

Het stimulated recall interview in kunsteducatie

Melissa Bremmer

Docenten ontwikkelen door ervaring praktijkkennis over het lesgeven. Melissa Bremmer beschrijft hoe je met het stimulated recall interview zicht kunt krijgen op deze vaak impliciete kennis van (kunst)docenten.

In de jaren zestig en zeventig van de vorige eeuw was onderzoek naar docenten sterk gericht op hun gedrag (Bulterman-Bos, 2004). Onderzoekers brachten bijvoorbeeld in kaart hoe vaak een docent een vraag stelde aan een jongen of meisje, of hoeveel tijd een docent gaf voor een antwoord op een vraag. Op basis van dergelijk onderzoek ontwierpen ze vervolgens onderwijskundige modellen waarmee docenten het leren van leerlingen konden optimaliseren (Bremmer, 2015). Maar docenten blijken dit soort algemene onderwijskundige modellen nauwelijks te gebruiken (Heller & O'Connor, 2006). Een docent ontwikkelt in de praktijk *zelf* kennis over het eigen onderwijs, zogeheten praktijkkennis – en zet die niet zomaar aan de kant om met onderwijskundige modellen aan de slag te gaan (Bremmer, 2016).

Het inzicht dat de praktijkkennis van docenten een rijke bron van kennis is over lesgeven, bracht een kentering teweeg: onderzoekers zijn tegenwoordig niet alleen geïnteresseerd in het *gedrag* van docenten, maar ook in hun gedachten over het 'hoe en waarom' van het lesgeven (Bulterman-Bos, 2004).

Praktijkkennis exploreren

Omdat de praktijkkennis van docenten contextgebonden is (Meijer, 1999), is kwalitatief onderzoek zoals een casestudy vaak passend om die kennis te onderzoeken (Bremmer, 2015; Meijer, 1999). De vraag die wel meteen rijst, is welke onderzoeksinstrumenten daarvoor geschikt zijn. Ideaal zou zijn om de praktijkkennis van docenten *tijdens* het lesgeven te exploreren. Docenten zouden dan gedurende het lesgeven hardop moeten zeggen wat zij denken, maar dat is onmogelijk, want dit zou het lesgeven verstoren. Ook is het de vraag of docenten alles wat ze over leerlingen denken hardop zouden (willen) zeggen.

Met het onderzoeksinstrument *stimulated recall interview* (SRI) is dat probleem op te lossen. Bij een SRI zien docenten hun eigen les naderhand op video, herleven ze deze en vertellen ze wat ze dachten tijdens het lesgeven. Het achterliggende idee daarbij is dat de video-opname de lessituatie nabootst en gedachten die de docenten *toen* hadden, opnieuw activeert (Lyle, 2003).

Vooraf ervaren docenten handelen tijdens het lesgeven tot op zekere hoogte routinematig, waardoor veel gedachten onbewust zijn geworden, en daarom moeilijk te achterhalen (Meijer & Verloop, 2001). Met het SRI zijn juist die onbewuste gedachten van docenten, die mogelijk hun praktijkkennis weerspiegelen, naar boven te halen (Meijer & Verloop, 2001). Onder dit soort gedachten verstaat Meijer (1999) een mix van opvattingen en meer feitelijke kennis over lesgeven.¹

1 Zie voor meer informatie over de aard en inhoud van praktijkkennis van docenten: Bremmer, M. (2006). Praktijk- en theoretische kennis van muzieklerkrachten vergeleken. In M. van Hoorn (Ed.), *Onderzoeken naar cultuureducatie in het primair onderwijs* (pp. 80-101). (Cultuur+Educatie 16). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Inmiddels wordt het SRI veelvuldig in onderwijsonderzoek gebruikt (Nguyen, McFadden, Tangen, & Beutel, 2013), ook – weliswaar minder – om de gedachtes van kunstdocenten te onderzoeken. Zo is het SRI toegepast in onderzoek naar de praktijkkennis van vakleerkrachten muziek over hoe zij noten lezen en ritmische vaardigheden leren aan leerlingen in het primair onderwijs (Bremmer, 2006; Bremmer, 2015) en hoe zij improvisatie in het voortgezet muziekonderwijs geven (Bremmer & Schopman, 2011). Bij docenten beeldend is het instrument bijvoorbeeld gebruikt om hun praktijkkennis te achterhalen over hoe zij actuele kunst in hun praktijklessen in het voortgezet onderwijs behandelen (Zwaan & Zwaan, 2010); en bij dansdocenten in het primair onderwijs is met SRI onderzocht hoe zij creativiteit stimuleren (Chappell, 2007).

Om meer zicht te krijgen op dit instrument beschrijf ik hoe een SRI werkt, welke vernieuwingen er zijn bij het gebruik en wat de zwakte en kracht is van dit onderzoeksinstrument.

Hoe werkt een stimulated recall interview?

Om de best mogelijke resultaten te behalen probeert de onderzoeker vooraf, tijdens en na het SRI procedures in acht te nemen.

Procedures vooraf aan het SRI

Als eerste vraagt de onderzoeker schriftelijke toestemming aan de school en ouders van leerlingen om te mogen filmen in de klas, waarbij zij² duidelijk maakt wat er met die filmbeelden gaat gebeuren (bijvoorbeeld de filmbeelden op symposia laten zien). Is er toestemming verkregen en kan er gefilmd worden, dan vertelt de onderzoeker de docent dat het SRI niet gebruikt wordt om te *beoordelen*, maar om het onderzoeken van haar praktijkkennis (Meijer, 1999). Daarmee hoopt de onderzoeker te voorkomen dat een docent enorm haar best gaat doen, waardoor een les niet ‘natuurgetrouw’ is. Daarna maakt de onderzoeker één of twee proefopnames, zodat een docent gewend raakt aan het filmen (Bremmer, 2015).

Bij de ‘echte’ opnames probeert de onderzoeker met een of meer camera’s zowel de docent als de leerlingen in beeld te brengen, zodat de docent tijdens het SRI zoveel mogelijk informatie heeft over de les. Na het maken van de opnames vraagt de onderzoeker de docent welke les het beste haar lespraktijk representeert. Het is belangrijk dat de docent de meest natuurgetrouwe opname kiest, omdat dan de kans het grootst is dat het SRI gedachtes ontlokt die de docent normaal gesproken heeft tijdens het lesgeven. Vervolgens vindt het interview bij voorkeur op dezelfde dag van de opnames plaats, omdat een docent dan nog het best kan herinneren wat zij dacht tijdens het lesgeven (Lyle, 2003).

2 Waar ‘zij’ staat, kan ook ‘hij’ gelezen worden en waar ‘haar’ staat, ook ‘hem’.

Procedure tijdens het SRI

Kort voordat het interview start, krijgt de docent een instructie. Hierin staat onder meer dat de docent moet proberen een onderscheid te maken tussen wat zij dacht tijdens het lesgeven en nieuwe gedachtes die ontstaan door het zien van de opnames. Ook vertelt de onderzoeker dat zij tijdens het SRI in principe niet met de docent in gesprek gaat over de les, maar dat deze vooral zelf aan het woord is. Zodra het bekijken van de opname start, stopt de docent de opname iedere keer dat zij zich een gedachte kan herinneren en expliciteert deze zonder zichzelf te censureren. Het kan natuurlijk voorkomen dat een docent zo in de video-opname opgaat dat ze vergeet te zeggen wat ze dacht. Daarom kan een onderzoeker, als de docent langer dan een minuut niets zegt, ervoor kiezen om de video stil te zetten en de docent te vragen wat zij dacht. Verder probeert de onderzoeker zoveel mogelijk de docent aan het woord te laten. Figuur 1 bevat een voorbeeld van zo'n instructie.

Procedure na het SRI

Het SRI wordt met audioapparatuur opgenomen en na afloop ervan is het gebruikelijk om alles wat de docent tijdens het interview zegt woord voor woord (verbatim) uit te schrijven voor de data-analyse. Hoewel de docent de SRI-instructie heeft gelezen, kan ze toch gereflecteerd hebben op de les of spontane opmerkingen gemaakt hebben tijdens dit interview. De onderzoeker probeert daarom in de data op zoek te gaan naar de gedachtes die de docent direct tijdens het lesgeven had. Indicatoren die daarvoor te gebruiken zijn, zijn bijvoorbeeld (Meijer, 1999; Bremmer, 2015):

- Ik dacht/ik was aan het denken/ik denk...
- Ik vroeg me af...
- Ik realiseerde me...
- Het viel me op...
- Ik koos hier...

Nadat dit soort gedachtes gevonden zijn, kan de onderzoeker kijken of er bepaalde thema's te vinden zijn in die data.

Om een completer beeld over de praktijkkennis van docenten te krijgen zal de onderzoeker de data uit het SRI meestal combineren met data uit interviews, *conceptmaps*, videoreflecties of dagboeken (Bremmer, 2015). Met deze andere onderzoeksinstrumenten bekijkt de onderzoeker welke praktijkkennis een docent bijvoorbeeld heeft over het maken van een toets of het ontwikkelen van een les of lange leerlijn. Samen kunnen de verschillende onderzoeksinstrumenten een rijker beeld geven van de praktijkkennis van de docent.

Figuur 1. Voorbeeld van een instructie van het SRI

Instructie stimulated recall interview

Wij gaan zo meteen een video bekijken van de les die u vandaag gegeven heeft. Het doel van het bekijken van deze video is om u te helpen herinneren wat u aan het denken was tijdens het lesgeven. Het is onmogelijk om alles te onthouden wat u denkt tijdens het lesgeven, vandaar dat ik deze video gebruik om zoveel mogelijk gedachtes terug te halen. Hopelijk kunt u door het bekijken van de video zoveel mogelijk van uw gedachtes tijdens het lesgeven terughalen. Probeer dan ook de les te herleven.

Zet de video op stop als u zich herinnert wat u aan het denken was tijdens het lesgeven. Probeer werkelijk alles te zeggen wat u tijdens het lesgeven aan het denken was, zonder u af te vragen of het belangrijk of vreemd is of niet. U kunt van alles denken, bijvoorbeeld over individuele leerlingen, de klas, uzelf, de lesstof, hoe u lesgeeft, ga zo maar door. Overigens, gedurende de les heeft u uw speldje aangeraakt zodra u zich bewust was van een gedachte tijdens het lesgeven. Als u dit terugziet op de video, helpt het u misschien extra om te herinneren wat u op dat moment dacht.

Kortom: ik wil graag dat u vertelt wat u denkt tijdens het lesgeven. Het is wel belangrijk dat u onderscheid maakt tussen dit soort gedachtes, dus wat u echt tijdens het lesgeven denkt, en nieuwe gedachtes die u krijgt omdat u uzelf opeens op video ziet lesgeven. In dit onderzoek gaat het niet om deze laatstgenoemde nieuwe gedachtes. Soms is het natuurlijk moeilijk onderscheid te maken tussen deze twee verschillende gedachtes. Als ik twijfel over welke soort gedachte het is, vraag ik u: 'dacht u dat tijdens het lesgeven of is dit een reflectie op uw les en daarom een nieuwe gedachte naar aanleiding van het bekijken van de video?'

Soms kan het zijn dat u helemaal opgaat in het bekijken van de video en dat u vergeet te vertellen wat u tijdens de les aan het denken bent. Als u langer dan ongeveer een minuut niets zegt, dan zet ik de video stil en dan vraag ik u: wat bent u hier tijdens het lesgeven aan het denken? Of: waar richt u uw aandacht momenteel op? Als u het niet meer weet wat u tijdens het lesgeven dacht, start u de video weer.

Over het algemeen zal ik tijdens het bekijken van de video niets zeggen. U zult de enige zijn die aan het woord is. Ik luister en misschien vraag ik u iets kortst ter verduidelijking. Alles wat u zegt wordt wel opgenomen en later woord voor woord uitgeschreven en geanalyseerd.

Ik ben hier niet om uw les te beoordelen. Het gaat er echt om te achterhalen wat vakleerkrachten denken tijdens het lesgeven. Het gaat mij om een natuurgetrouw beeld, hoe u normaal gesproken lesgeeft en wat u denkt tijdens het lesgeven.

Heeft u nog vragen?

Bremmer (2005, 2015) gebaseerd op instructie Meijer (1999, p. 67)

Vernieuwingen bij het gebruik van het SRI

Het basisuitgangspunt van het SRI is dus dat docenten hun les herleven, hun gedachtes herinneren en deze expliciteren. Om docenten te helpen bij het herinneren van hun gedachtes hebben Crasborn en Hennissen (2010) een nieuw element toegevoegd aan het SRI. Voor hun onderzoek naar de praktijkkennis van hbo-docenten tijdens mentorgesprekken hebben zij de zogenoemde *push button* techniek ontwikkeld. Tijdens de opname van het mentorgesprek drukken de docenten op een knopje als zij zich bewust zijn van een gedachte tijdens het gesprek. Door op de knop te drukken wordt een piepje opgenomen dat tijdens het bekijken van het gesprek weer te horen is. Dit piepje kan de docent eraan helpen herinneren wat de gedachte was tijdens het gesprek.

Ik heb zelf weer een variant op deze *push button* techniek gemaakt (Bremmer, 2015). Nadeel van de *push button* techniek is namelijk dat docenten steeds naar een vast punt moeten lopen om op de knop te drukken. Dat is weinig natuurlijk in een lessituatie. Ik loste dit in mijn onderzoek op door vakleerkrachten muziek een onopvallende button op te spelden. Zodra zij zich bewust werden van een gedachte tijdens het lesgeven, raakten zij hun button aan. Als deze vakleerkrachten bij het bekijken van de opnames zagen dat zij hun speldje aanraakten, hielp hen dat bij het terughalen van hun gedachtes. De vakleerkrachten in mijn onderzoek zeiden dat dit inderdaad het geval was, hoewel ze in een enkel geval ook niet meer wisten waarom zij hun button aanraakten (Bremmer, 2015).

Melvin Crone van het lectoraat Kunsteducatie van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten experimenteert met een andere vernieuwing van het SRI. In zijn onderzoek wil hij de ervaringen van docenten beeldende vorming met transformatief leren in het voortgezet onderwijs in kaart te brengen. Hij wilde hiervoor het SRI gebruiken, maar merkte dat het voor docenten onnatuurlijk is om zichzelf van 'buitenaf' te zien op de filmopname. Om dit op te lossen wil hij gaan werken met het zogeheten *Spy Glass*: een bril die filmopnames kan maken vanuit het perspectief van de docent. Zo kan de docent tijdens het SRI terugzien wat zij tijdens het lesgeven ook echt zag en daardoor wellicht beter herinneringen terughalen.

Zwakte en kracht van het SRI

Ondanks veelvuldig gebruik in onderzoek is er ook kritiek op het SRI (Bremmer, 2015; Slough, 2001). Zo is een video-opname van een docent nooit een neutrale bron: de video kan irrelevante informatie uit de les vastleggen of juist belangrijke informatie missen (Lyle, 2003). In beide gevallen kan dit invloed hebben op wat een docent zich wel en niet herinnert van een les. Docenten kunnen verder hun eigen *handelen* interpreteren in plaats van hun gedachtes herinneren (Verloop, 1989; Yinger, 1986). Docenten krijgen in dat geval heel nieuwe gedachtes die zij tijdens het lesgeven niet hadden. Daarnaast roept het SRI vragen op over of docenten tijdens het SRI hun gedachtes censureren of sociaal-wenselijke antwoorden geven (Lyle, 2003). Tot slot, onderzoekers kunnen vragen stellen tijdens het SRI die de docent op gedachtes brengt die zij oorspronkelijk helemaal niet had (Verloop, 1989). Om zulke beperkingen van het SRI te ondervangen is in de literatuur een aantal aanbevelingen gedaan:

- Zorg dat het SRI zo snel mogelijk na de opgenomen lessituatie plaatsvindt, zodat docenten zo min mogelijk gaan reflecteren (Slough, 2001).
- Als de docent zelf mag bepalen wanneer zij reageert op de vertoonde video-opname, is de kans kleiner dat er interferentie optreedt met de onderzoeker (Lyle, 2003).
- Stel tijdens het SRI zo min mogelijk vragen om te voorkomen dat je als onderzoeker onnodig extra informatie uitlokt (Mackey & Gass, 2005).

Wat is dan de kracht van het SRI? Zoals eerder gezegd is het een geschikt instrument om de *onbewuste* gedachtes van docenten tijdens het lesgeven naar boven te halen die hun praktijkkennis weerspiegelen (Meijer & Verloop, 2001). Daarnaast vraagt het SRI weinig training of voorbereiding van de docent en is het daarom meteen toe te passen (Bremmer & Schopman, 2011). Ook kan het gedetailleerdere, specifiekere informatie over lesgeven opleveren dan een interview waarin docenten algemene antwoorden geven over hun lesgeven (Bremmer, 2015). Tevens noemen Mackey en Gass (2005) dat het SRI een effectieve en vrije manier is om kennis en opvattingen van docenten tijdens het lesgeven te achterhalen. Dit is een verschil met een *videoreflectie* waarbij een docent een lessituatie analyseert, vaak met het doel om ervan te leren (Tripp & Reich, 2012). Zo'n videoreflectie kan overigens wel aanvullende informatie opleveren over de praktijkkennis van docenten.

Kortom, het SRI is een mooi onderzoeksinstrument om inzicht te krijgen in wat docenten (onbewust) denken tijdens de complexiteit van een lessituatie. Deze gedachtes kunnen zicht geven op hun praktijkkennis en handvatten geven voor 'wat werkt' in de klas. Praktijkkennis en generieke onderwijskundige modellen kunnen op die manier elkaar goed aanvullen.

Melissa Bremmer leidt samen met Emiel Heijnen het duo-lectoraat Kunsteducatie aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. Ze promoveerde in 2015 aan de University of Exeter op onderzoek naar de 'pedagogical content knowledge' van vakleerkrachten muziek vanuit een embodied cognition-perspectief.
E melissa.bremmer@ahk.nl

Literatuur

Bremmer, M. (2005). *Nootzaak! De praktijkkennis van vakleerkrachten in het basisonderwijs betreffende het ontwerpen en het uitvoeren van een curriculum voor 'noten leren lezen' en hoe deze praktijkkennis zich verhoudt tot theoretische inzichten rondom het leren lezen van noten*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten, Lectoraat Kunst- en Cultuureducatie.

Bremmer, M. (2006). Praktijk- en theoriekennis van muziekleerkrachten vergeleken. In M. van Hoorn (Ed.), *Onderzoeken naar cultuureducatie in het primair onderwijs* (pp. 80-101). (Cultuur+Educatie 16). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Bremmer, M. (2015). *What the body knows about teaching music: The specialist preschool music teacher's pedagogical content knowing regarding teaching and learning rhythm skills viewed from an embodied cognition perspective*. Proefschrift University of Exeter.

Bremmer, M. (2016). Wat het lichaam weet over het doceren van muziek. *Cultuur+Educatie*, 44, 43-63.

Bremmer, M., & Schopman, E. (2011). *De improvisatie les: wat, hoe en waarom zo?* Amsterdam/Arnhem: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten, Lectoraat Kunst- en Cultuureducatie/ArtEZ, Lectoraat Kunsteducatie.

Bulterman-Bos, J. (2004). *Teaching diverse learners: A practice-based perspective*. Proefschrift Vrije Universiteit Amsterdam.

Chappell, K. (2007). Creativity in primary level dance education: Moving beyond assumption. *Research in Dance Education*, 8(1), 27-52.

Crasborn, F. J. A. J., & Hennissen, P. P. M. (2010). *The skilled mentor. Mentor teachers' acquisition of supervisory skills*. Eindhoven: Eindhoven School of Education.

Heller, J. J., & O'Connor, E. J. P. (2006). Maintaining quality in research and reporting. In R. Colwell (Ed.), *MENC handbook of research methodologies* (pp. 38-72). New York, NY: Oxford University Press.

Lyle, J. (2003). Stimulated recall: A report on its use in naturalistic research. *British Educational Research Journal*, 29(6), 861-878.

Mackey, A., & Gass, S. M. (2005). *Second language research: Methodology and design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Meijer, P. (1999). *Teachers' Practical Knowledge. Teaching reading comprehension in secondary education*. Ongepubliceerd proefschrift Universiteit Leiden.

Meijer, P., & Verloop, N. (2001). Docenten-in-opleiding onderzoeken de praktijkkennis van ervaren docenten. Deel 2: het gebruik van het stimulated recall-interview in de lerarenopleiding. *Velon*, 22(3), 28-30.

Nguyen, N. T., McFadden, A., Tangen, D., & Beutel, D. (2013). *Video-stimulated recall interviews in qualitative research*. Brisbane: Queensland University of Technology.

Slough, L. (2001). *Using stimulated recall in classroom observation and professional development*. Paper presented at the American Educational Research Association, Seattle, Washington.

Tripp, T., & Rich, P. (2012). Using video to analyze one's own teaching. *British Journal of Educational Technology*, 43(4), 678-704.

Verloop, N. (1989). *Interactive cognitions of student-teachers. An intervention study*. Ongepubliceerd proefschrift Universiteit Leiden.

Yinger, R. J. (1986). Examining thought in action: A theoretical and methodological critique of research on interactive teaching. *Teaching and Teacher Education*, 2(3), 263-282.

Zwaan, J., & Zwaan, N. (2010) *Actuele kunst in de beeldende productieve les in de bovenbouw van het vwo*. Masterscriptie Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.