

KAPITTEL 4

Video-stimulated recall som datainnsamlingsmetode

Julie Lysberg

Bodø kommune og Nord universitet

Abstract: This chapter aims to present the data collection method video-stimulated recall (VSR) by describing what the method entails, what kind of data it can provide, and how it can be carried out in qualitative research. The method is based on video observation with a subsequent interview, where video sequences from natural situations are used to support reflections and dialogue. The focus will be on opportunities and the types of data the method provides access to and will simultaneously shed light on methodological considerations related to the method's use. VSR is an advanced interview technique based on video observation with a subsequent interview. Selected sequences from the original situation are used to support the informant's recall of thoughts in, and reflection on, the situation. The method has taken different forms based on different research interests in different research contexts. There is, therefore, no straightforward procedure or template for how to conduct a stimulated recall study. By presenting a detailed description of the data collection process as it was carried out in one project, the chapter seeks to understand the data collection method. A selection of empirical data will be presented to exemplify the types of data this approach can provide.

Keywords: teacher reflection, teamwork, stimulated recall, video-stimulated recall

Introduksjon

Når man skal gjennomføre en vitenskapelig studie og velge egnet metode, står man overfor to enkle spørsmål: Hva prøver studien å finne ut av? Hvilke metoder gir de beste mulighetene for å finne dette ut? Dersom man er interessert i deltakeres tanker i, og refleksjoner om, bestemte

Sitering: Lysberg, J. (2021). Video-stimulated recall som datainnsamlingsmetode. I F. Rusk (Red.), *Videoforskning på ulike læringsarenaer: Mangfoldig videodata i pedagogisk forskning og utvikling* (Kap. 4, s. 81–99). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.153.ch4>
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0

situasjoner eller hendelser, kan *video-stimulated recall* (VSR) være et egnet verktøy. Videoopptak av autentiske situasjoner som utgangspunkt for intervju, muliggjør en detaljert studie av deltakernes refleksjoner. Å stimulere til refleksjoner med støtte av video, initierer gjenkalling av tanker i situasjonen og gir deltakerne assosiasjoner til et bredere bilde (Nind, 2016). Hvis man er ute etter å få folk å huske hva de tenkte gjorde i en situasjon og reflektere rundt det, kan VSR være en passende metode.

Formålet med dette kapittelet er å presentere datainnsamlingsmetoden *video-stimulated recall* (VSR) gjennom å beskrive hva metoden innebærer, hva slags data den kan gi tilgang til og dermed hvordan den kan brukes i kvalitativ forskning. Først presenteres metodens bakgrunn, deretter sentrale elementer, fordeler og potensielle utfordringer. Datainnsamlingsprosessen eksemplifiseres med en steg-for-steg-guide, og det vises eksempler på typer data metoden kan gi tilgang til. I siste del vektlegges metodologiske vurderinger, og kapittelet ender i en oppsummering med refleksjoner og bruk av metoden i fremtidig forsknings- og utviklingsarbeid.

Stimulated recall

Termen *stimulated recall* (SR) har blitt brukt til å beskrive en variasjon av teknikker som involverer bruk av bilder, lyd- eller videoopptak av situasjoner. Opptakene brukes for å hjelpe deltakerne til å gjenkalle tankeprosesser i situasjonen (Calderhead, 1981). En av de første som dokumenterte bruk av *stimulated recall*, var Benjamin Bloom (1951, 1953). Den grunnleggende ideen bak metoden er at et subjekt kan settes i stand til å gjenoppleve en opprinnelig situasjon med livlighet og nøyaktighet hvis vedkommende presenteres for signaler eller stimuli fra den opprinnelige situasjonen (Bloom, 1953, s. 161). Bloom ønsket å utforske hvilken undervisningsform, forelesninger eller gruppediskusjoner, som gav studentene mest i utdanningsøyemed. Han var interessert i å undersøke studentenes tankeprosesser underveis i de ulike lærings situasjonene. Med lydopptak fra forelesninger og gruppediskusjoner som stimuli, bad han studentene skrive ned tankene de hadde underveis (Bloom, 1953). Bruken av *stimulated recall* ble utbredt da *teacher thinking*-forskningen utviklet

seg mot slutten av 70-tallet, og tok opp i seg *stimulated recall* som en metode (Calderhead, 1981; Haglund, 2003).

Video-stimulated recall (VSR) som forskningsmetode baseres på video-observasjon med påfølgende intervju. Utvalgte sekvenser fra original-situasjonen brukes til å støtte informantens gjenkalling av tanker i, og refleksjon om, situasjonen. Videosekvensen i seg selv er ikke det primære målet for analysen, da fokus er på refleksjonene om de valgte sekvensene (Nind, 2016).

Det finnes ikke én måte å gjennomføre en VSR-studie på. Metoden har tatt ulike former ut fra ulike forskningsinteresser i ulike forskningskontekster. Det finnes derfor ingen klar fremgangsmåte eller mal for hvordan man gjennomfører en VSR-studie. Det er det overordnede designet og problemstillingen for studien som vil være styrende. Samtidig må omfanget vurderes med tanke på ressursene man har til rådighet. I tidligere forskning har VSR blant annet blitt brukt i studier av klasseromspraksis og interaksjon (Gazdag et al., 2019; Plaut, 2006). Lærerens undervisning filmes, og i etterkant brukes video til å stimulere lærerens tankeprosesser og refleksjoner rundt for eksempel beslutningstaking. VSR har også bli brukt til å utforske beslutninger lærere tar når de planlegger og gjennomfører undervisning (Borko & Shavelson, 1990). I lærerutdanningen har VSR blitt brukt som metode for å demonstrere refleksjonsmønstre og utvikle lærerstudenters refleksjonskompetanse (Borko et al., 1987; Husu et al., 2008; Toom et al., 2015). Metoden er også brukt for å undersøke elevers persepsjon av læring i klasserommet (Morgan, 2007), og til video-og/eller tekststimulerte intervjuer med elevgrupper om skrivehendelser de har vært med på (Bjørkvold, 2018). VSR kan også være et verdifullt verktøy i undersøkelser av andre sider ved læreres arbeid, for eksempel ulike former for lærersamarbeid knyttet til spesifikke fag eller tema.

Metoden i seg selv kan ikke sies å beskrive eller gi full tilgang til lærernes tanker (Calderhead, 1981). Den kan heller ikke stå på egne ben i en undersøkelse, men må kompletteres med andre undersøkingsmåter. Et VSR-intervju kan være strukturert eller ustrukturert, avhengig av forskningsspørsmålet. Hvis forskeren er ute etter alle tanker rundt en spesiell begivenhet, kan et ustrukturert intervju være passende (Pitkänen, 2015). En strukturert måte å designe et VSR-intervju på, kan være å legge

vekt på såkalte kritiske hendelser. Kritiske hendelser defineres gjennom måten vi ser på en situasjon, og er en tolkning av en hendelses betydning. Det kan være utfordrende å velge ut sekvenser som representerer kritiske hendelser (Nind, 2016). Å betrakte noe som en kritisk hendelse er en vurdering man gjør, og grunnlaget for vurderingen er betydningen som tillegges hendelsen (Tripp, 2012).

Når man skal gjøre videoopptak, der sekvenser fra opptaket skal brukes som stimuli til refleksjon, er det flere hensyn å ta. Opptak av mennesker i deres aktiviteter bør være relativt lange, fra 30 minutter til en time. For de fleste typer aktiviteter vil det være tilstrekkelig for å fange bredden av aktiviteten (Dempsey, 2010).

Hvilken type spørsmål som brukes i *stimulated recall* er av overordnet viktighet. Spørsmålene rammes inn i et semi-strukturert intervju der lærerne blir sett på og behandlet som eksperter på egne tanker, refleksjoner og egen læring (Meier & Vogt, 2015). Når man planlegger intervjuene, kan det være lurt å ha rom for åpne spørsmål som ikke er bare stimuli-relatert (Pitkänen, 2015), da VSR-intervju ofte inneholder overraskende og uventede momenter (Dempsey, 2010). Dette betyr at «teorien» til informantene i studien må tas på alvor (Maxwell, 2013). Som forsker er det viktig å være oppmerksom på hvilke begrep informantene bruker.

Intervjuene anbefales gjennomført i kort tid etter videoopptak for best mulig nærhet i tid, og dermed best mulighet til gjenkalling av tanker og følelser (Lyle, 2003; Pitkänen, 2015).

Fordeler med VSR

Gjennom VSR-intervjuet diskuterer informantene faktiske handlinger og interaksjoner, og ikke handlinger de potensielt ikke husker nøyaktig. Ved hjelp av VSR får man også kastet lys på diskrepansen mellom det man som forsker ser på videoopptaket, og deltakernes forklaring av hva vi ser. Det bidrar til klargjøring av ulike aspekter og åpner opp for flere perspektiv på samme situasjon (Nind, 2016). Bruk av video støtter deltakernes refleksjon og kommunikasjon rundt handlinger, forståelser, meninger og konstruksjoner (Haw & Hadfield, 2011).

Å bruke video som et middel for å støtte deltakerne til å reflektere, kan knyttes til reflekterende praksis og den reflekterende praktikerens (Schön, 1987). Schön (1987) forstod refleksjon som en dialog mellom et problem og den som erfarer det. Ved å knytte refleksjon til utvikling av kvalitet, dvs. bli mer kompetent, peker han på potensialet som ligger i refleksjon (Schön, 1987, s. 31). En av nøkkelkonstruksjonene til teori om refleksjon, den refleksive *feedback loop* mellom individer og sammenhengene de inngår i, er sentral i VSR (Haw & Hadfield, 2011; Winter & Burroughs, 1989).

Potensielle utfordringer med VSR

VSR er en metode som, i likhet med mange andre metoder, må brukes med varsomhet. Potensielle utfordringer er knyttet til hukommelse, gjenkalling, timing og instruksjon. Derfor krever studier som bruker VSR nøye gjennomtenkte forskningsdesign for å unngå fallgruver (Mackey & Gass, 2005). Det er flere faktorer som kan påvirke VSR-dataenes signifikans eller status (Calderhead, 1981; Mackey & Gass, 2005). I dette kapitlet deles de inn fem sentrale faktorer: opplevelse av stress ved å se seg selv på video, tidsperspektiv, pålitelighet, taus kunnskap og forberedelse.

Det første er at det å se seg selv på videoopptak kan oppleves stressende, og informantene kan distraheres av sin egen fysiske tilstedeværelse på video (Calderhead, 1981). Disse reaksjonene er ikke nødvendigvis negative, og de fleste kommer over «sjokket» når de begynner å reflektere over innholdet. Ifølge Blikstad-Balaas (2017) er det behov for å gå ut over å diskutere om det er en effekt å utsettes for videoopptak, til å diskutere arten av denne effekten og de tilhørende kulturelle normene knyttet til å være «på video». Det kan tenkes at deltakerne ikke er vant til et «utenfra»-perspektiv på seg selv i denne settingen, og at den korte tiden fra videoopptak til intervju kan gjøre at de har «innenfra»-perspektivet friskt i minnet, og at dette bidrar til å fremkalle et visst ubehag. VSR er en avslørende metode som hjelper deltakerne å få et sant bilde av egen deltakelse, siden handlingen er tatt opp på video (Pitkänen, 2015).

Andre faktor er tidsperspektivet, og at VSR-data bør samles inn så snart som mulig etter at originalsituasjonen fant sted. Dette er for å øke sannsynligheten for at datastrukturene som nås kommer fra korttidsminnet

(Lyle, 2003; Pitkänen, 2015). Samtidig vil motivasjoner og refleksjoner informanter gir i ettertid ikke nøyaktig matche de tankene de hadde i møtet, og det er en viss fare for etter-rasjonalisering (Calderhead, 1981; Gass & Mackey, 2000).

Den tredje faktoren er diskusjon av pålitelighet. En av kritikkene mot VSR det menneskelige behovet for å forklare og rasjonalisere. I ettertid av en situasjon kan man prøve å etter-rasjonalisere og forklare sine handlinger uten å relatere til hva man tenkte i situasjonen (Gass & Mackey, 2000).

Læreres tause kunnskap er den fjerde faktoren (Calderhead, 1981). «Vi kan vite mer enn vi kan si», hevdet Polanyi (1983, min oversettelse). Etter flere års erfaring i et yrke er det mye automatisert, subsidiær kunnskap som ikke er i fokal oppmerksomhet, for å bruke Polanyis begreper. Det at kunnskapen ikke er i fokal oppmerksomhet kan bety at deltakerne har et lavt bevissthetsnivå rundt denne kunnskapen, og at den ikke nødvendigvis kommer frem i form av eksplisitte utsagn. Vanligvis behøver ikke denne kunnskapen artikuleres, fordi et sosialt kollektiv i større eller mindre grad deler denne kunnskapen (Collins, 2010). Som sosialt kollektiv deler gruppen kunnskap som ikke «kommer opp på bordet». Den kan ligge der implisitt, og man kan få delvis tilgang til deler av den gjennom intervjuene. Deltakerne er ikke nødvendigvis trent i å sette ord på denne kunnskapen, og deler av den er kroppsliggjort og derav «taus».

Femte faktor handler om hvordan deltakerne forberedes på å kommentere og hvordan de blir instruert i å komme med sine kommentarer (Calderhead, 1981). Ifølge Gass og Mackey (2000) skal deltakerne være minimalt forberedt, men tilstrekkelig forberedt til å kunne gjennomføre prosedyren. Det har også sammenheng med forskningsspørsmålet. Dersom formålet er å hente tilbake tankene de hadde i situasjonen, kan spørsmål av typen «hva tenkte du da/da du sa X?», være passende (Ryan & Gass, 2012). Hvis formålet er en mer «åpen» refleksjon der situasjonen er en igangsetter for refleksjon om andre områder i tilknytning til situasjonen, kan «hva tenker du?» være passende (Nind, 2016).

Nedenfor vil det presenteres eksempler på hvordan datainnsamlingsprosessen med VSR ble gjennomført i ett forskningsprosjekt. Hensikten med en detaljert gjennomgang av datainnsamlingsprosessen steg for steg,

er å gi de som er nysgjerrig på, og vurderer å bruke metoden, et bilde av hvordan det kan gjøres.

Video-stimulated recall i forskning av lærersamarbeid: Fem steg

Det overordnede formålet for forskningsprosjektet der VSR ble brukt som en av flere datainnsamlingsmetoder, var å undersøke læreres samarbeid i team innenfor konteksten skolebasert utviklingsarbeid (SKU). Prosjektets empiriske data er fra fire lærerteam på 9. og 10. trinn ved fire ungdomsskoler i Norge.

Nedenfor presenteres en steg-for-steg-guide til gjennomføring av datainnsamling med *video-stimulated recall*: forberedelse og rekruttering av informanter; videoopptak av møtene; gjennomgang av videoopptak; planlegging av intervju; gjennomføring av intervju.

Gjennom de fem stegene gis en detaljert beskrivelse av datainnsamlingsprosessen slik den ble gjennomført i prosjektet. Den stegvise fremstillingen er inspirert av Dempsey (2010) og Pitkänen (2015), som har presentert fremgangsmåten for *stimulated recall* i studier av henholdsvis jazz jam-sesjoner og spillforskning. I dette kapittelet er fremstillingen knyttet til en studie av læreres samarbeid i team.

Steg 1: Forberedelse og rekruttering av informanter

Innledende samtaler med skoleledelsen og aktuelle lærerteam ble gjennomført. De fikk en orientering om prosjektet og hva deltakelse ville innebære for skolen, ledelsen og lærerne. Lærerne fikk vite at samarbeidet om utviklingsarbeid ville bli filmet, og at sekvenser fra opptaket ville brukes som utgangspunkt for intervju.

Steg 2: Videoopptak av møtene

Det ble gjennomført videoopptak av ett teammøte fra hver av de fire gruppene høsten 2018. Lærerne bekreftet i intervjuene at disse møtene var representative og typiske. Møtenes innhold varierte fra planlegging

av undervisning i norsk og evaluering av elevenes mestring av grunnleggende ferdigheter, til analyse av resultatene av nasjonale prøver i lesing. Opptakene ble gjennomført ved å plassere et kamera på bordkanten. En trådløs mikrofon, med tilkobling til kameraet, ble plassert midt på bordet. Kameraet var innstilt på vidvinkel, og ble plassert slik at alle lærerne kom med, og mikrofonen nær nok til å få god lyd. Hensikten var å få så god dokumentasjon som mulig av aktiviteten som skulle studeres, og at det var god kvalitet på lyd og bilde når det skulle velges sekvenser til intervju. Opptakene ble organisert med hensikt å fange interaksjonen i samarbeid i team der fire eller fem lærere satt rundt et bord. Det var ingen forsker til stede under møtene.

Steg 3: Gjennomgang av videoopptak

Videomaterialet ble gjennomgått kort tid etter opptaket av møtet. Innholdet ble grovtranskribert og hendelser og sekvenser markert. De utvalgte sekvensene ble gjennomgått sammen med medforsker, og sekvenser («kritiske hendelser») som skulle brukes i intervjuene ble valgt ut i fellesskap.

I tråd med problemstillingen fungerte «forslag til endringer» som «kritiske hendelser», og de var utgangspunkt for å utforske lærernes refleksjoner rundt teamarbeid (Halquist & Musanti, 2010). Det måtte tenkes grundig igjennom hvilke sekvenser som ville være egnet til å stimulere informantenes tenkning og refleksjoner, og som kunne danne et grunnlag for å gjennomføre en diskusjon med forskeren (Nind, 2016). Vi vurderte at sekvensene som omhandlet «forslag til endringer» ville være i tråd med prosjektets overordnede mål, som var å undersøke lærersamarbeid innenfor rammene av skolebasert utviklingsarbeid. Det første kriteriet for utvelgelse var at læreren som ble intervjuet skulle være involvert i den pågående interaksjonen i sekvensen. Det andre kriteriet var at sekvensen inneholdt forslag til endring av problemer lærerne hadde lokalisert og definert som «dette må vi gjøre noe med». Hver av de valgte sekvensene varte i omtrent to minutter. I denne sammenhengen fungerte det som en hensiktsmessig lengde for stimuli til refleksjon. Forslagene ansportet lærernes utforskning og forhandlinger om hva de skulle gjøre videre, og utgjorde på den måten kritiske hendelser, i tråd med Tripps definisjon

(2012). Lærere fra samme team fikk se de samme sekvensene, og intervjuene ble gjennomført innen to til fire dager etter det videoopptak, for best mulig nærhet i tid (Lyle, 2003; Pitkänen, 2015).

Steg 4: Planlegging av intervju

De valgte videosekvensene kan klippes ut ved hjelp av redigeringsverktøy, eller man kan markere tidsintervallene for hvert filmklipp manuelt. Hvert enkelt intervju ble planlagt etter klargjøring av videomaterialet. Det er ofte nyttig å gå tilbake til forskningsspørsmålene når man skal utarbeide intervjuguiden. Tidsrammen for hvert intervju var 30 minutter.

Det ble utviklet en intervjuguide som var relativt åpen, der man med utgangspunkt i lærernes egne ord og termer bad dem utdype og forklare nærmere. Samtidig etterstrebet forskeren å opptre på en måte som ikke gav inntrykk av at her er det «rette og gale» svar (Meier & Vogt, 2015).

Steg 5: Gjennomføring av intervju

Som nevnt ovenfor, ble intervjuene gjennomført så kort tid som mulig etter opptaket av møtet. På grunn av tiden det tok å forberede intervjuene og praktiske hensyn (som lærernes arbeidsplaner, reisevei osv.), gikk det fra to til fire dager fra videoopptak til gjennomføring av intervju. Det ble gjort lydopptak av intervjuene.

Som innledning for å forberede informanten til intervjuet, introduserte forskeren følgende: «Ut fra møtet som ble filmet, der dere diskuterte x og x, har jeg plukket ut to sekvenser der du er med i en samtale som jeg gjerne vil høre mer om. Håper vi kan få en diskusjon rundt hva som skjer og hvorfor.» Bakgrunnen for denne formuleringen, var å prøve å trygge informanten i det som for han/henne var en ny og ukjent situasjon. Deltakerne skal være minimalt forberedt, men nok til å kunne gjennomføre prosedyren. De skal ikke trenes eller trigges i ekstra eller unødvendig kunnskap (Gass & Mackey, 2000). Forsker prøvde å innta en åpen og anerkjennende holdning, og signalisere at her er det ikke rette og gale svar.

Nedenfor presenteres et utvalg data man kan få tilgang til gjennom VSR-intervju.

Eksempler på data fra VSR-intervju

For å synliggjøre bredden av data VSR-intervju kan gi tilgang til, presenteres nedenfor et utvalg. Eksempelene deles inn i to hovedkategorier. Første kategori, *lærernes beskrivelse av dagens praksis og elevenes læring*, tar utgangspunkt i innholdet eller temaene lærerne samarbeider om og deres erkjennelser om problematiske sider ved eksisterende praksis. I sekvensene fra møtene kommer det forslag til endringer av praksis, og VSR åpner opp for lærernes refleksjoner og begrunnelser knyttet til forslagene. Lærerne reflekterer på ulike måter rundt forslagene til endring, og de stiller spørsmål ved og utforsker kritisk forslagene til endring (Lysberg & Rønning, 2021). I den andre kategorien, *om samarbeidet og egen rolle*, vises det til et spenn i data fra gjenkalling av tanker og følelser lærerne hadde under møtet, kommentarer og refleksjoner om seg selv og om samarbeidet, til kommentarer om intervjusituasjonen.

Nedenfor (tabell 1) er en oversikt over den første av de to hovedkategoriene. Denne kategorien åpner opp for ny innsikt i lærernes erkjennelser om egen praksis og hva de må endre for å bedre kunne støtte elevenes læringsprosesser (Lysberg & Rønning, 2021).

Tabell 1. Lærernes erkjennelser om dagens praksis og forslag til endring

Innhold, hovedkategorier	Lærernes erkjennelser	Lærernes forslag til endring
Vurderingspraksis	Vi gir for mange karakterer	Redusere antall formelle vurderingspunkter, gi mindre karakterer
	Formativ vurdering støtter elevenes læringsprosesser	Mer vekt på formativ vurdering og grad av måloppnåelse
Grunnleggende ferdigheter	Sikre at elevene mestrer grunnleggende ferdigheter	Gjøre elevene bevisst på sine læringsstrategier
Lese- og læringsstrategier	Bruken av leseplanen er for usystematisk	Mer systematisk bruk av leseplanen
	Resultatene fra nasjonale prøver i lesing avslørte at elevene deres skåret dårlig på nærlesing	Lære elevene å lese på en måte som støtter utvikling av nærlesing
Kildekritikk	Elevene kommer med påstander i tekstene som ikke er troverdige; de kan vise til hvor de har de fra	Gjennomføre et undervisningsopplegg om kildekritikk

Eksempler fra den første kategorien i tabell 1 presenteres nedenfor; lærernes refleksjoner rundt *erkjennelser* om dagens *vurderingspraksis* og *forslag til endring*. De refererer til at de har noen uhensiktsmessige vurderingsrutiner; de har for mange vurderingspunkter og gir for mange karakterer.

- C1: Mange elever stresser, jeg er ikke sikker på at det alltid er med på å utvikle dem så mye videre. Bare det å få selve tallkarakteren det er jo en ren sånn ytre motivasjon.
- D1: [...] vi har innarbeidet oss noen rutiner, at vi tror at det må være så og så mange vurderingspunkter. Så vi prøver å bli flinkere på det og minne hverandre på at vi trenger ikke så mange vurderingspunkter. Selv om man ikke har en prøve eller en vurdering så betyr det jo ikke at det ikke er læring [...] Jeg tenker at det viktigste som skjer egentlig i timene, at man ser der og da hva de får til og hva de ikke får til, og at man går da direkte inn og veileder mens de er i prosessen.
- A3: [...] hvordan kan vi vurdere dem [elevene] for å kanskje få ned antall vurderingspunkter, at norsk kan være en del av et annet fag og at vi slår i hop. Hvis vi får til sånne større samtaler og diskusjoner, at de kan være grundig nok så kanskje vi får ned. Og vi er jo ikke i tvil om at skal vi få til denne dybdeleringen og få god nok tid til det så må vi jo tenke, da hjelper det jo ikke å ha 60 min KRLE i uka for eksempel. Da må det henge sammen med noe.
- B1: Jeg kan følge dem, jeg kan gi dem en fremovermelding mens de holder på. For jeg tenker at det er jo vi som er, vi som jobber her som er også utdannet innenfor dette, sånn at det er litt urettferdig å sende elever hjem med forskjellig [...] foreldrene, altså med tanke på hva de har å bidra med.

I transkriptene fra intervjuene ser vi at temaet vurderingspraksis er sentralt i lærernes arbeid ved at de på tvers av team og skoler reflekterer og vurderer kritisk problematiske sider ved dagens vurderingspraksis. Ved hjelp av VSR får vi ny innsikt i lærernes pedagogiske begrunnelser for endringer i vurderingspraksis. Transkriptene fra VSR-intervjuene viser at lærere begrunner forslag til endringer i både erfaringsbasert kunnskap, teori og forskningsbasert kunnskap (Lysberg & Rusk, 2021).

Den andre hovedkategorien data, *om samarbeidet og egen rolle* (tabell 2), gav ny innsikt i tanker og følelser lærerne hadde under møtet, deres kommentarer og refleksjoner om seg selv, egen rolle, egen læring, samarbeidsprosessen, verdier og kommentarer om intervjusituasjonen. I tabellen nedenfor presenteres eksempler fra et bredt spekter av typer data man kan få tilgang til gjennom bruk av VSR-intervju, noe som viser frem spenning i muligheter. Kategoriene som presenteres tar utgangspunkt i tabell 2, og det gis eksempler på et avgrenset utvalg data.

Tabell 2. Lærernes refleksjoner om samarbeidet og egen rolle

Gjenkjenning	Kommentarer og refleksjoner om
Gjenkjenning av tanker og følelser de hadde i situasjonen, stimulert av video	seg selv egen rolle egen læring verdier samarbeidsprosessen intervjusituasjonen

Den første inkluderer ytringer der lærerne *gjenkjenner de tankene og følelsene* som oppstod i henne/han *i situasjonen*.

- C2: For jeg nevnte det i sted, jeg kom på det når jeg så videoen. [...] Jeg satt og var redd for at jeg skulle være negativ når jeg så meg selv, fordi at jeg husket at jeg hadde disse, og jeg ser det på kroppsspråket. Åh, jeg får helt angst altså! Men det var fordi at jeg blir så frustrert [...] altså hvis jeg skal snakke om meg, altså av andre oppfattes som sånn frustrert eller «dette her gidder ikke jeg», eller noe sånt. Men det tror jeg det er rom for det. For det var det jeg bare kjente med en gang: «Herregud, at jeg har sagt noe som jeg har tenkt?»
- C1: Jeg tror ikke jeg sa det veldig tydelig, men inni meg så tenkte jeg at det er fint om de ikke får lov å velge tekst ... eller jeg velger dikt selv i dette her tilfellet. Og det havnet jo de andre på. Men jeg tror ikke jeg påvirket den avgjørelsen så mye egentlig. Så da tenkte jeg bare stille inni meg at det var bra.

Andre eksempel er *kommentarer og refleksjoner om seg selv*. Det inkluderer utsagn hvor det blir nevnt en observasjon eller evaluering som han/

hun gjør angående sin egen oppførsel når han/hun ser videosekvensen. I det tredje eksempelet, som omhandler *egen rolle i møtet*, nevner lærerne en observasjon eller evaluering som han/hun gjør angående egen rolle og tanker om hvordan han/hun oppleves av andre:

- D3: Jeg oppleves veldig ofte uenig. Jeg føler meg ennå som ny, så jeg er litt sånn. Du ser det på møtet, det blir veldig tydelig når det blir filmet at jeg er litt sånn, jeg holder meg litt i bakgrunnen for at her sitter noen andre som har masse erfaring. Så jeg sitter egentlig bare og suger litt til meg ennå føler jeg.
- D4: Men så jeg må jo stille liksom spørsmål etter spørsmål til ho Y, og da er det jo litt sånn veldig kritisk. Men så forstår jeg jo. Ho X også henger seg jo på, og hun vil jo ha dette her i sin klasse [...] Jeg føler jo at jeg prater mye, og det vet jeg jo at jeg gjør. Jeg føler jo at jeg var litt sånn kritisk kanskje, litt sånn, litt i forsvar eller jeg vet ikke.

Fjerde eksempel inneholder kommentarer og refleksjoner over hvordan samarbeidet i teammøter bidrar til deres *egen læring*, via deres økte kunnskap og bevissthet om elevenes læring. Femte eksempel inneholder kommentarer og refleksjoner om *samarbeidsprosessen* hvor læreren kommenterer en observasjon som han/hun gjør seg angående samarbeidet når han/hun ser videosekvensen. Eksempel seks inneholder kommentarer og refleksjoner rundt *verdier*. De stiller spørsmål ved møtenes innhold og refererer til elevene som «hele mennesker», samt at de som lærere utgjør en forskjell for elevene:

- B2: Det er greit at jeg skal undervise, jeg skal lære dem noe. Men jeg vet ikke om det er halvparten av jobben [ler], det er så mye annet, ikke sant og jeg bruker å tenke at det vi som er en forskjell for dem, for selv om det er tungt mange ganger, så må vi være der.
- B4: Men jeg synes jo også det har en side som vi kanskje glemmer lite grann, og det blir veldig isolert på grunnleggende ferdigheter. Og det menneskelige ... altså, vi må huske på at dette er mennesker som sitter på alle disse stolene [...] det er ikke bestandig at de egenskapene blir vektlagt like mye. Og for de som gjør det godt på skolen og alt sånn så er det kanskje ikke så viktig, men kanskje for de som sliter aller mest så trenger de å høre at livet er mer enn bare disse karakterene tenker jeg.

Det syvende eksempelet på data består av kommentarer og refleksjoner om *intervjusituasjonen*, og inkluderer utsagn hvor læreren nevner en tanke, følelse eller kroppslig følelse som vekkes når han/hun ser episoden eller deltar i intervjusituasjonen:

B4: Og jeg kjenner at jeg blir litt sånn anspent, jeg får ikke helt fram, jeg blir litt sånn forknytt når jeg skal sitte og prate her.

Som vist i datapresentasjonen ovenfor, så kan man få tilgang til et bredt spekter av data når man bruker video til å stimulere refleksjoner om konkrete situasjoner. Her har det blitt vist eksempler på hvordan lærerne reflekterer over innholdet og egen rolle i samarbeidet. Det vil være studiens formål og forskningsspørsmål som styrer hvilken type data man er ute etter, og dermed hva man går nærmere inn på i analysen.

Metodologiske vurderinger

Hva er det egentlig man undersøker når man gjennomfører VSR på denne måten? Hvilke typer «feil» kan oppstå i løpet av datainnsamlingen? Videosekvensene som er valgt ut til VSR-intervju *er* ikke originalsituasjonen, det er en rekonstruksjon. Denne rekonstruksjonen åpner for refleksjon og metaanalyse som gir mulighet til innsikt i tanker om orginalsituasjonen, som vist ovenfor.

Tilnærmingen VSR kan bidra til forståelse av hva individuelle deltakere anser som viktig, og hvilke forklaringer de prøver å formidle til andre (Dempsey, 2010). Lydopptak av VSR bidro til å utvide forståelsen av situasjonen ut over den man får tilgang til ved å kun å se på videoopptaket (Haw & Hadfield, 2011). VSR bringer informantene nærmere situasjonene som fant sted, og gir dem mulighet til å lytte til og se på seg selv fra utsiden, samtidig som de har med seg et innsideperspektiv (Dempsey, 2010). Deltakerne forklarer hva som skjer under forutsetning av at det er ukjent for utenforstående, og de gir eksplisitte forklaringer for forskeren (Pomerantz, 2005). Bruk av VSR hjelper med å utlede tolkninger, mål og bekymringer som deltakerne kan ha orientert seg mot da opptaket ble gjort. Deltakernes refleksjoner kan forklare elementer ved den aktuelle situasjonen som ellers kan være utilgjengelige for forskeren (Pomerantz,

2005), selv om refleksjonene deres, som nevnt ovenfor, ikke er identiske med hva de tenkte i situasjonen.

Oppsummering

I dette kapitlet presenteres ett eksempel på hvordan datainnsamlingsmetoden *video-stimulated recall* (VSR) kan gjennomføres. En beskrivelse av metoden steg for steg ender opp i eksempler på typer data den kan gi tilgang til. I disse dataene ligger det muligheter for ny innsikt. Dette diskuteres nedenfor ved å se på muligheter for bruk av metoden i fremtidig forsknings- og utviklingsarbeid.

Hvilken type forskning og utviklingsarbeid kan VSR være egnet for, og hvilke typer data får man tilgang til ved å bruke denne metoden? Som vist i dataeksemplene ovenfor, innebærer VSR at informantene gis mulighet til å forklare og reflektere fra sitt «innside»-perspektiv rundt det som skjer i autentiske situasjoner. Når informantene ser seg selv på video, kan den metodiske tilnærmingen bidra til at det bringes frem noe ved situasjoner som bevisst eller ubevisst har «plaget» informantene (Lysberg & Rønning, 2021). Videoen bringer dem tilbake til situasjonene de deltok i, og stimulerer dem til å huske tanker om, og refleksjoner over, situasjonen (Dewey, 1991; Webster-Wright, 2009). I ett av dataeksemplene ovenfor, i kategorien *om samarbeidet og egen rolle*, ser vi hvordan lærerne gjenkjenner tankene og følelsene som oppstod i ham/henne i situasjonen. Det vises også til data der lærerne kommenterer og reflekterer over hvordan samarbeidet i teammøter bidrar til deres *egen læring*. Denne eksplisitte bevisstheten og kunnskapen kan være et viktig bidrag til systematisk innsats mot endring og utvikling (Tomlinson et al., 2010; Webster-Wright, 2009). Webster-Wright (2009) karakteriserer dette som «autentisk profesjonell læring».

Å snakke med lærerne individuelt endret måten vi som forskere oppfattet møtene på. Når vi via VSR fikk tilgang til perspektivet til informanter som har deltatt i samme situasjon, bidro metoden med tilgang til beskrivelser og refleksjoner som utgjør «lag på lag» av forståelser og forklaringer av hva som skjedde i en gitt situasjon. Samlet sett utgjør de ulike forståelsene et skarpere fokus, noe som gir oss som forskere grundig innsikt i den aktuelle situasjonen. Samtidig ble det synliggjort at lærerne

har noen felles refleksjoner, men at de også resonnerer og reflekterer ulikt rundt de samme situasjonene, noe som muliggjør utforskning av samme situasjon fra flere perspektiver. Metoden gir mulighet til innsikt i informantenes refleksjoner og resonnementer rundt for eksempel beslutninger (Lysberg & Rønning, 2021). Bruk av VSR som tilnærming i forskning kan på denne måten være et verdifullt verktøy i å hjelpe forskere med å finne ut *hvorfor*, samtidig som det er en viss risiko for etter-rasjonalisering.

Mer åpne tilnærminger til VSR, der man gir deltakeren en mye større grad av kontroll med relativt lite innspill fra forskeren, er også mulig. Hvis deltakerne ikke blir ledet i å fokusere, vil gjenkallingen og dataene være mindre utsatt for forskerinnblanding (Gass & Mackey, 2000; Lyle, 2003). Ett eksempel kan være at deltakeren blir bedt om å gi en løpende kommentar til videoopptaket ved å «tenke høyt». En slik mulighet, der deltakerne velger og kontrollerer stimulusepisoder, vil redusere sannsynligheten for forskerinnblanding, men ustrukturerte situasjoner resulterer ikke alltid i nyttige data (Gass & Mackey, 2000). I forskningsprosjektet ovenfor valgte vi en strukturert tilnærming, der vi som forskere på forhånd valgte ut videosekvenser som inneholdt forslag til endringer, i tråd med problemstillingen. Hvorvidt man skal gjennomføre åpne eller mer kontrollerte tilnærminger, beror på hva man slags data man er ute etter.

Som vist ovenfor, kan VSR også hjelpe forskere med å svare på grunnleggende spørsmål om interaksjon. Det har for eksempel blitt presentert data der lærerne gjenkjenner tankene og følelsene som oppstår i dem i situasjonen, som i tilfellet der en av informantene (C2) gjenkalte sine egne frustrerte følelser da han/hun så på sitt eget kroppsspråk. Å studere ulike typer interaksjoner ved hjelp av VSR kan bidra til innsikt i sentrale elementer i konteksten som påvirker interaksjoner, eller at man oppdager hva slags tenking som styrer folks deltakelse i interaksjoner, noe som eksemplene på typer av data ovenfor viser. Det kan også være mange andre domenespesifikke spørsmål metoden kan hjelpe forskere å svare på. Alle som er interessert i detaljene i interaksjoner, og deltakernes ulike perspektiv, anbefales å vurdere bruk av denne metoden. Til tross for at det krever engasjement fra informantenes side å bli konfrontert med sine egne ord og handlinger, vil man som forsker få tilgang til interessante

data ved å bruke VSR. Ettersom audiovisuelt opptaksutstyr med høy kvalitet blir stadig mer overkommelig og lite påtrengende, kan forskere som er interessert i en rekke situasjoner finne at fordelene med VSR oppveier kostnadene (Dempsey, 2010).

VSR kan også brukes i utviklingsarbeid, eksempelvis ved å inkludere fagfellevurdering av videoer og bruker det som stimulus for kritisk utforskning og refleksjon i grupper. VSR kan være aktuelt som verktøy i profesjonsutdanninger. For eksempel kan videoopptak av eksperter knyttes til interaktive videopakker som illustrerer beslutningsstrategier i komplekse situasjoner (Lyle, 2003).

I dette kapittelet er det synliggjort hvordan video er et kraftfullt verktøy for å stimulere refleksjon over forhold som ellers ofte forblir uavdekket. VSR kan derfor være et nyttig verktøy for faglig utvikling i en rekke profesjoner. Det er imidlertid viktig å erkjenne at metoden er ressurskrevende, og at den gjennomføres med høy bevissthet om metodens styrker og begrensninger.

Referanser

- Bjørkvold, T. (2018). *Å skape behov for skriving. Literacypraksiser hos elever som forsker* [Doktorgradsavhandling, OsloMet – storbyuniversitetet]. ODA. <https://hdl.handle.net/10642/6362>
- 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. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2016.1181162>
- Bloom, B. S. (1951). *Some results of a study of conscious thought processes in classroom situations* [Paperpresentasjon]. The American Psychological Association Meeting, Chicago, Illinois.
- Bloom, B. S. (1953). Thought-processes in lectures and discussions. *The Journal of General Education*, 7(3), 160–169.
- Borko, H., Lalik, R. & Tomchin, E. (1987). Student teachers' understandings of successful and unsuccessful teaching. *Teaching and Teacher Education*, 3(2), 77–90. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(87\)90009-6](https://doi.org/10.1016/0742-051X(87)90009-6)
- Borko, H. & Shavelson, R. J. (1990). Teacher decision making. I B. F. Jones & L. Idol (Red.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (s. 311–346). Erlbaum.

- Calderhead, J. (1981). Stimulated recall: A method for research on teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 51(2), 211–217. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1981.tb02474.x>
- Collins, H. (2010). *Tacit and explicit knowledge*. University of Chicago Press.
- Dempsey, N. P. (2010). Stimulated recall interviews in ethnography. *Qualitative Sociology*, 33(3), 349–367. <https://doi.org/10.1007/s11133-010-9157-x>
- Dewey, J. (1991). *How we think*. Prometheus Books.
- Gass, S. M. & Mackey, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410606006>
- Gazdag, E., Nagy, K. & Szivák, J. (2019). «I spy with my little eyes ...» The use of video stimulated recall methodology in teacher training: The exploration of aims, goals and methodological characteristics of VSR methodology through systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 95, 60–75. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.02.015>
- Haglund, B. (2003). «Stimulated recall»: Några anteckningar om en metod att generera data. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(3), 145–157. <https://gup.ub.gu.se/publication/102848>
- Halquist, D. & Musanti, S. I. (2010). Critical incidents and reflection: Turning points that challenge the researcher and create opportunities for knowing. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(4), 449–461. <https://doi.org/10.1080/09518398.2010.492811>
- Haw, K. & Hadfield, M. (2011). *Video in social science research: Functions and forms*. Taylor & Francis.
- Husu, J., Toom, A. & Patrikainen, S. (2008). Guided reflection as a means to demonstrate and develop student teachers' reflective competencies. *Reflective Practice*, 9(1), 37–51. <https://doi.org/10.1080/14623940701816642>
- Lyle, J. (2003). Stimulated recall: A report on its use in naturalistic research. *British Educational Research Journal*, 29(6), 861–878. <https://doi.org/10.1080/0141192032000137349>
- Lysberg, J. & Rusk, F. (2021). Teachers' decision-making processes during teamwork [Under utarbeidelse]. *Education Inquiry*.
- Lysberg, J. & Rønning, W. (2021). Teachers' reflections on proposals for change in situated teamwork. *Reflective Practice*, 22(4) 1–15. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1915267>
- Mackey, A. & Gass, S. M. (2005). *Second language research: Methodology and design*. Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410612564>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (Bd. 41). Sage publications.

- Meier, A. M. & Vogt, F. (2015). The potential of stimulated recall for investigating self-regulation processes in inquiry learning with primary school students. *Perspectives in Science*, 5, 45–53. <https://doi.org/10.1016/j.pisc.2015.08.001>
- Morgan, A. (2007). Using video-stimulated recall to understand young children's perceptions of learning in classroom settings. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 213–226.
- Nind, M. (2016). *Video stimulated recall, reflection and dialogue: Introduction to the method*. National Centre for Research Methods. https://www.ncrm.ac.uk/resources/online/video_stimulated_research_methods/
- Pitkänen, J. (2015). Studying thoughts: Stimulated recall as a game research method. I P. Lankoski & S. Björk (Red.), *Game research methods* (s. 117–132). ETC Press.
- Plaut, S. (2006). «I just don't get it»: Teachers' and students' conceptions of confusion and implications for teaching and learning in the high school English classroom. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 391–421. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00364.x>
- Polanyi, M. (1983). *The tacit dimension*. Peter Smith.
- Pomerantz, A. (2005). Using participants' video stimulated comments to complement analyses of interactional practices. I H. T. Molder & J. Potter (Red.), *Conversation and cognition* (s. 93–113). Cambridge University Press.
- Ryan, J. & Gass, S. (2012). Stimulated recall. I R. Barnard & A. Burns (Red.), *Researching language teacher cognition and practice: International case studies* (s. 144–161). <https://doi.org/10.21832/9781847697912-010>
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in professions*. Jossey-Bass.
- Tomlinson, P. D., Hobson, A. J. & Malderez, A. (2010). Mentoring in teacher education. I B. P. McGaw, P. L. Peterson & E. Baker (Red.), *International encyclopedia of education* (3. utg., s. 749–756). Elsevier.
- Toom, A., Husu, J. & Patrikainen, S. (2015). Student teachers' patterns of reflection in the context of teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 320–340. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.943731>
- Tripp, D. (2012). *Critical incidents in teaching: Developing professional judgement*. Routledge.
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702–739. <https://doi.org/10.3102/0034654308330970>
- Winter, R. & Burroughs, S. (1989). *Learning from experience: Principles and practice in action-research*. Falmer Press.

