

KAPITTEL 1

Metodiske og metodologiske vurderinger ved bruk av videoobservasjoner i forskning på læringskontekster

May Line Rotvik Tverbakk

Nord universitet

Abstract: This chapter discusses methodological assessments using video in research on learning contexts. Depending on the purpose of the research, the use of video observations can provide opportunities for more precise and accurate images of what is happening in the learning contexts than what one can get by simply observing with the naked eye. Video observations can provide access to important information regarding the actions of individual actors and can also contribute to the exploration of more complex forms of interaction in teaching, both verbal and non-verbal. Accurate video observations enable access to details in interaction that the actors are not necessarily aware of in the social context. Video observations, technically speaking, can be regarded as very reliable, because the observations can be analyzed independently by the researcher responsible for the data collection. At the same time, it may be relevant to raise questions about whether the researcher's choice of focus is more aimed at the researcher's interests, rather than the situation as it is experienced. The purpose of this chapter is to discuss methodological issues related to the use of video observations in research.

Keywords: video observations, learning contexts, method, methodology, interaction

Sitering: Tverbakk, M. L. R. (2021). Metodiske og metodologiske vurderinger ved bruk av videoobservasjoner i forskning på læringskontekster. I F. Rusk (Red.), *Videoforskning på ulike læringsarenaer: Mangfoldig videodata i pedagogisk forskning og utvikling* (Kap. 1, s. 19–36). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.153.ch1>
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0

Innledning

Videobservasjoner benyttes på flere og ulike måter i læringskontekster (Seidel & Thiel, 2017; Yousef et al., 2014). Med læringskontekster menes, i denne sammenhengen, bruk av videobservasjoner i forskning på sosiale praksiser som på ulike måter involverer undervisning og læring. Kapitlet omhandler bruk av video i utforskning av ulike typer læringsarbeid der hovedhensikten er å utvikle kunnskap for «allmennheten» om bestemte pedagogiske fagfelt eller kompetanseområder hos læreren (Gaudin & Chaliés, 2015; Hatlevik & Egeberg, 2014; Tverbakk 2018; Valle, 2014). Videobservasjoner er på denne måten også ofte benyttet i studier som for eksempel rettes mot sider ved samhandling og interaksjon mellom pedagog og barn/elever i læringskontekster (Baustad & Bjørnstad, 2020; Klette et al., 2017; Rusk & Pörn, 2019; Rusk & Rønning, 2020).

Videobaserte studier benyttes innenfor ulike felt og disipliner (Tuma et al., 2014), og det er flere grunner til at video i økende grad tas i bruk i forskning innenfor læringskontekster. Disse kontekstene er ofte komplekse, fordi undervisnings- og læringssituasjoner ofte består av ulike aktiviteter og samhandlingsformer samtidig. I denne «samtidigheten» kan det ligge forskningsmessig interessante samhandlingsmønstre som kan bidra til å utvikle vår forståelse både av og om læring og undervisning som vanskelig lar seg fange opp utelukkende ved for eksempel bruk av feltnotater eller lydopptak (Blikstad-Balas, 2017). Videostudier som er godt designet, kan dermed være velegnet for å bringe inn ny kunnskap om ulike samhandlingsmønstre – som de vi kan finne i undervisnings- og læringssituasjoner.

Selv om det ikke nødvendigvis kreves avansert utstyr for å kunne fange interessante øyeblikk i forskningssammenheng, står forskeren overfor en rekke metodiske og metodologiske valg som har betydning for kvaliteten på datamaterialet. I dette kapitlet belyses for det første noen av aspektene ved video som metodisk verktøy, før vi går nærmere inn på sider ved verktøyet som kan synes å være viktig for å forstå kontekstene. Aspektene er knyttet til utvalg, teknologi, etikk og analyse; områder som kan sees på som sentrale, uavhengig av fagområde eller metodisk orientering (Derry et al., 2010). For det andre tar kapitlet for seg ulike

metodologiske interaksjoner som kan fungere som mulige tilganger for forskeren i analyse av videodatamateriale innenfor læringskontekster (Järvinen & Mik-Meyer, 2005). Kapitlet drøfter avslutningsvis noen sentrale implikasjoner som de metodiske og metodologiske aspektene har for forskerrollen.

Videoobservasjoner av læringskontekster, noen metodiske og metodologiske perspektiver

Video som metodisk verktøy for forskning på læringskontekster

Datainnsamling ved hjelp av videoobservasjon er etter hvert blitt en etablert måte å dokumentere pedagogisk forskning på. Video som verktøy kan benyttes fleksibelt (Blikstad-Balas, 2017; Sahlström, 2008). Avhengig av forskningsformål kan forskeren, ved hjelp av videoobservasjoner, for eksempel rekonstruere komplekse øyeblikk og sekvenser av handlinger. Det er mulig å kunne dokumentere sekvenser med høy grad av validitet ettersom opptakene kan spilles av gjentatte ganger, og forskeren kan gjennomgå samme segmenter også ved hjelp av ulike analytiske fokus (Heath et al., 2010). Gjennom videoopptak kan det også registreres tid og lengde på sekvenser, dersom en for eksempel ønsker å utforske rekkefølge i hendelser, eller variasjoner i tidsbruk med tanke på bestemte hendelser i en undervisningssituasjon (Rønning et al., 2013). Øyeblikk i opptakene kan fryses for å kunne studeres mer nøyaktig, og det er mulig å variere hastighet i avspillingen for å kunne studere enkeltsituasjoner eller sekvenser grundig, dersom det er behov for å avdekke gjentakelser eller mønstre (Jewitt, 2012; Simpson et al., 2013). I tillegg er videoopptak mulig å dele med andre forskere, slik at sekvenser i materialet kan observeres og diskuteres for å få ulike synspunkter på det som observeres, noe som kan øke validiteten av forskningen (Creswell, 2013; Derry et al., 2010).

Selv om fokus og omfang i en videostudie gjerne styres av forskerens interesser, vil forskeren stå overfor en rekke valg i ulike faser av forskningsprosessen. Valgene gjør seg gjeldende både i forbindelse med

planlegging av studien, hvilke typer av opptak som skal foretas, hvilke klipp fra opptakene som skal brukes, hvilke sammensetninger av klipp som skal gjøres i tråd med studiens formål, hvordan studien skal presenteres og hvordan opptakene skal arkiveres (Derry et al., 2010, s. 8). Dette utgjør viktige, overordnede valg.

Bruk av video som verktøy i læringskontekster kan bidra til at forskeren får nøyaktige og nære dokumentasjoner av forskningsfeltet. I det følgende drøftes noen av de metodiske valgene som synes å være spesielt viktige når det gjelder ulike former for videoobservasjoner, uavhengig av læringskontekster, og som omhandler de ovenfor nevnte aspektene utvalg, teknologi, etikk og analyse.

Utvalg

Utvalg kan i vid forstand omhandle alle valg og begrunnelser forskeren gjør når det gjelder hva som skal inkluderes eller ekskluderes, fra planlegging og til representasjon og rapportering av studien. Videoobservasjoner gir mulighet for å fokusere på prosesser, og på potensialet i det som produseres og konstrueres av tekst eller data i læringskontekstene (Mik-Meyer & Järvinen, 2005, s. 19). Når former for interaksjoner studeres, er mening som konstrueres gjennom de konkrete og observerbare videoobservasjonene mer sentral enn å utforske aktørers subjektive oppfatninger. Faktorene spiller inn når det skal tas stilling til utvalg i videostudier, fordi et sentralt spørsmål blant annet vil være hva videoobservasjoner vil kunne bidra med når opptakene skal analyseres. Utvalg henger på denne måten sammen med hvilke spesifikke deler av det komplekse forskningsområdet som det skal gjøres videoopptak av.

Ettersom videoteknologi er i stadig utvikling, øker videoforskeres muligheter for å kunne studere mer og mer detaljerte videoobservasjoner. Den mulige detaljeringsgraden i videoobservasjoner gjør at det er viktig for forskeren å ha et reflektert forhold til et ofte komplekst utvalg av data, samt til hva som eventuelt må velges bort (Blikstad-Balas, 2017; Snell, 2011). Dette for å sikre nødvendig bredde og dybde, og at det er klare sammenhenger mellom utvalg, studiens formål og forskningsspørsmål, samt vitenskapsteoretiske og metodiske perspektiver.

Teknologi

Teknologi kan her forstås som de teknologiske verktøyene forskeren har tilgjengelig. I tillegg omhandler teknologi de tilleggsverktøyene som forskeren må utvikle, eller gjøre tilgjengelig, for å støtte ulike sider ved forskningsprosessen, som for eksempel datainnsamling og analyse, og verktøy som omhandler utvikling og deling av videosekvenser. Lovverk som gjelder behandling av videoobservasjoner kan også relateres til teknologi og det benyttede verktøyets mulighet for å gjøre relevante observasjoner. I dag finnes det et rikt utvalg av verktøy for videoobservasjoner. Verktøyene er i stadig utvikling, og gir muligheter for mer og mer «finmaskede» og målrettede observasjoner (Blikstad-Balas, 2017; Sahlström, 2008). Fordi en i videoanalyse spesielt har rettet oppmerksomheten mot den observerbare atferden (Knoblauch, 2008), er det avgjørende at det tekniske utstyret som velges, faktisk gir muligheter for å fokusere spesielt på områder ved den observerbare atferden som står i sammenheng med studiens formål. Problemstillinger og forskningsspørsmål bør derfor være retningsgivende for hvilket utstyr forskeren tar i bruk, ettersom utstyret er med på å avgjøre i hvilken grad kvaliteten på datamaterialet gir mulighet for å få svar på studiens forskningsspørsmål. Innenfor videoforskning er i tillegg forskerens tekniske ferdigheter sentrale for å håndtere verktøyet i forbindelse med observasjonene. De tekniske ferdighetene retter seg for eksempel mot valg av verktøy, plassering for opptak av lyd og bilde, lengde på opptak, innstillinger med tanke på fokusering, med mer. Forskerens kunnskaper om hvilke verktøy som er best egnet for formålet, og ferdigheter i hvordan verktøyet benyttes, kan dermed ha betydning for validiteten og reliabiliteten i det som studeres.

Validitet i videoanalyse kan sees i sammenheng med om det er mulig å trekke gyldige slutninger ut fra observasjonene. Dette innebærer blant annet om resultatene er gyldige for det utvalget og fenomenet som er undersøkt, og om resultatene er mulige å overføre til andre utvalg og situasjoner. Reliabilitet i videoanalyse omhandler analysens etterprøvbarehet, dvs. om andre forskere kan benytte begrepsapparatet for analyse av data på samme måte som den opprinnelige forskeren. Teknologien som velges for videoobservasjon kan dermed både fremme og hemme kvaliteten i observasjonene, og sammen med forskerens kunnskaper om

bruk av teknologien, er det derfor grunn til å reflektere kritisk over på hvilke måter videoobservasjonene kan og bør benyttes som forskningsdatamateriale. Et annet kritisk moment i denne sammenheng omhandler kjerneområdene som velges ut for observasjon. I dagens høyteknologiske samfunn er det mange muligheter når det gjelder teknologiske hjelpemidler som kan gjøre videoobservasjoner svært autentiske og anvendbare. Et sentralt spørsmål er dermed hva som styrer forskerens valg av fokus i observasjonene, med de tilgjengelige mulighetene som finnes. Dette innebærer blant annet om de valgte områdene for observasjon bidrar til å gi et bilde av læringskonteksten slik den faktisk er, eller om det i større grad er forskerens interesser som avgjør hva som skal legges vekt på. Et aspekt i denne sammenhengen vil dermed være hva som ligger til grunn for forskerens forståelse av læringskonteksten, og at konklusjoner som trekkes er basert på det grunnlaget en kan si noe om, med en klar bevissthet om hva funnene ikke sier noe om (Dalland et al., 2018).

Samtidig som forskerens interesser på mange måter kan anses som selvsagt i valg av tema for videoobservasjoner, vil diskusjonen om balansen mellom forskerens interesser og hva som utgjør et faktisk bilde av læringskonteksten, være sentral innenfor videoforskning. Et perspektiv som også er viktig i denne sammenhengen, er at en ved å rigge opp teknisk utstyr for videoobservasjon i klasserom også står i fare for å påvirke læringskonteksten bare gjennom utstyret, slik at situasjonen som skal undersøkes kan endres og dermed ikke gi adekvate observasjoner. Blikstad-Balas (2017) omtaler faren for påvirkning gjennom utstyret, som kameraeffekt (s. 514–515), og hevder at denne likevel ikke utgjør en mer alvorlig ulempe enn andre forskningsmetoder, ettersom en forskningssituasjon i seg selv, uavhengig av forskningsmetode, vil kunne ha en viss effekt på de situasjonene som skal skildres. Samtidig er perspektivene viktige å ha et bevisst forhold til, også fordi de berører etiske aspekter i videoforskning, noe vi tar for oss i det følgende.

Etikk

Boeije (2014) peker på viktigheten av forskerens vurdering av moralsk nøyaktighet i forskningsaktivitet. Økende bruk av video i læringskontekster,

og mangfoldet av muligheter som finnes med tanke på teknologiske verktøy, gjør det relevant å diskutere etiske aspekter ved videoobservasjoner i læringskontekster.

De nasjonale etiske retningslinjene for forskning (NESH, 2018) danner en sentral basis for videoforskningen i Norge. Etikk omhandler i denne sammenheng hvordan forskeren ser muligheter for å kunne utnytte videomaterialet på flere, og ulike, måter, samtidig som deltakernes rettigheter ivaretas. I dagens teknologiske samfunn er mulighetene nærmest uendelige når det gjelder opptak, lagring og distribuering av video. Det etiske aspektet i videoforskning står dermed svært sterkt. De som deltar i videoforskning skal for eksempel være informert om hva deltakelse innebærer, at de har mulighet for å trekke seg underveis, og at deres rettigheter til personvern ivaretas. Videoopptak i læringskontekster kan innebære at barn, eller personer fra sårbare grupper involveres (Hanssen, 2018; Tverbakk 2018; Valle, 2014). Dette stiller ekstra krav til at deltakerne blir forklart hva deltakelsen innebærer på måter den enkelte deltaker forstår, eller at deltakeren får hjelp av ansvarlige voksne til å ta beslutningen om å være med i studien (Derry et al., 2010, s. 34).

Forskerens kunnskap om de til enhver tid gjeldende etiske retningslinjene, kan ha stor betydning for inngangen til forskningsfeltet, og for tilgangen til relevante data. Etiske retningslinjer kan tolkes ulikt innenfor ulike organisasjonskulturer. For å unngå at mulighetene for forskningen begrenses, er det derfor viktig at prosjekter som benytter videoobservasjoner har solid forankring i gjeldende etiske prinsipper og forskrifter for forskningen. Videoobservasjoner kan gi ulike muligheter for tolkning. En tydeliggjøring av observasjonenes formål og utgangspunkt kan ha betydning for om materialet analyseres i tråd med hensikten, og ikke går ut over de rammene som opprinnelig ble satt for undersøkelsen. Dette kan også innebære at en må tolke ordinære normer og regler for etiske hensyn med varsomhet, fordi analyseenheten kan utfordre etiske aspekter på en særlig måte. De etiske valgene forskeren gjør, har dermed også betydning for analysen av datamaterialet.

Analyse

Analyse av videodata kan betegnes som en rekursiv prosess (Derry et al., 2010) som innebærer gjentatte bevegelser frem og tilbake i sekvensene i materialet for å utvikle tolkninger av innholdet. Ifølge Knoblauch (2008) innebærer analyse å identifisere enheter av handlinger i deres innbyrdes sammenheng i den sekvensen de er en del av. Erfaringer viser at ettersom videoobservasjoner inneholder komplekse mengder med detaljer, kan relevante forskningsspørsmål fungere som strukturerende retningslinjer for analysen. Samtidig må forskeren være åpen for at kompleksiteten i materialet også kan avdekke mer uventede funn som forskeren må ta stilling til i en analyseprosess. Uventede funn i videoobservasjoner kan for eksempel åpne for større bredde i forskningen som utføres, eller åpne for nye innfallsvinkler i flere studier. Verktøyet gir også muligheter for at flere forskere studerer deler av observasjonene og diskuterer mulige tilnærminger i segmentene, noe som gjør at materialet kan utnyttes til flere formål og på ulike tidspunkt. De rike mulighetene for ulike perspektiver i analysen, er noe av styrken ved videoobservasjoner. Mulighetene stiller også krav til at forskeren må kunne håndtere at analysene kan avdekke nye eller andre formål, problemstillinger og tema som kan være interessante, og ta stilling til hensiktsmessige, videre valg. Video kan gi innsyn i ulike og komplekse aspekter ved interaksjoner – som blick, bevegelser, dialoger mellom mennesker, stemmeleie, ansiktsuttrykk, kroppsholdninger, avstand og nærhet, bruk av redskaper, samt hvordan mennesker forholder seg til hverandre i en gitt kontekst (Derry et al., 2010). Relevante tilnærminger for hva som skal få oppmerksomhet i analysen ut fra forskningsspørsmål og formål, og hvordan innholdet i opptakene skal representeres eller synliggjøres, er blant de beslutningene forskeren må ta i betraktning i planlegging av analysen.

Knoblauch (2008) peker på at en kan forenkle variasjonene i videoanalyse til den *standardiserte* og den *fortolkende* videoanalysen (s. 8). Den standardiserte videoanalysen baserer seg på at forskeren utvikler deduktive koder som kategoriseres på forhånd. Dette innebærer at forskeren tar utgangspunkt i relevant programvare eller teori, og forhåndsbestemmer koder som konstrueres i relasjon til et reliabelt kategoriseringssystem. Disse kodene anvendes på de audiovisuelle opptakene for å fange opp

eller eventuelt avdekke mangler i bestemte hendelser eller prosedyrer. Den fortolkende videoanalysen skiller seg markant fra den standardiserte videoanalysen, og tar på den andre siden utgangspunkt i aktørers visuelt observerbare atferd i videoopptakene. I fortolkningen forholder forskeren seg mer induktivt til handlingene i sekvensene, med bakgrunn i hva som er handlingens mening eller hensikt (Knoblauch, 2008).

Den fortolkende videoanalysen omtales av Knoblauch (2008) som videografi, og sees i sammenheng med at metoden kan betraktes som en form for videosentrert etnografi hvor sekvensene i videoanalysen legger særlig vekt på den visuelt observerbare atferden. Innenfor videografi studeres visuelle data i lys av den sosiale konteksten som dataene er en del av. Ved at metoden er fortolkende, åpnes muligheter for at forskeren gjennom observasjonene kan identifisere og utforske objektive mønstre i de sosiale aktivitetene som gjennomføres. Det er altså ikke den enkelte aktørs subjektive mening som er gjenstand for utforskning, men hvordan aktørenes handlinger interagerer og påvirkes av den sosiale konteksten. Erickson (2006) omtaler den induktive tilnærmingen i videoanalyse som den kanskje mest benyttede.

I en innledende fase i analysen kan det være nyttig å gjøre foreløpige kartlegginger av hva som kan være relevant for transkripsjon, hvilken form for transkripsjon som kan være hensiktsmessig, samt detaljnivå (Derry et al., 2010). Feltnotater eller loggføring av hendelser under og like etter observasjonen, kan bidra til å bli kjent med hvilke deler av materialet som kan være interessant å gå nærmere inn på i en mer systematisk koding. Andre måter å skaffe seg oversikt over materialet kan for eksempel være å lage former for flytskjema, diagrammer eller utvikle narrative beskrivelser av utvalgte hendelser som kan utdype spesifikke deler av observasjonene for det videre kodingsarbeidet. Ettersom forskeren kan studere opptakene flere ganger og med ulike perspektiv, kan transkripsjonene justeres i tråd med hva forskeren etter hvert anser for å gi best mulig svar, eller hva som er mest relevant for studien. Avhengig av hva forskeren er opptatt av å analysere, utvikles det systemer for transkripsjon som kan inkludere ulike former for interaksjoner hvor aspekter ved kommunikasjon og handling står sentralt, for eksempel gjennom verbalt språk, pauser, kroppsspråk, bevegelser osv. Valg av systemer for transkripsjon

har blant annet sammenheng med elementer som forskningsspørsmål, teoretisk innretning i studien og relevante transkripsjonskonvensjoner (Derry et al., 2010).

Med noen unntak, transkriberes de delene av datamaterialet som representerer hendelsene som forskeren ønsker å undersøke nærmere. Ved å for eksempel transkribere innledninger til hendelser, kan forskeren få mulighet til å identifisere overganger mellom feltnotater og videoobservasjon for å utlede om, og eventuelt hvordan, en skal legge opp analysen, mens en i senere stadier av transkripsjonen kan foreta en mer selektiv utvelgelse av observasjonene, til en har oversikt over hva som fremstår som mest relevant i materialet (Derry et al., 2010, s. 19–20). I tilfeller hvor forskeren velger å transkribere større deler av datamaterialet, kan årsaken være ønske om å gå mer åpent ut i feltet, for eksempel dersom feltet er mindre utforsket, eller at en ønsker å ha mulighet for å se etter andre, mulige relevante elementer for studien i tillegg (Dalland et al., 2018).

De metodiske fasene utvalg, teknologi, etikk og analyse som er gjort rede for ovenfor, er som tidligere nevnt vektlagt fordi de, uavhengig av fag eller metodologisk tilnærming, har innflytelse på videoforskning innenfor læringskontekster (Derry et al., 2010). Videoobservasjoner av læringskontekster kan knyttes til ulike vitenskapsfilosofiske retninger som etnografi, etnometodologi, eksperimentering, diskursanalyse, interaksjonsanalyse m.m. (Derry et al., 2010, s. 5), og det vil være ulike formål med forskning knyttet til læringskontekster. Læringskontekster relateres i dette kapitlet som nevnt til forskerens bruk av videoobservasjoner for utforskning av sider ved undervisning og læring. Uavhengig av hvilken vitenskapsfilosofisk retning forskningen knyttes til, kan det som studeres gjennom videoobservasjonene sees i sammenheng med sosial samhandling i læringskontekstene, og former for interaksjoner mellom aktører. De metodiske aspektene som er omtalt ovenfor kan i mange tilfeller også sees på som generelle, og er viktige å ta hensyn til også ved bruk av andre datainnsamlingsmetoder. Det kan derfor være hensiktsmessig å se mer spesifikt på hvordan en kan fokusere videoobservasjoner i læringskontekster inn mot ulike områder for interaksjoner, som kan fungere som tilganger i analysearbeidet.

Mulige metodologiske tilganger til videoobservasjoner

Tilganger kan forstås som mulige perspektiver på analyser, det vil si på hvilke måter forskeren velger å avgrense områdene i analysen av observasjonsmaterialet, med tanke på interaksjonene, eller samhandlingsformene mellom aktørene. I dette kapitlet er de avgrensede områdene inspirert av Järvinen og Mik-Meyers (2005) beskrivelser av mulige avgrensninger, som kan rettes mot praksis, institusjoner, sosiale identiteter, talehandlinger og en objektivt virkelighet.

Oppmerksomhet rettet mot praksis i analyser av læringskontekster, omhandler studier hvor formålet er å utforske de sosiale aktivitetene som læringsaktivitetene inneholder, for å kunne identifisere hvordan aktørene produserer gjenkjennelige mønstre i læringskonteksten. Det er dermed ikke et formål å analysere forskningsområdet for å beskrive læringsaktivitetene slik de er, men mer å se nærmere på interaksjonen mellom aktørene, som for eksempel lærer og elever i en undervisningssituasjon, eller elevs interaksjoner med læringsverktøy i undervisningssituasjoner, og hvordan konteksten virker inn på interaksjonen (Rusk & Rønning, 2020). Det tas utgangspunkt i hvordan aktørene konstituerer læringskonteksten, og ikke i hvordan læringskonteksten er konstituert for aktørene (Järvinen & Mik-Meyer, 2005, s. 100). Eksempler på studier som tar utgangspunkt i praksis i sine analyser, finner vi blant annet i Blikstad-Balas' studie av elever i videregående skole og deres bruk av internett i ulike fag, mens lærerne har digitale presentasjoner (Blikstad-Balas, 2015). Analysene baserer seg blant annet på utforsking av videoopptak av elevs lese- og skrivepraksiser ved hjelp av digitale verktøy under lærernes forelesninger, og hva elevene bruker tiden på i undervisningssituasjonen. Gjennom samtaler og analyse av interaksjoner av hvordan jevnaldrende ungdomstrinnselever organiserte sitt sosiale samspill og samarbeid i gruppearbeid om lærergitte oppgaver, kunne for eksempel Rusk og Rønning (2020) gjøre mikroanalyser av videodata for å utlede sentrale faktorer som kan påvirke læring i denne typen samarbeid. En lignende studie er foretatt av Bjørkvold og Krogstad Svanæs (2021), som undersøkte elevs skrivepraksiser på 1. og 2. trinn ved bruk av nettbrett med

talesyntese. Forskerne benyttet her både videoobservasjon, skjermobservasjon og elevtekster for å utforske elevenes skrivehandlinger og deres motivasjon for handlingene, og resultatene viste for eksempel at elevene var svært oppmerksomme på ortografi og tekstlengde, samtidig som de også var opptatt av samhandling med jevnaldrende om deres tekster. Videoobservasjoner viser seg som svært anvendelige måter å innhente data fra læringskontekster, og er også benyttet på flere andre klasseromsstudier som er innrettet mot sider ved praksiser (Magnusson, 2020; Stovner et al., 2021).

Når oppmerksomheten rettes mot institusjoner, omhandler det alt fra former for organisasjoner, til vanebundne handlemønstre (Järvinen & Mik-Meyer, 2005, s. 99). Institusjon kan dermed både innbefatte tradisjonelle, fysiske eller organisatoriske institusjoner, men også etablerte rutiner og vaner innenfor læringskontekster. Det kan omhandle analyser av skolen som organisasjon og ulike rutiner for gjennomføring av undervisning, for eksempel ved å analysere videoobservasjoner av undervisningssituasjoner der hensikten er å undersøke hvordan læringssyn i læreplaner kommer til uttrykk i ulike skoler og klasseromskontekster (Hodgson et al., 2012). Formål med slike studier er gjerne utforsking av relasjoner mellom aktørenes praksis og den institusjonelle konteksten aktørene interagerer med. Vektlegging av utforsking av institusjonssiden er kjent gjennom blant annet Goffman (1971), som tar utgangspunkt i at den institusjonelle konteksten bidrar til å skape rammer som både kan danne muligheter, men også begrensninger for den sosiale interaksjonen. Et sentralt poeng i Goffmans forskning er at aktører i en sosial interaksjon skaper en form for moralsk orden som er relatert både til de sosiale identitetene som produseres i den sosiale interaksjonen, og som også er relatert til strukturer i samfunnet (Goffman, 1971, s. 222). Omgivelsene, eller kontekstene som den sosiale interaksjonen er en del av, kan dermed bidra til å ramme inn eller påvirke konversasjonen mellom aktører (Drew & Heritage, 1992; Goffman, 1971; Miller, 1994).

Sosiale identiteter omhandler utforsking av hvordan ulike identiteter konstrueres ved at individene deltar i sosiale interaksjoner, og hvordan individene posisjonerer seg på den sosiale arenaen med bakgrunn i det

institusjonelle repertoaret de besitter (Järvinen & Mik-Meyer, 2005). Harré (2001) peker på at en persons posisjon kan ses på som et utgangspunkt, eller et sett av ressurser, som former personen selv i en bestemt kontekst. Innenfor læringskontekster vil ulike aktører posisjonere seg på ulike måter, eller det kan knyttes ulike forventninger til aktører, avhengig av posisjoner innenfor ulike nivå. Samtidig vil posisjoner være dynamiske fordi de er mulige å transformere, utfordre og utnytte gjennom ulike interaksjoner. Utforskning av hvordan ulike interaksjoner påvirker læreres posisjoner og utvikling av profesjonelle identiteter, kan være eksempler på forskningsformål rettet mot sosiale identiteter. Andre eksempler kan være studier som har benyttet videoobservasjoner for å støtte opp om utviklingsarbeid og pedagogers læring ved skoler eller andre pedagogiske institusjoner (Charbonneau-Gowdy, 2015; Tengberg & Wejrums, 2021).

Analyse av konversasjoner eller samtaler sees på som en sentral tilgang til observasjonsmateriale. Konversasjoner og språk er ikke nødvendigvis noe som er konstituert av en individuell eller sosial virkelighet, men språket bidrar til å konstituere selve den sosiale og individuelle virkeligheten (Potter, 2000). Meningsaspektet i samtaler oppstår i samhandling, og spiller derfor ikke primært de mentale prosessene hos den enkelte aktør. Samtalene kan analyseres som utsagn, men kan også analyseres som handlinger med en eller flere bestemte funksjoner. Dette innebærer å analysere hva aktørene gjør gjennom det de sier, og hvilke resultater samtalene kan føre til. Med bakgrunn i samtalers resultater, peker Potter (2000) på muligheten for å se på utsagnenes retoriske organisering. Det vil si at ved at den sosiale virkeligheten formes av sosial interaksjon, vil noen utsagn statueres som mer virkelige og betydningsfulle enn andre, og ulike utsagn kan dermed sees på som konkurrerende. I dette perspektivet vil formålet med analyse av samtalers retoriske organisering være å utforske konstruksjoner av hvordan virkeligheten konstrueres og bidrar til overbevisning (Simons, 1990, s. 11). I studier av læringskontekster vil tilgang til observasjonsmateriale gjennom analyser av konversasjoner for eksempel kunne bidra til utvikling av kunnskap om læring og kognisjon som sosiale fenomen (Rusk et al., 2014). Å studere samtaler innenfor læringskontekster gir muligheter for å utforske læringsfellesskap

gjennom mange ulike perspektiver på samhandling (Hummelstedt et al., 2021; Klette et al., 2018; Sahlström et al., 2019).

Implikasjoner for forskerrollen

I dette kapitlet har vi tatt for oss noen av de mulighetene video som metodisk verktøy kan bidra med. Samtidig som det på flere måter er naturlig at forskningen styres av forskerens interesser, i hvert fall i mindre studier, ligger det et stort ansvar i det å presentere forskning med utgangspunkt i videostudier. På mange måter synliggjør metodens allsidighet og de mange tilgjengelige formene for observasjonsverktøy som finnes, fra de enkle og til de mest avanserte, at verktøyet er anvendelig, og at det derfor ikke nødvendigvis krever at forskeren har avanserte kunnskaper om utstyret. Uavhengig av prosjekt vil det likevel være avgjørende at valg av utstyr relateres til den enkelte studies forskningsspørsmål og formål, og hva som ut fra det vil gi best mulig tilgang til det som skal studeres. I tillegg til utstyrets generelle muligheter, er det knyttet en rekke allmenne metodiske valg opp mot det å benytte video som forskningsmetode; for eksempel utvalg, teknologi, etikk og analyse. Selv om aspektene her er beskrevet hver for seg, synes de å være vevd inn i hverandre som en uløselig del av de valgene videoforskeren må tenke gjennom i planlegging og gjennomføring av videoforskningsprosjekt. Samtidig vil videoforskeren kanskje også erfare at noen av aspektene, avhengig av prosjekt, nødvendigvis vil være mer fremtredende enn andre. I tillegg til de nevnte metodiske valgene forskeren står overfor, kan mer metodologiske avgrensninger av studiers fokusområder fungere som hensiktsmessige tilganger for å ramme inn studienes analyser. Avgrensningene disse fokusområdene utgjør, kan ha glidende overganger; en studie av for eksempel talehandlinger, kan også være rettet inn mot studier av praksis. De metodologiske avgrensningene kan dermed, sammen med de metodiske vurderingene, også bidra til å skape ramme og retning i håndtering av videodatamateriale i læringskontekster.

Referanser

- Baustad, A. G. & Bjørnestad, E. (2020). Everyday interaction between staff and children aged 1–5 in Norwegian ECEC. *Early Years*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/09575146.2020.1819207>
- Bjørkvold, T. & Svanes, L. K. (2021). Writing practices on tablets with speech synthesis in grade 1 and 2. *International Journal of Education Research*, 107, 101742. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101742>
- Blikstad-Balas, M. (2015). Digital literacy in upper secondary school – what do students use their laptops for during teacher instruction? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 7(2), 81–96. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2012-02-01>
- Blikstad-Balas, M. (2017). Key challenges of using video when investigating social practices in education: Contextualization, magnification, and representation. *International Journal of Research & Method in Education*, 40(5), 511–523. <http://dx.doi.org/10.1080/1743727X.2016.1181162>
- Boeije, H. (2014). *Analysis in qualitative research*. Sage.
- Charbonneau-Gowdy, P. (2015). Teacher research in video-based online classrooms. I S. Borg & H. Sanchez (Red.), *International perspectives on teacher research* (s. 57–69). Macmillan Distribution.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3. utg.). Sage.
- Dalland, C. P., Klette, K. & Svenkerud, S. (2018). Video studies and the challenge of selecting time scales. *International Journal of Research & Method in Education*, 43(1), 53–66. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2018.1563062>
- Derry, S. J., Pea, R. D., Barron, B., Engle, R. A., Erickson, F., Goldman, R., Hall, R., Koschmann, T., Lemke, J. L., Sherin, M. G. & Sherin, B. L. (2010). Conducting video research in the learning sciences: Guidance on selection, analysis, technology, and ethics. *Journal of the Learning Sciences*, 19(1), 3–53. <https://doi.org/10.1080/10508400903452884>
- Drew, P. & Heritage, J. (1992). *Talk at work. Interaction in institutional settings*. Cambridge University Press.
- Erickson, F. (2006). Definition and analysis of data from videotape: Some research procedures and their rationales. I J. L. Green, G. Camilli & P. B. Elmore (Red.), *Handbook of complementary methods in education research* (s. 177–205). Erlbaum.
- Gaudin, C. & Chaliés, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41–67. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.06.001>
- Goffman, E. (1971). *The presentation of self in everyday life*. The Penguin Press.
- Hanssen, N. B. (2018). *Special educational needs practices in Norwegian and Belarusian preschools* [Doktorgradsavhandling]. Nord universitet.

- Harré, R. (2001). The discursive turn in social psychology. I D. Shiffrin, D. Tannen & H. E. Hamilton (Red.), *The handbook of discourse analysis* (s. 688–706). Blackwell.
- Hatlevik, O. E. & Egeberg, G. (2014). Challenges arising when using field notes and video observations: A close study of teachers' use of interactive whiteboards in a Norwegian school. I G. B. Gudmundsdottir & K. B. Vasbø (Red.), *Methodological challenges when exploring digital learning spaces in education* (s. 79–94). Brill.
- Heath, C., Hindmarsh, J. & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research: Analysing social action in everyday life*. Sage.
- Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet* (NF-rapport 4/2012). Nordlandsforskning.
- Hummelstedt, I, Holm, G., Sahlström, F. & Zilliacus, H. (2021). 'Refugees here and Finns there' – categorisations of race, nationality, and gender in a Finnish classroom. *Intercultural Education*, 32(2), 145–159.
- Jewitt, C. (2012). *An introduction to using video for research*. National Center for Research Methods. <http://eprints.nrcm.ac.uk/2259/>
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2005). Observationer i en interaktionistisk begrepsramme. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Red.), *Kvalitative metoder i et interaksjonistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter* (s. 97–120). Hans Reitzels Forlag.
- Klette, K., Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2017). Linking instruction and student achievement. A research design for a new generation of classroom studies. *Acta Didactica Norge*, 11(3). <https://doi.org/10.5617/adno.4729>
- Klette, K., Sahlström, F., Blikstad-Balas, M., Luoto, J., Tanner, M., Tengberg, M., Roe, A. & Slotte, A. (2018). Justice through participation: Student engagement in Nordic classrooms. *Education Inquiry*, 9(1), 57–77. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.142803>
- Knoblauch, H. (2008). Videografi: Å tolke samhandling i kontekst. *Sosiologi i dag*, 38(2). <http://ojs.novus.no/index.php/SID/article/view/942>
- Magnusson, C. M. (2020). Reading literacy practices in Norwegian lower-secondary classrooms: Examining the patterns of teacher questions. *Scandinavian Journal of Education Research*, 65(5), 1–15. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869078>
- Mik-Meyer, N. & Järvinen, M. (2005). Innledning. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Red.), *Kvalitative metoder i et interaksjonistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter* (s. 9–24). Hans Reitzels Forlag.
- Miller, G. (1994). Toward ethnographies of institutional discourse. *Journal of Contemporary Ethnography*, 23(3), 280–306. <https://doi.org/10.1177/089124194023003002>

- NESH. (2018, 4. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Potter, J. (2000). *Representing reality. Discourse, rhetoric and social construction*. Sage.
- Rusk, F., Pörn, M., Sahlström, F. & Slotte-Lüttge, A. (2014). Perspectives on using video recordings in conversation analytical studies on learning in interaction. *International Journal of Research & Method in Education*, 38(1), 39–55. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2014.903918>
- Rusk, F. & Pörn, M. (2019). Delay in L2 interaction in video-mediated environments in the context of virtual tandem language learning. *Linguistics and Education*, 50, s. 56–70. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.02.003>
- Rusk, F. & Rønning, W. (2020). Group work as an arena for learning in STEM education: Negotiations of epistemic relationships. *Education Inquiry*, 11(1), 36–53. <https://doi.org/10.1080/20004508.2019.1638194>
- Rønning, W., Hodgson, J. & Tomlinson, P. (2013). *Å se og bli sett. Klasseroms-observasjoner av intensivopplæringen i Ny giv* (Rapport nr. 6/2013). Nordlandsforskning.
- Sahlström, F. (2008). *Från lärare till elever, från undervisning till lärande – utvecklingslinjer i svensk, nordisk og internationell klassrumsforskning* (Vetenskapsrådets rapportserie 9/2008). Vetenskapsrådet.
- Sahlström, F., Tanner, M. & Valasmo, V. (2019). Connected youth, connected classrooms. Smartphone use and student and teacher participation during plenary teaching. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 311–331. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.03.008>
- Seidel, T. & Thiel, F. (2017). Standards und Trends der videobasierten Lehr-Lernforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(1), 1–21. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15739-5_1
- Simons, H. W. (1990). *The rhetorical turn: Invention and persuasion in the conduct of inquiry*. University of Chicago Press.
- Simpson, A., Walsh, M. & Rowsell, J. (2013). The digital reading path: Researching modes and multidirectionality with iPads. *Literacy*, 47(3), 123–130. <https://doi.org/10.1111/lit.12009>
- Snell, J. (2011). Interrogating video data: Systematic quantitative analysis versus micro-ethnographic analysis. *International Journal of Social Research Methodology*, 14(3), 253–258. <https://doi.org/10.1080/13645579.2011.563624>
- Stovner, R. B., Klette, K. & Nortvedt, G. A. (2021). The instructional situations in which mathematics teachers provide substantive feedback. *Educational Studies in Mathematics*, 107(2), 1–19. <https://doi.org/10.1007/s10649-021-10065-w>

- Tengberg, M. & Wejrum, M. (2021). Observation och återkoppling med fokus på utvecklad undervisning: Professionsutveckling med hjälp av PLATO. *Acta Didactica Norden*, 15(1). <http://dx.doi.org/10.5617/adno.7985>
- Tuma, R., Knoblauch, H. & Schnettler, B. (2014). *Videography: Introduction to interpretive videoanalysis of social situations*. Springer.
- Tverbakk, M. (2018). *Læreres lesedidaktiske praksiser: En studie av lesing i norsk, naturfag og samfunnsfag på ungdomstrinnet* [Doktorgradsavhandling, Nord universitet]. Nord Open. <http://hdl.handle.net/11250/2579484>
- Valle, A. M. (2014). *Lærerens intuitive handlingskompetanse* [Doktorgradsavhandling]. Nord universitet.
- Yousef, A. M. F., Chatti, M. A. & Schroeder, U. (2014). The state of video-based learning: A review and future perspectives. *International Journal on Advances in Life Sciences*, 6(3/4), 122–135.