik? Det kan inspirere litt då» (D3 13:09-13:59)

Til slutt vil eg nemne hugselappen Steffensen har på veggen. Den skal minne han på korleis han skal tenkje, snakke til seg sjølv og øve:

(Tre punkter på lappen, vist med tekst): «1, Ta den tida du treng. 2, det er lov å gjere feil. 3, ha det gøy)... Åja riktig, sånn var det eg skulle øve – då kan eg gjere dette ein time til då» (D3 11:08-11:53)

Øvingspraksisen til Steffensen fell inn under *heilskap-detalj*, då han startar systematisk med å orientere seg i heilskapen, dernest går han inn og arbeider på detaljnivå ut i frå prioriteringslista med fem punkter (nemnt ovanfor).

## 5.0 Resultat og multimodale kvalitetar

I resultatkapittelet skal eg presentere funna frå førre kapittel opp mot teori-grunnlaget. For å svare på den første delen av problemstillinga (*korleis kan*), kjem eg til å kople på teori om multimodalitet, podkast-design og empiri frå metodekapittelet. Refleksjonar kring skaparprosessen, podkast i akademia og ei oppsummering kjem i kapittel 6.

*Korleis kan eit multisensorisk intervju med fire profesjonelle musikarar skape kunnskap om motivasjon og øvingslære?*

Eg vil no presentere funn frå kvar av kategoriane frå førre kapittel, men denne gongen kjem funn frå alle deltakarane samstundes. Dette er ikkje ein komparativ studie, og eg vil difor ikkje samanlikne data. Eg ynskjer samstundes å kommentere dei, samt peike på korleis podkast-designet er tilrettelagt for å formidle kunnskap gjennom fleire modalitetar.

### 5.1 Essensielle Artefakter

Denne overskrifta omhandlar den mest materialistiske biten av podkasten. Som nemnt i teorikapittelet har nymaterialisme alltid vert ein sentral teori i utforminga av designet og podkaststudioet. Studioet-utforminga til dei rytmiske forskingsdeltakarane (Aadland og Steffensen) og dei frå klassisk tradisjon (Haaland og Einarsdotter) er svært ulik. Då eg utsmykka dei ulike opptaksromma var eg usikker på om det ville gi ein visuell fordel for dei rytmiske musikarane. Her er me inne på Van Leeuwen (2005) *komposisjon*-parameter. Komposisjonen i dei rytmiske muskar-episodane er mykje fyldigare, det er fleire objekt og blikkfang i biletet. Når det er sagt representerer studio-oppsetta komposisjonen i muskaranes respektive private øvingsrom (jf. alle del 3-episodane). Å være autentisk er noko Riksem og Bjørnøy (2021) trekk fram som viktig for å nå fram til publikum. Difor ynskja eg at forskingsdeltakarane skulle fortelje om sitt eget øvingsrom. Som Van Leeuwen (2005, s.203) si beskriving av *komposisjon*-parameter, vil dette bryte den visuelle estetikken (som elles er ganske statisk) og gi eit nytt uventa bilete. Det vert også eit *rytmisk* brot i klippeprosessen – plutselig kjem eit monologisk minutt med ein «ikkje synleg» forteljar som beskriv det du ser, i staden for nærbilete av to dialogiske partar.

Av dei essensielle artefakter muskarane trekk fram i øvingsrom-videoane er mange av dei også representert i podkast-studioet (notestativ, stol, instrument osv...). Å bevisst spele på *komposisjonen* i rommet er ikkje berre eit visuelt trekk ved designet, men også ei sterk kopling til den multisensoriske intervjusituasjonen. Koplinga går ut på å plassere intervjuobjekta i omgivningar som kan minne om ein kjend praksis, slik at rommet og materiala kan påverke samtalen gjennom lukt, syn og høyrsel (Mapaalo & Østern, 2018). Muskaranes første møte med podkaststudioet er vist på film under intro-musikken i del 2 av intervjuet (D2 0:00-0:10, alle gjestene). Her går dei inn i eit ukjend rom med mange kjende komponentar/artefakter.

## 5.2 Kjenneteikn på oppvarming

I samtale om oppvarming gir muskarane litt ulike svar. Det gjer også at ulike modalitetar er i spel. Jørgensen (2001) skriv at å varme opp hovudet er ein god måte å rette fokus og konsentrasjon mot musikken. For Aadland (piano) materialiserer dette seg som *noodling* i oppvarminga (D3 8:50-10:56). På eit vis kan dette minne om *passiv lytting* (Green, 2016), då det ikkje er noko anna lærande hensikt enn å spele. I samtalen beskriv eg dette som «passiv oppvarming», noko eg ikkje står inne for i dag. Aktiviteten er unekteleg ei bevisst handling, men formålet er ikkje artikulert for kvar øvingsøkt.

Medan Aadland demonstrerer *noodling* (D3 8:50-10:56), vert både verbale og musikalske modalitetar aktivert: han ordlegg kva og korleis (3-voicing-akkord, tannlaust og fint), han speler (musikalsk døme som underlag til samtalen), og kroppsspråket hans endrar seg i tråd med musikken (voggande). Slike demonstrasjonar kor fleire modalitetar er aktive samstundes påverkar ikkje berre *rytmen* i rommet. Men også *informasjonslinken* (Van Leeuwen, 2005) som skjer mellom gjesten, instrumentet og meg som samtalepartner. Det vert plutselig ein «trialog», kor Aadland produserer musikk og tale samstundes i eit samspel med meg. Tempoet i samtalen går ned fordi me tek omsyn til, og respekterer pianospelets plass i lydplanet. I eit «vanleg» intervju kunne det tenkjast at ein slik sekvens er utfordrande fordi musikken kan bli eit uro-element eller ta mykje fokus. Sidan eg følgde rådet til Wolpow og Justin (2020) og investerte i godt lydutstyr, kunne eg gå inn i klippen og redigere lydnivå (modalitets-graden; sterk – middels - svak) i etterkant. Dette er med på å skape balanse i lydplanet, samt variere kva modalitetar som er i fokus under kunnskapsformidlinga. Dette



kan også resultere i hyppigare tematettleik (Drew, 2017), då ulike *informasjonslinkar* og *dialog*-konstruksjonar er i spel på ulik tid. Riksem og Bjørnøy (2021) skriv at ei nisje-målgruppe aksepterer tyngre fagstoff enn dei først antok, samstundes treng ein «pausar» frå fagomgrep og lange resonnement.

Tek ein det Kress (2003, s.156) kallar *funksjonell spesialisering*, altså at fleire modalitetar støttar opp om kvarandre for å formidle kunnskap i ulike kanalar, og koplar på scaffolding-prinsippet frå Vygotskys sosiokulturelle teori (Wood, Bruner & Ross, 1976; Bråten, 2002), ynskjer eg å føreslå eit multimodalt stillasbygg kring tematettleik som *rytmisk* element i podkast-design. Ved å bevisst bruk ulike samansetningar av modalitetar, påstår eg at ein kan oppnå ein høgare tematettleik-frekvens, som igjen har potensial for å skape større læringsutbytte på kortare tid. Ein slik påstand treng sjølv sagt å bli testa ut i praksis, men som eksempelet ovanfor syner, bruker Aadland kort tid på å demonstrere kva/kvifor/korleis han noodlar – sjølv om noodling kan tolkast som ein kompleks, umedviten kognitiv prosess. I demonstrasjonen har pianospelet hatt ei hovudrolle, og piano-modaliteten kan då spele ei mindre rolle i neste «poeng». Men det er ikkje einstyddande med at ein må vente 2 minuttar før neste poeng kjem! Ved å fokusere andre modalitetar som hovudprodusent i etterkant, legg ein til rette for dynamiske forhold mellom *komposisjon* og *rytmen* i samtalen, som igjen kanskje kan være meir overkommelege for sjåaren. Slik føreslår eg at eit dynamisk, multimodalt design gjennom manipulering av funksjonell spesialisering kan auke og effektivisere læringsutbytte i akademiske podkastar.

Haaland (klarinet) og Steffensen (bass) har fokus på å kome i musikk-modus, spele seg og instrumentet varmt, men koplar denne kognitive prosessen opp mot konkrete oppvarmingsøvingar. I episoden til Haaland kjem det tekst opp på skjermen for å enklare vise korleis oppvarmings-regimet hans er strukturert (D2 18:25-19:26). Dei samansette media video og tekst er gjentakande i alle episodane, og skapar ei endring i *komposisjonen* og *informasjonslinken* (Kress, 2003; Van Leeuwen, 2005). Steffensens oppvarmingsstruktur er ikkje like omfattande, men like strukturert. Han demonstrerer to øvingar han gjer hyppigast. Den mest framtrødande modaliteten her, utanom lyd, er video-vinklane. For første gong i episodane til Steffensen zoomar kameraet tettare inn på instrumentet for å tydeleggjere kor fokuset til sjåaren skal være (D3 6:00-9:49). Å legge opp til store skilnadar innan nær-, og

fjern-bilete krev litt av produksjonen, og det er grunna affordansane (Windsor & de Bezemac, 2016) til kamera og redigeringsprogrammet eg kan ha så stor dynamikk rekkevidde komposisjonen.

Musikarane nyttar instrumenta sine affordansar under oppvarming. Aadland spelar melodi og akkordar (samstundes), Haaland spelar lange tonar med fokus på klang og dynamikk, Steffensen spelar rytmiske øvingar med plekter og metronom, og Einarsdotter leikar seg med likringar og skala-øvingar for å «komme i gong».

Å drive slik strukturert oppvarming finn ein igjen hos Jørgensen (2001, s.17) under rådet: «Du er din egen lærer når du øver, og du må både planlegge, gjennomføre og vurdere øvingen din». Ei slik tilnærming til eigenøving kan vitne om to ting. Først kan det være naturleg å tenkje at musikarane har gjennomgått ei meisterlære-utdanning og er blitt ein fullkommen deltakar i fagmiljøet (Lave & Wenger, 1991; Nielsen & Kvale, 1999) fordi dei viser til svært konkrete øvingar, metodikkar og instrumentspesifikke strategiar for øving. For det andre ser det for meg ut som at dei har ein høg *self-efficacy* i oppvarmingsøvinga si (Cook & Artino, 2016; McPherson, 2012), fordi dei veit kva dei skal, korleis dei skal gjere det, det er ein bakanforliggende progresjonstanke, men ikkje minst veit dei kvifor dei gjer det.

### 5.3 Kjenneteikn på øvingsstruktur

Korleis musikarane strukturerer innøving av nytt stoff er ganske forskjellig. Einarsdotter (fele) er som nemnt i førre kapittel i ein prosess å lære seg folkemusikk-tradisjonen. Dette resulterer i at ho bruker mykje video av lærarar som demonstrerer. Det ho trekk fram er å kunne sjå tramping, bogestrok og fingersetting (D3 2:46-3:05). Einarsdotter er i ein meisterlære-prosess mot fullstendig deltakar i folkemusikk-tradisjonen, og er innom alle fire punkta Kvale (1993) bruker for å beskrive meisterlære-tradisjonen:

- Praksisfellesskap: Einarsdotter øver på skulen i fellesskap med andre, og bruker medstudentar og lærarar til å bli eksponert for, og rettleia innan tradisjonen ho studerer.
- Tileigning av fagleg identitet: «På hardingfele jobbar eg framleis med intonasjon og å bli trygg på *kvelartak* (dobbelgrep)» (D2 11:30-11:39)
- Læring gjennom handling: «eg likar å filme for å sjå korleis bogen er, og det har så mykje å seie korleis bogestroka er! [...] så der er det viktig å øve nøye» (D3 2:46-3:05)

- Evaluering gjennom praksis: «Det er underforståtte ... litt som man berre veit: (gestikulerer mykje) «her er det boge, mest sannsynleg ned-strøk her», eg merker det er dritvanskeleg å ordlegge seg for... det er mykje som er «her er det ned, sjølvklart er det det?... » (D3 3:20-3:43).

I det siste kulepunktet refererer Einarsdotter til innlæringa av taus kunnskap (Austling & Sørensen, 2006), og seier det kan være vanskeleg å forklare med ord. Då nyttar Einarsdotter kroppslege modalitetar og gestikulere med armar, samt kjem med musikalske dømer for å få fram budskapet. Steffensen bruker også mykje akkumulert taus kunnskap i sin innøvningsprosess. Dette gjer seg gjeldande i samtale om innøving av tonale utsving:

«Så er det berre å skjønne at; dette er jo vedens mest blues-pentatone riff (speler Bernhoft-riffet) og så den klassiske Jamerson oppgangen (speler Motown-riff)» (D3 19:44-19:59)

Sjølv om Steffensen har gjennomgått ei formell utdanning, føretrekk han å arbeide auditivt. Som studien til Green (2016) syner er aktiv lytting sett på som ein uformell læringsaktivitet, men allereie då studien vart gjort (rundt 2000) peika Green på ein mogleg akkulturasjon mellom formell og uformell læring. Legg ein utvalet i denne podkast-serien til grunn, kan ein sjå at både dei rytmisk-, og klassisk-skulerte musikaner nyttar lytting (særskild aktiv lytting) som ein tidleg og sentral del i innøvinga si.

Steffensen ynskjer å få eit oversyn over heilskapen i musikken og går dernest ned i dei detaljane som skil seg ut. Han lyttar gjerne utan instrumentet sitt. Han høyrer alltid etter dei same tinga, og som ein kan sjå i podkasten blir punkta presisert i skriftleg form på skjermen: «taktart, toneart, feel, form.. melodi! Viktigaste» (D3 21:44-22:15). Ved å ha desse punkta klart artikulert har han gode føresetnadar å lære gjennom aktiv lytting (Green, 2016).

Haaland startar også med lytting, men som klassisk skulert musikaner ynskjer han å nytte partitur i tillegg, slik absorberer han så mykje informasjon som mogleg samstundes (D3 24:59-25:10). Grunna musikken han spelar og konteksten han spelar i (korps-diskursar), erkjenner han større nytteverd i å bruke partitur og nytte *informasjonslinken* det tilbyr. Det er interessant å sjå korleis Haaland bruker ei 15 år gamal etydebok. Haaland er den einaste

musikaren i studien som har med seg notar. Dette gjer at del 3 av hans intervju bryt med den generelle *komposisjonen*. Grunna kameravinkelen som er retta mot iPaden hans, kan Haaland peike, forklara, zoome inn og konsentrerer sjåaren sitt fokus på ei spesifikk tone-rekkje eller rytmiske parti (D3 18:15-20:16). Haaland eksemplifiserer då *læring gjennom handling og evaluering gjennom praksis* (Kvale, 1993) ved å demonstrere det som McPherson (2012, s.128-234) kallar *self-reflection* - nærmare bestemt *self-talk*. Haaland evaluerer heile tida sitt eige spel for å effektivisere øvingstida. Han deler inn stykket i små overkommelege mål, og arbeider detaljert og kronologisk. Han set tydelege mål, og dersom noko går gale undervegs stoppar han og evaluerer kvifor, og korleis det kan bli betre (D3 25:29-26:40). Alt dette er tydelege teikn på ein utøvar med høg *self-efficacy* (Cook & Artino, 2016): Han veit kva, kvifor, korleis han skal bli betre, øvinga er planlagt på førehand som gjer at han går inn i øvinga med høg forventning om å oppnå måla sine (McPherson, 2012; Jørgensen, 2001).

Aadlands struktur i øvinga kan sjåast på som ei blanding av Steffensen og Haaland. Aadland, som starta som klassisk pianist og har ingenting i mot å arbeide etter notar, men likar best å arbeide etter den uformelle «hørselsmetoden». Hørselsmetoden er som nemnt i kapittel 4 basert på å bruke gehør for å lære, og kroppsleggjering for å hugse. Ved å spele gjennom materiale til ein konsert med musikken på øyret, konstruerer Aadland eit virtuelt samspel, som førebur han på den reelle spelesituasjonen. Ei slik tilnærming kan ha ei baksida, då Aadland er «avhengig av dei han speler med» (D3 13:23-13:25). Det fordrar også at bandmedlemmane følgjer dei same sosiale og musikalske diskursane som han. Dersom det er ulike spelereglar på scena, oppstår to «røynder» (Gergen, 2015). Med sosial-konstruktivistiske briller kan ein seie at løysinga er interaksjon og kommunikasjon. Eit konstruert eksempel på to musikarar som ikkje vert samde om å gi seg hen til den andre sin konstruksjon, finn du i del 3 (14:24-15:00). Her demonstrer me fordelene ved å nytte hørselsmetoden. Her både ropar og speler Aadland ein G-moll for å poengtere tonearten me skal spele, altså jobbar to modalitetar i høgste modus for å formidle kunnskapen (Van Leeuwen, 2005), hjelpen av eit intenst blikk rett i kamera. Ved å lytte til musikalske *queue*, og stole på dei du speler med, kan du i større grad fokusere på dei store linene i musikken. Utarbeidinga og avklaringa av dei musikalske og sosiale diskursane som krevst for å drive eit

effektivt og fruktbart samspel vert gjort på bandrommet – og inngår i det Green (2016) kallar den sosial læringsarenaen.

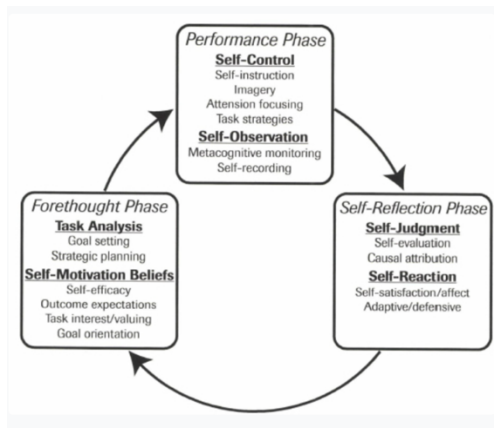
Når det er sagt, arbeider Aadland også på detalj-nivå i innlæring av soloen på Rosanna. Her kan ein igjen trekkje liner til *self-regulation* (McPherson, 2012) og ei metodisk verktøykasse. Aadland veit kva målet er, og har gjennom erfaring opparbeida seg metodar som fungerer til ulike arbeidsoppgåver. Er det mykje musikk han skal lære utan notar: Hørselsmetoden (kroppsleggjering og heilskapleg tilnærming). Tillèt situasjonen det, synest han det er behageleg med notar. Det å vite korleis ein sjølv lærer best er vanskeleg å finne ut av, men som Jørgensen (2001, s.17) skriv «øving må også læres».

Dei ulike innøvings-metodikkane me får demonstrert i episodane kan på eit vis også minne om *funksjonell spesialiseringa* som tidlegare nemnt, berre at *komposisjon* og *rytme* er bytta ut med *musikalsk materiale* og *teknisk-teoretiske føresetnader*.

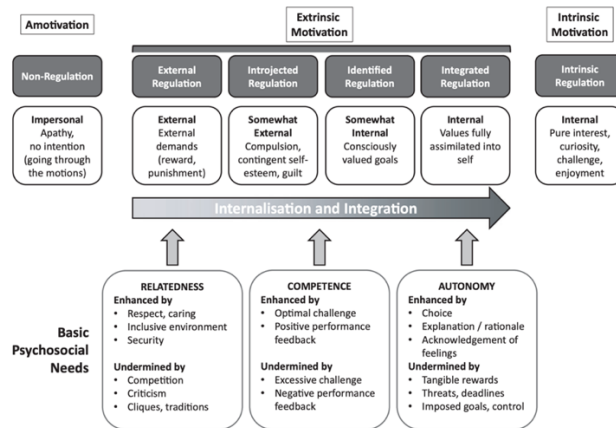
## 5.4 Motivasjon

Kva som motiverer musikarar til å øve eller spele konsertar på generell basis finnes mest truleg ingen enkle svar på. Motivasjon er eit komplekst felt å kartleggje, då dei bakanforliggende faktorane kan være mangfaldige og svært ulike frå person til person. I dette delkapittelet tek eg utgangspunkt i det podkast-gjestene sjølv løftar fram som sine motivasjonskjelder, både indre og ytre faktorar.

Under finn du dei to figurar som vart presentert i teorikapittelet. *Self-Regulation* og *Self-determination*. Som nemnt i kapittelintroduksjonen er ikkje dette ein komparativ studie, men motivasjonsfaktorane som vert avdekka i podkastepisodane er overlappende tema. Eg kjem difor til å presentere dei i bolkar. Før eg gjer det, ynskjer eg å erkjenne at dette samtaletema, på tvers av alle podkastepisodane, i stor grad nyttar dei same multimodalitenane. Både *komposisjonen* og *rytmen* er i større grad uendra, fordi den verbale kommunikasjonskanalen (*dialogen*) eignar seg svært godt til å formidle erfaringar og opplevingar (Kvale & Brinkmann, 2015). Samstundes kan ein seie at det multisensoriske designet er like gjeldande for å iscenesette handlingspotensialet som *komposisjonen* i rommet har skapt (Mapaalo & Østern, 2018).



Figur 2: Self-Regulated learning cycle phases (McPherson, 2012 s.227)



Figur 3: Self-Determination, (henta frå Cook & Artino, 2016 s.1009)

Som Cook og Artino (2016) skriv, er den ideelle motivasjonsfaktoren den ibuande fordi du kjenner på eit eigarskap, du bryr deg og gjer det som skal til for å lykkast. Det kjem fram i alle intervjua at musikk i seg sjølv er ein motivasjonsfaktor – både å høyre på men også å spele. Blant anna seier Einarsdotter at det var: «alltid god stemning (på spelejobb), så det var kjempemotiverande» (D2 7:40-7:59). Dette kan me lese på to måtar. Den første er ein ibuande glede (som kroppsspråket også syner) over å spele musikk, men ein kan ikkje ignorere at spelejobb-aktiviteten unekteleg er knytt til eksterne faktorar. Denne dualismen som er å oppsøke situasjonar som gjer ein sjølv nøgd, samstundes som ein får spelt med/for andre kjem igjen hos fleire av musikarane.

Aadland snakkar om «å gi seg sjølv eit kick fordi ein låter bra» (D2 14:00-14:05), og legg på at material som riktig utstyr og lyd kan løfte den heilskaplege opplevinga. Her vil eg vise til *self-regulation* figuren og *Forethought Phase*. Aadland har ei tydeleg oppfatning av kva han vil (*outcome expetacions*), og hans tidlegare erfaringar tilseier at å bruke tid på å skru lyd, rigge opp og være førebudd skor han til å klare dette (*goal setting, strategic planning*). Ser ein så på *Self-determination*, er ønsket om å låte bra (*consciously valued goal*), eit resultat av å ha øvd og førebudd seg (materielt og musikalsk) på førehand (Jørgensen, 2001; Fenwick, 2015; Mapaalo & Østern, 2018; McPherson, 2012).

Me kan då seie at ein viktig faktor for at Aadland og Einarsdotter driv eigenøving, er for å gjere seg sjølv nøgd, men at å gjere seg sjølv nøgd også inneber validering frå andre (*Autonomy, confidence: positiv feedback*). Å ha det gøy på øving/spelejobb vil truleg bli

påverka av at andre synest du gjer ein god jobb. For å gjere ein god jobb må denne ibuande lysta til å spele musikk bli miksa saman med *self-regulation* (jf. figur 2) og ikkje minst ein velfungerande *self-efficacy* (Cook & Artino, 2016; McPherson, 2012).

For å dra opp att den materialistiske og multisensoriske tråden, nemner fleire av muskarane motivasjon i møte med «ting». Det mest nærliggjande døme kan være affordansane til instrumenta (Windsor & De Bezemac). Steffensen (D2 5:24-5:39) seier han synest det er kjempeinteressant å «nerde på ein ting, i timevis og dagevis». Her refererer han til ein teknisk dugleik, som er resultatet av affordansane til instrumentet, og hans eigne dugleikar i møte med dei. Bassgitar kan bli spelt med plekter, og denne affordansen kan aktivere ein indre motivasjon som grunna høg *self-efficacy* på instrumentet blir ein sjølvforsterkande motivasjonsfaktor. Dette fører igjen til at Steffensen trer inn i det som Cook og Artino (2016) beskriv som ein barnleg glede og nyfikenheit som ofte blir definert av genuint indre motiverte handlingar.

Einarsdotter trekk også fram eit sosiokulturellt aspekt ved rammene rundt øving. Som tidlegare nemnt vert ho motivert av sosiale faktorar, og me ser ei kopling til det multisensoriske affordansane til staden ho øver på. Ho øver på Norges Musikkhøgskole kor øvingsromma ligg tett-i-tett. Denne nærleiken til andre som øver, det å være ein del av eit univers kor fleire enn deg sjølv gjer det same, gir ho øvings-motivasjon (Kvale, 1993; Lave & Wenger, 1991). Green (2016, s.83-84) skriv at sosial læring gjennom samtalar eller berre i kraft av å være på øving (utøve musikalsk aktivitet) kan føre til motivasjon og læring på eit uformelt og delvis underbevisst nivå.

«Me må vere saman om det... om eg ikkje møter opp, så har dei stått opp og er der (på øving)» (D2 25:52-26:34) seier Einarsdotter om å møte opp tidleg på morgonen for å øve ilag med andre. Her kan me trekkje liner attende til *scaffolding* kring øving som praksis, og meisterlære-tradisjonen kor ein skal delta i eit praksisfellesskap (Bråten, 2002; Kvale, 1993; Wood, Bruner & Ross, 1976). Ein støttar opp om kvarandre, og gir kvarandre ein liten dytt i ønska retning.

Steffensen seier også at å spele saman, samt byttelåne instrument kan få fram nye affordansar med instrumenta:

«Noko eg gjorde var å møte andre musikarar, ta ein kveld med dei kor me sit med instrumenta våre, [...] plutselig gir eg bassen min til ein annan fyr som eg veit er bra, så: hæ? Kan instrumentet mitt låte slik? Det kan inspirere litt då» (D3 13:09-13:59)

Her ser me tendensar til at ytre faktorar skaper ein indre driv, som gjennom *self-regulation* kan utnyttast til ny indre motivasjon. Slik kan syklusen (forhåpentlegvis) fortsette. Og Jørgensen (2001) tips til alle som slit med indre motivasjon samsvarer med funna mine: reflekter over eigen praksis, oppsøk ny musikk og prøv ut nye strategiar for øving (vær nyfiken).

Typiske ytre motivasjonar som ein musikar vil møte på er obligasjonar i jobbforhold.

Til dømes når Haaland seier «stemmetonen går 09:58, då skal du være der» (D1 3:32-3:34), tek han kanskje mange diskursar forgitt. Du skal ikkje berre være *der*, men du skal være førebudd, varma opp og klar til å spele i fire timar på orkesterprøve. Desse krava vert satt av arbeidsgivar (*external demands: rewards/punishment*). Dersom ein er inneforstått med, og innehar dugleikane til å oppfylle krava som vert satt, kan det likevel opplevast som ein positiv motivasjonsfaktor (Vygotsky, 1978; Bråten, 2002).

Frykta for å kome dårleg førebudd og gjere ein dårleg jobb kan også gå inn under same motivasjon-beskriving, men kanskje tyngje deg negativt, som Aadland indikerer:

(Sit med armane i kryss) «Om eg ikkje førebur meg, kjem eg ikkje til å være nøgd med eigen innsats, og eg kjem ikkje til å være nøgd med eigen prestasjon på ein konsert for eksempel. Om eg leverer litt dårleg vil folk kanskje merke det?» (D2 17:12-17:35)

Her ser ein at sjølvkjensle heng saman med ytre persepsjon av eins dugleik og funksjonalitet i eit samspel. På sikt vil dette kunne påverke *self-efficacy* i uønskt retning.

Fleire av musikarane nemner likevel at klare tydelege mål kan være bra for progresjonen, og at progresjon er viktig:

«Har som regel ein slått til neste time, og det er motivasjon, at ein skal få det til» (Einarsdotter, D2 20:45-20:50)

«Deadline – du MÅ ha deadline, elles blir ingenting gjort» (Haaland, D2 13:30)



Men, som det kjem fram konteksten rundt desse sitata, er Einarsdotter sitt tydelege mål satt av ein ekstern person (external demands), medan Haaland snakkar om å sette deadline for seg sjølv (integrated regulation).

Som tidlegare antyda, er Einarsdotter i ein meisterlære-prosess i kraft av å lære ein ny tradisjon, medan Haaland har lang erfaring innan sin klarinett-tradisjon. Som kritikarar (blant anna Smagorinsky, 2018) omtalar meisterlære (lærarstyrt, reproduktiv læring utan sjølvrefleksjon), kan me likevel sjå at musikarane i denne studien responderer positivt på nettopp slik undervisning (Nielsen & Kvale, 1999). Einarsdotter trekk fram dei tydelege måla frå læraren som positiv og styrande faktorar, samt bruk av multisensoriske komponentar som video, lydopptak og notat er med på å framme læringsutbyttet. Haaland som har oppnådd fagidentitet, og høg *self-efficacy*, nyttar same type konkrete målsettingar for sørgje for progresjon, men det materialiserer seg for han som den indre dialogen me får demonstrert gjennomgåande i del 3 av hans intervju.

Dette kan støttast opp av blant anna Jørgensen (2001) som seier at delmål er å føretrekkje fordi dei er meir handgripelege. Eit oppnådd mål fell inn under *self-regulation (goal orientation og outcome expectencies)*, og korleis ein legitimerer eit oppnådd mål (var det flaks? dugleik?) vil være med på å definere *self-efficacy*-tilstanden før neste oppgåve (McPherson, 2012; Artino & Cook, 2016). Men det krev også at du veit kva du skal lære.

## 5.5 Andre multimodale aspekt ved designet

Til slutt ynskjer eg å peike på nokre multimodale aspekt ved podkastdesignet som ikkje naudsynt omhandlar motivasjon og øving direkte. Som nemnt i metodekapittelet kjem det fortløpande øve-tips opp på skjermen. Tipsa/lærdommane fungerer som ei oppsummering av det me snakkar om. På den måten er håpet at dei som les teksten skal få ein forsmak på tematikk, og ta stilling til om «dette er noko eg bør følge ekstra med på?». *Komposisjonen* og layout kring tipsa er lik, men er eit flytande og irregulært *rytmisk* element som kan være med på å skape dynamikk i ein elles statisk produksjon (Selander & Kress, 2012; Van Leeuwen, 2005). Kvar tekstlinene er akkompagnert med eit «svijsj»-lyd, slik at det vert eit audiovisuelt *queue*.

Kameravinklar er brukt for å sentrere fokuspunkt. Det er 3 vinklar som er like i kvar episode: Eit nærbilete på kvar muskar og eit heilskapsbilete. Nærbileta er når ein snakkar i meir enn 10 sekunder. Heilskapsbilete er brukt kor samtalen flyt meir fram og tilbake. Desse kameravinklane er ei direkte kopling opp mot *rytmen* i handlingsforløpet, byte av *dialog* og dei ulike *informasjonslinkane* som oppstår. Raske kameraskift tilseier hyppigare men (kanskje) mindre fagleg innhald, og lengre statiske periodar har gjerne tyngre fagstoff, djupare informasjon og demonstrasjonar.

I tillegg er det nokre spesialiserte kameravinklar. I episoden til Einarsdotter har eg eit kamera langt vekke (fugleperspektiv) for å løfte fram rommet. Særleg med tanke på hennar musikalske døme kor tramping er sentralt, og nærbileta ikkje får med føtene. Eg har tidlegare sett Haaland spele konsert, og veit at han nærmast dansar når han spelar. Dette var noko eg ville framheve, fordi eit slikt kroppsspråk synes eg tilfører energi og musikalitet til samtalen. Steffensen har tilsvarande fugleperspektiv-kamera, for å få fram *komposisjonen* i rommet, legge vekt på det multisensoriske sensasjonen muskarane var satt i. Kanskje særleg for dei rytmiske muskarane som hadde eit heilt bandrom som bakteppe. Det er stor kontrast i *komposisjonen* mellom bandrom (trygg ramme) og 6 kamera og mikrofonar tett på (ukjend material). Fugleperspektivet er med for å skape transparens i innspelingssituasjonen.

Aadland er den einaste som har nærbilete av hendene sine når han spelar. Forklaringa er synthen sin *agency* (Barad, 2007). Dei andre kameravinklane viser ikkje kva Aadland spelar fordi tangentane er gjømt bak resten av synthen. Sidan Aadland også snakkar og viser ein del tekniske øvingar, og korleis han skrur lyd (jf. Del 1), er eg glad for å ha eit «over-head» bilete.

Kameravinklane er ein av komponentane som inngår i det «dynamiske multimodale designet» gjennom manipulasjon av *funksjonell spesialisering*. Val av kamera-vinklar kan sjåast på som manipulasjon av fokus-punkt som igjen kan skape dynamikk i *informasjonslinken* og *rytmen*.

Heilt til slutt er humor eit verkemiddel eg har prøvd å løfte fram. Dette er på ingen måte ein stand-up podkast, likevel ynskjer eg å framstille øving og motivasjon som eit samtaleemne ein kan ha det morosamt med. Døme kan være i Haaland sin episode kor han startar del 1 (0:03) med å smatte i mikrofonen (ASMR<sup>7</sup>), som han gjentek midt i eit resonnement i del 3:

«Så går eg tilbake igjen, framdelens lange tonar men legg på dynamikk»

(smatting i mikrofon): «det er viktig å tulle litt» (D3 9:22-9:45)

«Det er viktig å tulle litt»-haldninga er støtta opp av empirien til Riksem og Bjørnøy (2021) som også seier at ein ikkje må være så sjølvkritisk og sjølvhøgtidleg i eit podkaststudio. Eg kunne ikkje vore meir einig.

---

<sup>7</sup> ASMR (autonomous sensory meridian response) er avslappande lydar (kviskring, vind, smatting) som gir velvære for den mottakande part. Populært brukt som humoristisk verkemiddel, eller for sensuell stimulanse.

## 6.0 Avsluttande refleksjonar

Eit av formåla med å lage *På Øvingsrommet* er å gi publikum eit innblikk i muskarars liv, diskursive samtale og «universet rundt instrument og øving». Såleis vil eg påstå at produktet i seg sjølv er ein meisterlære-variant av praksisfellesskapet. Eg har heile vegen prøvd å lage eit så transparent produkt som mogleg, slik at sjåaren kan få eit ærleg og naturleg bilete av det som utfoldar seg på skjermen. På den måten tilbyr podkast-gjestene og eg informasjon til sjåaren. Me legg til rette for å vidareformidle mest mogleg kunnskap ved å optimalisere dei multimodale fasettane (etter beste evne), og då også invitere dei inn på øvingsrommet med oss. Sjåaren skal erfare vår samtale, ta stilling til det me snakkar om og forhåpentlegvis reflektere kring tematikken. Dette utgangspunktet meiner eg er svært godt for å skape ny kunnskap, i følge eit sosialkonstruktivistisk synspunkt. Kor vidt sjåaren faktisk lærer noko, seier ikkje denne studien noko om. Eventuelle andre studiar kan sjå på korleis læringsutbytte faktisk var, eller om dei multimodale affordansane utfolda seg slik eg ynskja.

Som ein del av eit kunstfagdidaktisk nybrottsprosjekt er det mykje å tenkje på. Somme vil kanskje seie at dette masterprosjektet er ein design-studie og at podkasten berre er eit «læringsverktøy». Dei har for så vidt rett, men eg vil argumentere for at dette synet er utdatert, og beint ned ei respektlaus haldning ovanfor alle involverte. Denne podkasten er først og fremst eit kunstnarisk prosjekt som er laga for å informere, opplyse og formidle eit kunstnarisk budskap – på same måte som eit talk-show. Ved å legge til rette for multisensorisk og multimodal formidling, føler eg at kunstens mange-fasetterte uttryksformer vert betre representert i dette designet, fordi ein slepp å «kompensere» for dårleg bilete, lyd, lite tid (lengd) osv... Utanom musikken må ein ikkje gløyme at også samtale-tema, utforming av rommet, klipping og redigering er kunstnariske element.

Det faktum at podkast-designet legg til rette for å bli forska på, er (sjølv sagt) eit bevisst val, men også eit resultat av det sosiokulturelle paradigmet som har oppstått på internett. Podkastar er no så populært at etterspurnaden etter nisje-produkt aukar for kvar dag. Då podkast var nytt trur eg publikum tenkte: «Oi, me kan sjå vanlege folk snakke rett frå levera», i andre rekke vil det kome ei tid kor den sjølvopptatte, meg-sentrerte,

materialistiske og medie-avhengige sjåaren tek overhand og seier «greitt, eg ser vanlege folk snakke – *kva kan eg få ut av dette?*».

Det er i kryssingspunktet melom «vanlege folk samtalar» og «*kva kan eg få ut av dette?*» eg ser eit «*uendeleg stort potensiale for akademiske podkstar*» - sjølv om den formuleringa sender grøssingar ned langs ryggen på meg. Før prosjektstart hadde eg ein fordom mot akademiske podkstar: forskning på underholdning fører skjeldan til underholdande forskning. Det er ikkje å seie at forskinga som er gjort ikkje er relevant, men eg opplev ikkje at forskinga klarer å formidle det som trengs. Målgruppa (elevane) som finnes i dag, kan ikkje samanliknast med den «i rapportane», utviklinga går for raskt i ein svært konkurranseutsett marknad. Eg opplev forskinga som er gjort på podkast i stor grad nyttar podkstar som lydbøker av lærebøkene, og at forskinga ikkje er oppdatert på dagens teknologiske marknad. Å gi ut ein podkast om eit fagfelt på ei nettside for intern bruk på ein institusjon er ein tankegang som høyrer heime i 2005. Det finnes så mange betre abonnerings-løysingar for podkast i dag som er enklare å bruke, lettare tilgjengeleg og som kan gi økonomisk vekst for produsenten. Til dømes Anchor, Patreon, Soundslice, Nebula, CuriosityStream. Podimo og PodMe kjem nok straks på same tanke og hiv seg på infotainment-bølga.

Eg meiner akademiske podkstar også må være konkurransedyktige med underholdings-podkstar. Ikkje fordi målet er å bli like populære eller tene like mykje pengar på annonsar, men slik at publikum opplever at «dette er ein podkast, ikkje ei førelesing». Nøkkelord her trur eg er: personlegdom hos programleiaren, og kommersielt design med fagleg vinkling. Det første nøkkelordet er vanskeleg å definere, og programleiarar har heilt sidan TV-historienes start blitt elska og hata på same tid. Det kommersielle designet eller appellen vil truleg være i endring i tråd med sosiokulturelle paradigme og trendar. Den faglege vinklinga er kanskje den mest handgripelege komponenten. Det å formidle fagkunnskap i ein «kommersiell» kontekst, å finne balansen mellom å tilby kunnskap utan at ein vert sett på som «streng, styrande lærar», er ikkje enkelt, men eg vil påstå at anerkjenninga og vidareutvikling av uformelle læresituasjonar kan medverke til å gi eit rikare undervisningstilbod til dagens elevar. Her trur eg også podkstar kan utgjere ein forskjell.

I tillegg til at dei mellommenneskelege relasjonane kanskje spelar større og større rolle i dagens samfunn, kan ein sjå til «personality TV». Har du ein personlegdom som skapar engasjement og er underhaldande, ynskjer folk å høyre på kva du seier. Eg sit med inntrykk at av «personality TV-persons» har (blant anna) to eigenskapar som gjer at folk vil høyre på. Det første er ein naturleg, konsekvent og god retorikk som tener formålet (uansett om du snakkar om musikkteori eller mote). Det andre er (som eg tidlegare i teksten hinta til) dynamisk bruk av multimodale kommunikasjonskanalar. Den første kan være vanskeleg å lære seg då det går på personlegdom, men punkt nummer to er fullt mogleg å utnytte i større grad! Charles Cornell er ein utdanna jazzpianist og YouTuber som eg synes gjer mykje fint. Han forklarar popkulturelle fenomen i ein musikkteoretisk kontekst, har videoar på 10-22 minuttar, og bruker mykje av den same retorikken, klipp og redigerings-verktøya som er populært på YouTube/TikTok.

Ved å anerkjenne dei ulike multimodalitetenane sine styrker og aktivt bruke dei for å stimulere dei ulike sansane til sjåaren, trur eg sannsynet er større for at sjåaren blir værande. Hugs at faglege podkaster er i direkte konkurranse med appar, spel og andre teknologiske nyvinningar som er skapt eine og aleine for å gjere brukaren avhengig (i følgje ein artikkel i Prototypr, 2017). Å appellere til fleire sansar, variere samansettinga av dei funksjonelle spesialitetane, og utvinne eit bevisst og (delvis) kynisk forhold til metodikken bak trur eg er essensielt for å låse opp lærings-potensialet som finnes i podkast-formatet. Dette var tankar eg hadde på førehand av prosjektet, og konklusjonen står uendra etter prosjektslutt. Største forskjell på før/etter-tankane mine er at eg no har eit betre ordforråd til å uttrykkje kva eg tenkjer om saka.

Min kjære rettleiar nemnte at eg driv med er nybrottsarbeid, som eg synest er ei generøs beskriving! Å vidareutvikle det multisensoriske intervjuet til eit design-metodisk kunstfagleg produkt har vert utfordrande i den grad at det finnes lite forskning på feltet. Eg har møtt på mykje «nesten-teori», som gjerne trengs å modererast litt. Ei anna utfordring må seiast å være eksponeringa, sårbarheita og arbeidsmengda eg legg på meg sjølv (Brown, 2010). Det har blitt mykje «meg» i monitor det siste året, og eg gleder meg til å ta ein pause. Alle som har høyrt opptak av seg sjølv snakke og tenker: «er det slik eg høyrest ut?» er hjarteleg velkomen til å analysere 10 timar video av egne refleksjonar.

Data-mengda er i overkant, eg vil ikkje anbefale andre å være like ambisiøse på det området. Eg vil også oppmode til å vurdere samarbeid dersom ein skal produsere videopodcast. Som eg var inne om i metodekapittelet, er innspelingsdagane prega av mange rørlege komponentar som kan bli øydeleggjande for produktet om noko går gale (kamera som ikkje filmar, dårleg lyd, bilete ute av fokus, osv...). Men eg vil også seie at det har vore morosamt å arbeide med muskarane eg intervjuar. Kjekt og spennande å få lage noko kreativt og nytt. Eg er imponert over rettleiaren min som (trass ingen tidlegare erfaring med podcast-rettleiing) klarte å rettleie meg til eit produkt eg er stolt av.

Til slutt vil eg dra fram dei funna eg synes er mest interessante. Å være bevisst på eigen prosess trur eg er svært viktig for muskarane. Å vite kva du skal gjere, korleis og kvifor står fram for meg som essensielt. Ein føresetnad er difor å lage lang-, og kortsiktige mål. Det å være strukturert i eigen øvingspraksis synes eg sjølv er utfordrande, og det er inspirerande å oppleve muskarar som får det til. Kor raskt muskarane finn fram til «sine oppgåver og roller» i eit samspel, samt bruker aktiv lytting og taus kunnskap for å definere, planleggje og (ikkje minst) utføre arbeidsoppgåvene er det eg sit igjen med som kanskje det mest imponerande! Desse funna indikerer at muskarane har høg *self-efficacy*, som er opparbeida gjennom år med målretta øving og engasjement. På dette grunnlaget kan det være logisk å hevde at undervisning om øve-strategi og metodikk i tidleg alder vil føre til «betre øvarar», men at den ibuande tilstanden av motivasjon vil være ein menneskeleg og sosial/genetisk/interessestyrt variabel som kan være vanskeleg å planlegge for. Men, som studien min indikerer, er det å kunne grunngi kvifor du øver slik du gjer, viktig for å halde motivasjon og vilja oppe. For å kunne grunngi kvifor du øver, må ein kanskje vite noko om korleis ein øver – og her startar syklusen med fagleg input/output og kunstnarleg vilje, føresetnadar og alt anna som inngår i ein velfungerande *self-efficacy*.

Funna frå designet har eg allereie drøfta, men det å bli bevisst på dei multimodale affordansane og korleis dei kan drive eit interaktivt samspel trur eg er vegen vidare for å vidareutvikla gode, berekraftige podcast-design. Å finne di genuine og personlege røyst som programleiar, utarbeide eit godt og fagleg innhald vil være viktig – men ikkje minst å bli klar over kva multimodalitetar har du til tilgjengeleg, og korleis kan du manipulere den

*funksjonelle spesialiseringa* til eit dynamisk multimodalt samspel. Vidare forskning på podkast-feltet synest eg bør være både på design, og innhald. Finnes det andre utformingar som passar betre for å formidle andre type kunnskapar? Min podkast handlar om motivasjon og øving, og kor vidt dette designet passar like godt i til dømes musikk-teori eller musikkhistorie er ikkje sikkert. Eg ynskjer jo sjølvsagt å sjå fleire podkastar og rapportar om øvingslære, både på spesifikke instrumentgrupper, men også kanskje meir generelle retningslinjer som kan føre til ein læringsportal for øvingslære.



## Litteratur

- Amineh, J., R. & Asl, H., D. (2015). Review of Constructivism and Social Constructivism. *Journal of Social Sciences, Literature and Language*. Vol 1(1) s.9-16
- Austring, B. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring : grundbog om æstetiske læreprocesser*. Reitzel.
- Bandura, A. (1986). Social Cognitive Theory. Vesta, R. (Red.) *Annals of Child Development*. Vol 6. s.1-60  
Greenwich. CT: JAI Press
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham & London: Duke University Press. <http://dx.doi.org/10.1215/9780822388128>
- Boeije, H. (2002). A Purposeful Approach to the Constant Comparative Method in the Analysis of Qualitative Interviews. *Quality and Quantity*, s.391-401
- Braidotti, R. (2013). *The Posthuman*. Polity Press
- Breault, D., A. & Breault, R. (2014). Experiencing Dewey. *Insights for Today's Classroom*. New York: Kappa Delta Pi.
- Brown, B. (2010, 11.juni). The power of vulnerability. TEDx Houston [Video]:  
[https://www.ted.com/talks/brene\\_brown\\_the\\_power\\_of\\_vulnerability/transcript?language=en](https://www.ted.com/talks/brene_brown_the_power_of_vulnerability/transcript?language=en)  
(henta 18.05.22)
- Bråten, I. (Red.) (2002). *Læring: i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. (3.utgave, 2006)  
Cappelen akademisk forlag
- Cebeci, Z. & Tekdal, M. (2006). Using Podcasts as Audio Learning Objects. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 2(1), s.47-57
- Chappell, K. (2018). From Wise Humanising Creativity to (Posthumanising) Creativity. i K. T. Snepvangers Pat; Harris, Anne (Red.), *Creativity Policy, Partnerships and Practice in Education* (s.279–306). Springer International Publishing.
- Cook, D., A. & Artino Jr, A. R. (2016). Motivation to learn: an overview of contemporary theories. *Medical Education*, 50, s.997-1014
- Drew, C. (2017). Edutaining audio: an exploration of education podcast design possibilities. *Educational Media International*, 54:1, s.48-62, DOI: 10.1080/09523987.2017.1324360
- Edirisingha, P & Salmon, G (2007). Pedagogical models for podcasting in higher education. University of Leicester: Beyond distance. Research Alliance Conferance (Pre-print copy)
- Fenwick, T. (2015). Sociomateriality and Learning: A Critical Approach. I D., H. & Scott, E. (Red.), *The Sage handbook of learning* (s. 83–93)
- Gamble, N., C. Hanan, J. S., & Nail, T. (2019). WHAT IS NEW MATERIALISM? Angelaki: *Journal of Theoretical Humanities*, 24(6), s.111–134. <https://doi.org/10.1080/0969725X.2019.1684704>
- Gergen, K. (2015). *An invitation to social construction* (3.utgave) SAGE Publications Ltd  
<https://dx.doi.org/10.4135/9781473921276>
- Glaser, B., G. & Strauss, A. L. (2017). *The discovery of grounded theory: Strategies of qualitative research*. Roudledge

- Green, L. (2016). *How popular musician learn: A way ahead for music education*. Routledge
- Guillemin, M. & Gillam, L. (2004). Ethics, reflexivity and «ethically important moments» in research. *Qualitative Inquiry*, (10) 2, s.261-280
- Johansen, G & Nielsen, S. G. (2019). The Practicing Workshop: A Development Project. *Frontiers in Psychology*, 10, 2695–2695. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02695>
- Jørgensen, H. (2001). 18 gode råd til sangere og instrumentalister. (2.utg) *Norges Musikkorps Forbund*, Bergen.
- Kleven, T., A. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3.utg.). Fagbokforlaget.
- Kress, G., & Selander, S. (2012). Multimodal design, learning and cultures of recognition. *The internet and higher education*, 15(4), s.265-268
- Kress, G (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge
- Krogtoft, M., & Sjøvoll, J. (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanninga: temavalg, forskningsplan og metoder* (2.utg) Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Krumsvik, R., J. (2019). *Kvalitativ metode i lærerutdanninga*. Fagbokforlaget.
- Kvale, S. (1993). En pædagogisk rehabilitering af mesterlæren? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 41,(1) s.9–18
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015): *Det Kvalitative Forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Mason, J. (1996): *Qualitative Research*. London: Sage.
- McPherson, E., G., & Mornell, A. (Red.) (2012). *Art in Motion 2: Motor skills, Motivation and Musical Practice*. «Using Self-Regulation to unlock Musical Success» s.225-240. Peter Lang GmbH
- Maapalo, P. & Østern, T., P. (2018). The agency of wood: multisensory interviews with Art and Crafts teachers in a post-humanistic and new-materialistic perspective, *Education Inquiry*, DOI: 10.1080/20004508.2018.1424492
- Neumann, I., B. (2021). *Innføring i diskursanalyse : mening, materialitet, makt* (2. utgave.). Fagbokforlaget.
- Nie, M., Armellini, A., Harrington, S., Barklamb, K., Randall, R. (2010). The role of podcasting in effective curriculum renewal. *ALT-J* 18(2) s.105-118 University of Leicester.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (Red.) oversatt av Bureid, G. (1999). *Mesterlære: Læring som sosial praksis*. Ad notam Gyldendal
- Nielsen, S., G. (2012). Epistemic beliefs and self-regulated learning in music students. *Psychology of Music*, 40(3), s.324–338. <https://doi.org/10.1177/0305735610385509>
- NSD. (2021). Norsk Senter for Forsningsdata: Personverntjenester. Hentet: 09. november 2021  
frå <https://nsd.no/personverntjenester>
- Postholm, M., B. & Jacobsen, D., I. (2011). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Pressens Faglige utvalg – *Vær varsom plakat* <https://presse.no/pfu/etiske-regler/vaer-varsom-plakaten/>
- Prototypr.io (2017, 13.april): *The Science Behind Addictive Mobile Games*  
<https://blog.prototypr.io/the-science-behind-addictive-mobile-games-825739790f3b>

- Riksem, C., T. & Bjørnøy, G., A., H. (2021). Hvordan utforme faglige podcaster slik at de skaper engasjement rundt fagene? *Læring om Læring*, 6(1)
- Selander, S. (2008). Designs for learning - a theoretical perspective. *Designs for Learning*, 1(1)
- Selander, S., & Kress, G. (2010). *Design för lärande: Ett multimodalt perspektiv*. [Stockholm]: Norstedts.
- Scottish Graduate School of Social Science (2018). Fenwick, T., & Doyle, S. «When Methods Meet: Socio-material approaches: Actor-network theory and Karen Barads Diffractive methodology». University of Strirling: In conversation (transkripsjon av Youtubevideo: [https://www.youtube.com/watch?v=JeuCS28FsUo&ab\\_channel=SGSSS](https://www.youtube.com/watch?v=JeuCS28FsUo&ab_channel=SGSSS))
- Smagorinsky, P. (2018). Deconflating the ZPD and instructional scaffolding: Retranslating and reconceiving the zone of proximal development as the zone of next development. *Learning, Culture and Social Interaction*, 16, s.70–75. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.10.009>
- Smith, B., P. (2005). Goal orientation, implicit theory of ability, and collegiate instrumental music practice. *Psychology of Music*, 33(1), 36–57. <https://doi.org/10.1177/0305735605048013>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4 utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*. Routledge, London.
- Windsor, L., W. & de Bézenac, C. (2012). Music and affordances. *Musicae Scientiae*, 16(1), s.102–120. <https://doi.org/10.1177/1029864911435734>
- Vygotskij, L., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wittgenstein, L. (1978). *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell
- Wolpaw, J., T. & Justin, H. (2020). How to podcast: a great learning tool made simple. *The Clinical Teacher*, 17(2), s.131–135. <https://doi.org/10.1111/tct.13040>
- Wood, D. Bruner, J., S. & Ross, G. (1976). THE ROLE OF TUTORING IN PROBLEM SOLVING. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 s.89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Zimmerman, B., J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 11(4), s.307–313. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(86\)90027-5](https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90027-5)
- Zimmerman, E. & Lahav, A. (2012). The multisensory brain and its ability to learn music. *Annals of the New York Academy of Sciences*, Issue: *The Neurosciences and Music IV: Learning and memory* s.179-184

## Vedlegg 1 – Lenke til YouTube-Speleliste

[https://youtube.com/playlist?list=PLAFH\\_oTJBPkcS09o86vQvk3qoGIFZ2oj](https://youtube.com/playlist?list=PLAFH_oTJBPkcS09o86vQvk3qoGIFZ2oj)

Søk på «På Øvingsrommet» vil også finne fram

\*Podkasten er også tilgjengelig på Spotify og Apple Podkast i lydformat: *På Øvingsrommet*