

**Kunst als boundary object ter bevordering van samenwerking in nieuwe
ontwikkelteams op Montessori College Arnhem**

**Art as a boundary object to promote collaboration in new development
teams at Montessori College Arnhem**

Annebel Hofhuis
Master Leren en Innoveren
Aeres Hogeschool Wageningen
11 juni 2023



Master Leren en innoveren
Aeres Hogeschool Wageningen

Mansholtlaan 18
6708 PA Wageningen
088 020 6700

Onderzoeksbegeleider: Joan van den Ende
Beoordelaar vanuit de wetenschap: Kariene Mittendorff
Beoordelaar vanuit de opleiding: Jantine van Beek



Montessori College Arnhem

Utrechtseweg 174
6814 AL Arnhem
026-3209830

Opdrachtgever: Suzanne de Kleyn

Samenvatting

In deze casestudy is bij één expertgroep en de regiegroep van het Montessori College Arnhem onderzocht of een reflectieve en generatieve dialoog over kunst in het Museum Arnhem, tot het in werking stellen van de leermechanismen *identificatie* en *reflectie* leidt, waardoor er kennis gemaakt wordt van elkaars professionele identiteit en er een aanzet wordt gemaakt tot het verkennen van het nieuwe gezamenlijke professionele frame. De dialogen zijn op gang gebracht door het inzetten van een *Visual Thinking Strategie*, *Art Based Learning* en *Art Based Research*.

Uit de resultaten blijkt dat een dialoog over kunst vanuit Visual Thinking Strategie en Art Based Learning subprocessen van identificatie; *jezelf kennen* en *het perspectief van de ander leren kennen* en subprocessen van reflectie; *herkennen van de ander* en *leren van de ander* in werking stelt. Daarbij stimuleert Art Based Learning *generatief luisteren* naar elkaar. Bij het inzetten van Art Based Research is alleen in de regiegroep tot het verkennen van twee onderdelen: *identiteit en waarden* van het professionele frame gekomen. Hoe Art Based Research ingezet kan worden om vanuit de opgave het professionele frame te verkennen is als vervolgonderzoek aanbevolen.

Abstract

In this case study, one expert group and the steering group of the Montessori College Arnhem investigated whether a reflective and generative dialogue about art in the Arnhem Museum leads to the activation of the learning mechanisms of identification and reflection, through which knowledge is gained of each other's professional identity and a start is made to explore the new joint professional frame. The dialogues were initiated by using a Visual Thinking Strategy, Art Based Learning and Art Based Research.

The results show that a dialogue about art from Visual Thinking Strategy and Art Based Learning subprocesses of identification; knowing yourself and getting to know the perspective of the other and sub-processes of reflection; recognizing the other and learning from the other. In addition, Art Based Learning stimulates generative listening to each other. When using Art Based Research, only the steering group can explore two components: identity and values of the professional frame. How Art Based Research can be used to explore the professional frame from within the assignment is recommended as follow-up research.

Inleiding

Aanleiding en verkenning van het vraagstuk

Vanaf schooljaar 2022-2023 wordt er op het Montessori College Arnhem op een nieuwe manier samengewerkt aan de doelen van het schooljaarplan (Schoolplan MCA, 2021). Daarbij is als uitgangspunt genomen dat iedere docent van het Montessori College Arnhem naast lesgevende taken ook ontwikkeltaken heeft en deelneemt aan één van de zes ontwikkelgroepen naar eigen keuze. Deze ontwikkelgroepen worden *expertgroepen* genoemd en zijn verschillend van inhoud: A. Werken in kleine teams, B. Differentiatie, C. Formatief handelen, D. Nieuwe leerweg mavo, E. Maatwerk en F. Volgen van de leerling. Elke expertgroep wordt aangestuurd door een LD-docent die een specifieke taak/opdracht vanuit de functiemix (Ministerie van Algemene Zaken, 2022) heeft; zij worden *de regievoerders* genoemd. De innovatoren die deel uit maken van de regiegroep, organiseren samen met de schoolleiding de *regievoerdersbijeenkomsten*, waarbij de voortgang van de expertgroepen wordt gedeeld en er onderlinge intervisie plaats kan vinden. Binnen het schooljaar zijn er zes *expertgroep* bijeenkomsten gepland en is er tijdens elke conferentiedag (zesmaal per jaar) een mogelijkheid tot samenwerken binnen de expertgroep.

Het samenwerken tussen *expertgroep*-leden en het samenwerken van de *regiegroep*-leden is nieuw en er werden gedurende het eerst half jaar veel verschillende *grenzen* ervaren zoals Bakker en Akkerman (2016) dit noemen. De opgave van de expertgroep differentiatie is het ontwikkelen van lesmateriaal voor de mavo-havo onderbouw, waarbinnen leerlingen ook op vwo-niveau lessen aangeboden krijgen. Binnen deze expertgroep worden er door de docenten en de regievoerder grenzen ervaren op het gebied van opleidingsniveau, expertise en ervaring op het gebied van differentiatie. Ook werken er collega's samen vanuit verschillende secties: de talen, exacte-, maatschappij- en kunstvakken, waardoor er nog geen gemeenschappelijke taal is ontstaan. Al met al wordt er door de regievoerder en de expertgroep-leden weinig energie ervaren en is de groep niet in een *flow* beland, zoals Seligman and Csikszentmihalyi (2000) zouden benoemen. Een aantal collega's bereidt zich niet voor op de bijeenkomsten, waardoor ze in mindere mate verantwoordelijkheid nemen voor de gemeenschappelijke opgave (Houtkamp et. al., 2019) van de expertgroep.

De opgave van *de regiegroep* is om het schooljaarplan voor te bereiden en samen vast te stellen op welke manier innovaties en ontwikkelingen een plek krijgen. Sinds schooljaar 2022 wordt er een stap gezet naar het zijn van een lerende organisatie (Senge, 1990). Daarbij hoort het verkrijgen van een collectieve ambitie en de ruimte nemen om samen te kunnen leren (Ruijters & Simons, 2019). Vanaf de start van het schooljaar is het een zoektocht die de regiegroep samen doorloopt. Binnen deze zoektocht worden grenzen tussen collega's ervaren op verschillende gebieden, bijvoorbeeld doordat er een verschil zit in de verantwoordelijkheden; de groep bestaat uit zes LD-docenten met een functiemix-opdracht en drie afdelingsleiders en één directeur. Een lerende organisatie vraagt om gedeeld leiderschap en hierin wordt er met elkaar verkend op welke manier dit het beste vorm kan krijgen. In plaats van het zijn van opdrachtnemer en opdrachtgever is er de wens uitgesproken om vanuit collectieve verantwoordelijkheid beslissingen te nemen op de richting en focus van het schooljaarplan. Tijdens de regievoerders bijeenkomsten wordt er spanning ervaren op het aanbrengen van focus, onder andere doordat er nog te weinig kennis is van elkaars opdrachten. Waardoor de eerste paar bijeenkomsten besteed werden aan het delen van de visie op de eigen opdracht en het verkennen van een visie op de gemeenschappelijke opdracht van het schooljaarplan. Daarnaast wordt er te weinig tijd ervaren om intervisie plaats te laten vinden en daarbij samen te verkennen *hoe* er samengewerkt wordt binnen de regiegroep. Daarbij zijn de directeur en één van de afdelingsleiders vanaf schooljaar 2022 nieuw op het MCA, waardoor er nog geen routine is in *hoe werken we samen*. Het werd ervaren als een waardevol maar soms moeizaam proces, omdat er tijdens de bijeenkomsten verschillende grenzen werden ervaren, onder andere op het gebied van gedeeld leiderschap.

Om tot een goede samenwerking te komen is het volgens Akkerman en Bruining (2016) van belang deze grenzen te overbruggen, zodat de diversiteit van de expertgroep-leden en regiegroep-leden goed kan worden benut. Volgens Argyris (1990) is het van belang tijd te maken voor een reflectieve en generatieve dialoog, wanneer je wilt verbeteren, ontwikkelen of vernieuwen. Het aangaan van een dialoog zou je kunnen zien als een inspanning, die het leren over en weer in werking stelt. Deze inspanning wordt door Bakker en Akkerman (2016) een *boundary crossing activiteit* genoemd. Boundary crossing is volgens Wenger (1998, 2000) het overstijgen van grenzen die mensen ervaren tijdens een samenwerking tussen twee verschillende praktijken.

Deze grenzen kunnen overbrugd worden door het ondernemen van een boundary crossing activiteit, waardoor leermechanismen kunnen optreden als *identificatie* en *reflectie*.

Uit onderzoek van Bronkhorst et al. (2019) blijkt dat het inzetten van een *boundary object* tijdens een samenwerkingsbijeenkomst kan helpen om opvattingen te delen, waardoor perspectieven worden uitgewisseld en er reflectie optreedt. Daarbij is volgens hen de keuze van het object van invloed op de inhoud van de grensoverbrugging.

Een mogelijk *boundary object* zou kunst kunnen zijn. Schmidt (2021) stelt dat kunst een bijzonder krachtig middel is om ons waarnemingsveld te verbreden en de werkelijkheid op een heel persoonlijke manier te ervaren en weer te geven. Volgens Schmidt (2021) is kunst de oudste en rijkste uitdrukkings- en communicatievorm in het menselijk bestaan. Kunsten kunnen volgens hem woord, geluid en beeld geven aan emoties die niet onder woorden te brengen zijn. En ze geven weer wat in de mens leeft en wat de werkelijkheid met de mens doet. Het onderzoeken van perspectieven kan volgens Koenen (2007) bij uitstek aan de hand van kunst. Hij stelt dat kijken naar kunst *beelden* oproept, associaties teweegbrengt en bij uitstek niet alleen een uiting van creativiteit is, maar ook een bron van creativiteit. Hij noemt het een middel om nieuwe gedachten op te roepen, verbindingen te leggen die er niet waren en dat kijken naar kunst *oplossingen* kan aandragen voor lastige problemen of dilemma's.

Je kunt op verschillende manieren gestuurd kijken naar kunst; twee methoden zijn *Visual Thinking* (VT) en *Art Based Learning* (ABL). Deze ondersteunen het aangaan van een reflectieve en generatieve dialoog. Volgens Hogenbosch (2022) zet het gebruik maken van een *Visual Thinking Strategie* (VTS) aan tot *slow* kijken en stimuleert het een reflectieve dialoog. En volgens Lutters (2020) zet het toepassen van Art Based Learning aan tot het delen van eigen opvattingen en waarden. Door het aangaan van een reflectieve en generatieve dialoog over kunst is het mogelijk om perspectieven uit te wisselen en tot een gezamenlijk perspectief te komen.

Door met een expertgroep en de regiegroep naar het Museum Arnhem te gaan en daar een *boundary crossing* activiteit plaats te laten vinden, zouden grenzen tussen mensen onderling kunnen worden opgeheven door de identificatie en reflectie die tijdens de reflectieve en generatieve dialoog optreedt. Daarbij zou door het aangaan van een generatieve dialoog ook het nieuwe professionele frame kunnen worden verkend. Volgens Ruijters et al. (2029) is een generatieve dialoog van belang bij het verkennen van het professionele frame. Met het professionele frame wordt de werkwijze binnen een groep samenwerkende collega's bedoeld en daarbinnen de waarden die centraal staan. Wanneer er een grotere kennis is over elkaars professionele identiteit, kan er gezamenlijk een norm gesteld worden voor het nieuwe professionele frame en kan er beter gebruik gemaakt worden van elkaars kwaliteiten binnen een expertgroep en de regiegroep.

Trechteren van het probleem naar een globale vraagstelling

Het Montessori College Arnhem kent als één van de drie brede montessoridoelen creativiteit en als één van de zes karakteristieken hoofd, hart en handen. Het aangaan van een reflectieve en generatieve dialoog aan de hand van kunst in het tegenovergelegen Museum Arnhem zou een passende *boundary crossing* activiteit kunnen zijn voor een expertgroep en de regiegroep om kennis te nemen van elkaar. Er is al vaker onderzoek gedaan naar het optreden van leermechanismen bij *boundary crossing*, maar nog niet zo vaak in de fase van nieuw startende samenwerkingen.

Je kunt op verschillende manieren naar kunst kijken. Daarbij is er al wel onderzoek gedaan naar de wijze waarop Visual Thinking Strategie je bewust laat kijken (Deunk et al., 2020), maar er is nog niet onderzocht op welke manier dit tot het overstijgen van grenzen leidt, zoals de *boundary crossing* theorie van Bakker en Akkerman (2016) omschrijft. Ook is er al wel onderzoek gedaan naar de wijze waarop Art Based Learning individueel aanzet tot zelfonderzoek (Lutters, 2020). Er is echter nog niet onderzocht op welke manier het aanzet tot het aangaan van een generatieve dialoog, waardoor docenten kennis kunnen nemen van elkaars perspectieven. Kennisnemen van elkaars perspectieven is van belang, wanneer je elkaars professionele identiteit wilt leren kennen om tot een nieuw professioneel frame te komen. Het is interessant of het aangaan van een reflectieve en generatieve dialoog over kunst aanzet tot een gezamenlijke verkenning van het professionele frame.

Daarbij kan er worden onderzocht welke waarde kunst kan hebben als vliegwiel van nieuwe samenwerkingen. Hierdoor zou er een breder besef van de waarde van kunst en creativiteit kunnen ontstaan. Het probleem ten aanzien van de ervaren waarde van kunst en kunsteducatie in de huidige maatschappij is volgens Schmidt (2021) dat zelfs op het hoogste regeringsniveau kunst en kunsteducatie geen prioriteit kennen, terwijl de Belgische psychater Dirk de Wachter stelt dat kunst het fundament van de samenleving is. Volgens hem is 'kunst geen versiering, geen decoratie van onze in gebunkerde zelfgenoegzaamheid, maar een opening naar de wereld, een uitnodiging om zelf te worden in de scheppende omgang met elkaar (Schmidt, H., 2021, p10)'.

Volgens Van de Boel (2023) zegt zijn uitspraak alles over de essentiële waarde van kunst in ons eigen leven. Zij stelt dat we kunst nodig hebben om te beseffen wie we zijn, wat onze wortels zijn en welke rol we in de wereld hebben. Daarbij schrijft Van de Boel (2023) over Jacqueline Bongartz, die als zakelijk directeur van het Stedelijk Museum Amsterdam werkt en mensen coacht door samen naar kunst te kijken; 'of het nu filosofie heet of anders denken, iemand krijgt de ruimte in het hoofd voor andere gedachtes, andere woorden en empathie voor andere mensen. Mensen laten een stukje van hun masker vallen, wanneer ze vrij praten over wat kunst met hen doet. Een kunstwerk kan fungeren als spiegel en de eigen manier van kijken bewuster maken (Boel, S., 2023, p21)'.

In dit onderzoek wordt bij één expertgroep en de regiegroep van het Montessori College Arnhem onderzocht, of een reflectieve en generatieve dialoog over kunst in het Museum Arnhem tot het optreden van de leermechanismen identificatie en reflectie leidt, waardoor er een aanzet is tot het verkennen van het nieuwe gezamenlijke professionele frame en er beter kan worden samengewerkt.

Dit leidt tot de volgende praktijkvraag: *Kan een dialoog over kunst tot identificatie en reflectie leiden, waardoor het nieuw gezamenlijk professionele frame kan worden verkend?*

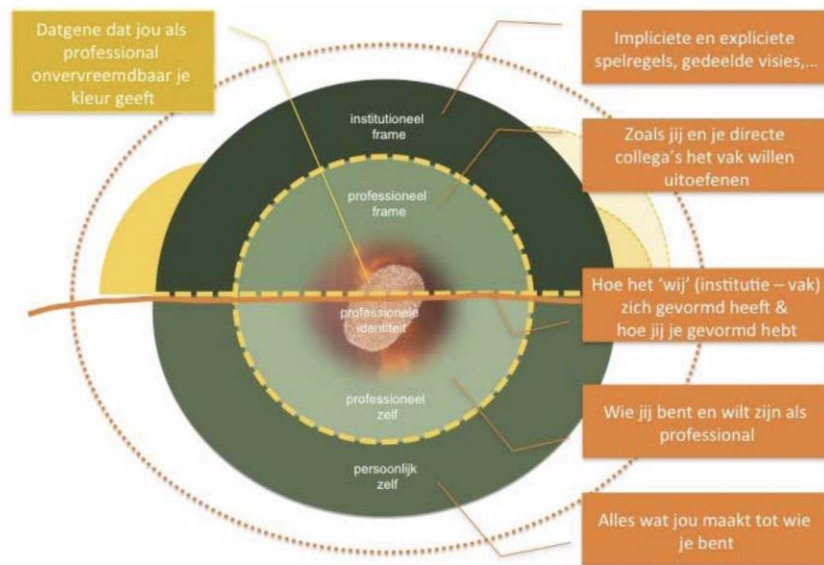
Theoretisch kader

Volgens Derksen (2021) is het van belang om de diversiteit binnen een team te benutten om tot goed teamwerk te komen. Gezamenlijk beschikken teamleden over meer talenten, kennis en kunde om complexe vraagstukken te beantwoorden (Cummings et al., 2009). Een middel om diversiteit te benutten is volgens Derksen (2021) het voeren een dialoog. Zij schrijft dat, wanneer je een dialoog voert, je oprecht benieuwd bent naar de ideeën, opvattingen, visie, gevoelens, waarden en normen van de ander. Juist door verschillende perspectieven te onderzoeken, ontstaan er nieuwe inzichten en kennis binnen het team.

Volgens Scharmer (2009) zijn er binnen een dialoog verschillende niveaus van luisteren en jezelf inbrengen; dit heeft hij in zijn *Theory U* omschreven. Er zijn volgens hem vier niveaus, het eerste is vanuit gewoonte; dit noemt hij *downloading*. Het is een manier waardoor je tot herbevestiging van oude gedachten en opvattingen komt. De tweede manier is luisteren van buitenaf; je luistert feitelijk en merkt verschillen op, het zorgt voor een *open mind* en kan gegevens ontkrachten. De derde manier wordt *van binnenuit* genoemd, het is een empathisch luisteren, met een *open hart* en *zien door andermans ogen*; er is dan sprake van een emotionele connectie. Het vierde niveau noemt hij luisteren vanuit de bron, dit wordt het *generatief luisteren* genoemd. Je luistert naar de toekomst die zich aandient, en legt vanuit een *open will* verbintenis met de wereld die aan het ontstaan is. Scharmer (2009) vat het aangaan van een generatieve dialoog samen als het aangaan van een gesprek over wat je beweegt.

Ruijters et al. (2019) noemen de generatieve dialoog, een dialoog over vraagstukken die er echt toe doen. "Professionals die hun waarden en motieven kennen en daar ook naar handelen, ervaren we als consistent en authentiek. Zij handelen vanuit overtuigingen over wat er voor hen echt toe doet, waarbij hun binnenwereld en de buitenwereld echt verbonden zijn" (Mijn binnenste buiten, p.83). Om als professionals zicht te krijgen op je eigen spirituele zelf is het volgens Ruijters et al. (2019) van belang om in dialoog te gaan. Het gaat volgens hen niet over zomaar koffieautomaat gesprekken, maar het gaat over die momenten, dat er ervaringen gedeeld worden om te komen tot nieuwe perspectieven, tot zingevende en betekenisvolle ontdekkingen. Daarmee wordt de generatieve dialoog ook wel een reflectieve dialoog bedoeld. Wat in een generatieve dialoog een belangrijke rol speelt, zijn volgens hen de persoonlijke verhalen. Wanneer je empathisch en generatief luistert naar de ander, kun je samen met de ander ontdekken wat belangrijk voor jezelf en de ander is, en welke waarden centraal staan.

Volgens Schwartz (1992) zijn er tien waarden die universeel van belang gevonden worden: plezier, variatie, zelfstandigheid, ontvankelijkheid, gezamenlijkheid, gehoorzaamheid, orde, structuur, macht en resultaat. Met het aangaan van een generatieve dialoog waarin je empathisch; het derde niveau van Scharmer (2009) en generatief luistert; vanaf het vierde niveau van Scharmer (2009), kun je volgens Ruijters et al. (2019) je Professionele Identiteit (PI) verkennen. Je professionele identiteit bestaat uit: je persoonlijke zelf, je professionele zelf, het gezamenlijke professionele frame en het institutionele frame (afbeelding 1.).



Afbeelding 1. Model Professionele Identiteit. Bron: Ruijters et. al. (2019)

Het professionele frame is een gemeenschappelijke manier van kijken naar praktijkvraagstukken. Het is dat wat je samen met directe collega's ziet als goed professioneel handelen in de betreffende context. Het omvat de gemeenschappelijke kennisbasis, maar ook de interesses en het gevoel van identiteit, verbonden met een specifieke praktijk (Je binnenste Buiten, pp 216-218). Je kunt het frame samen met een team verkennen door de methode van Shaffer et al. (2009) toe te passen. Daarbinnen bespreek je vijf elementen: vaardigheden (Skills), kennis (Knowledge), identiteit (Identity), waarden (Values), epistemologie (Epistemology). Dit zijn volgens hem elementen die wel te onderscheiden zijn, maar niet te scheiden. Het is een manier om naar *het werk* en naar *het omgaan van vraagstukken* te kijken met een gemeenschap van beroepsbeoefenaars. Wenger (1998) noemt dit de *gedeelde praktijk*, Ruijters et al. (2009) definiëren dit als het professionele frame. Door gezamenlijk in dialoog te gaan over het professionele frame kan er volgens Wortelboer et al. (2021) een gemeenschappelijke 'norm' voor goed werk ontstaan. Met het ontstaan van een *norm* voor goed werk wordt volgens Van Oeffelt & Ruijters (2015) bedoeld dat er met elkaar wordt gedeeld wat er als *goed werk* gezien wordt.

Tijdens het aangaan van een dialoog kunnen er volgens Bakker en Akkerman (2016) grenzen worden ervaren. Een *boundary* of *grens* zien zij als een verschil tussen twee praktijken dat kan worden ervaren als hinderlijk en leidt tot uitdagingen in actie of interactie. Volgens hen zijn er inspanningen nodig om grenzen te overbruggen en in verbinding met *de ander* het leren over en weer te kunnen laten plaatsvinden; dit wordt boundary crossing genoemd. Er zijn volgens hen vier verschillende leermechanismen die kunnen optreden: identificatie, coördinatie, reflectie en transformatie. Deze leermechanismen fungeren op dat moment als *hefbomen voor het leren* (Gulikers & Oonk, 2016), zodat er boundary crossing plaats kan vinden.

Wanneer het leermechanisme *identificatie* optreedt, wordt er gedefinieerd op welke manier de praktijken van elkaar verschillen en elkaar aanvullen. Tijdens het optreden van *coördinatie* worden goede afspraken gemaakt over de samenwerking. Soms is er eerst meer communicatie en begrip voor de ander nodig. Dan is het aangaan van een interactie als een dialoog helpend om bewust te worden van het eigen perspectief, zodat ook het perspectief van de ander kan worden begrepen. Tijdens *reflectie* vindt volgens Akkerman en Bruining (2016) *perspective making* plaats, waardoor individuen kennisnemen van het perspectief van de ander en er vindt *perspective taking* plaats; ze *leren door de ogen van de ander* naar de eigen praktijk kijken. Hierdoor kan er geleerd worden van elkaar. Tot slot kan er sprake zijn het leermechanisme *transformatie*, dan is er een nieuwe praktijk ontstaan die niet mogelijk was zonder de samenwerking en het integreren van de verschillende perspectieven en het gebruik maken van elkaars kwaliteiten. Op afbeelding 2 is een visualisatie van de vier leermechanismen te zien.

BOX 1. VISUALISATIE EN INTERPRETATIE VAN DE VIER BOUNDARY CROSSING LEERMECHANISMEN IN DE CONTEXTE VAN SAMENWERKEN MET EXTERNE PARTIJEN (STAKEHOLDERS)

Visualisatie van leermechanisme	Doel van leermechanisme	Welk soort vragen stel je hier?
	Identificatie Verkrijgen van inzicht in de manier waarop verschillende praktijken zich van elkaar onderscheiden of elkaar aanvullen.	• Welke expertise heb ik? • Welke expertise mis ik in de context van het vraagstuk? • Wie zijn relevante stakeholders? • Wat is hun kennis, belang en perspectief? • Hoe verhouden zij zich tot elkaar?
	Coördinatie Samenwerking bij het oplossen van het probleem, maar gericht op efficiënt en naast elkaar functioneren (taken verdelen).	• Op welke manier kan ik de verschillende stakeholders benaderen en betrokken krijgen? • Hoe kunnen we effectief met elkaar communiceren en samenwerken? • Welke afspraken maken we met elkaar? • Wie kan ik waarvoor inzetten?
	Reflectie Leren door de ogen van de ander naar de eigen praktijk te kijken. Er vindt zowel een definiëring als een uitwisseling van perspectieven plaats gericht op wederzijdse betekenissen en het verbinden van verschillende kennis.	• Wat kunnen we leren van elkaar? • Hoe zorg ik dat andere stakeholders mijn perspectief begrijpen? • Wat kan ik leren van het perspectief van anderen?
	Transformatie Transformatie treedt op als nieuwe praktijken worden gevormd. Het eindresultaat had niet had kunnen ontstaan zonder daadwerkelijke samenwerking en integratie van verschillende perspectieven/wensen.	• Wat is mijn visie op de nieuwe praktijk? • Hoe kunnen we onze kennis, inzichten en perspectieven verbinden in een (innovatieve, maar realistische) oplossing? • Hoe maak ik anderen enthousiast voor die nieuwe praktijk? • Hoe zorg ik ervoor dat de nieuwe praktijk wordt opgepakt en vervolgd op komen (duurzame nieuwe praktijk)?

Afbeelding 2. Leermechanismen met visualisatie en beschrijving en doel. Bron: Gulikers en Oonk (2016b).

Om mensen beter te laten samenwerken, kunnen volgens Walker en Nocon (2007) complexe *systemartefacten* als een *grensobject* of *boundary object* worden ingezet. Een boundary object is een concept of fysiek artefact waar mensen aan of mee werken gedurende de samenwerking. Door in samenwerking met of aan objecten te werken kunnen volgens Bronkhorst et al. (2019) mensen veel van elkaar leren door verschillende opvattingen met elkaar te bespreken.

Binnen een samenwerking zou kunst als boundary object gebruikt kunnen worden. Volgens Biesta (2017) kun je leren over de wereld en over elkaar door in dialoog te gaan over en met kunst. Hij zegt dat kunst een menselijke zoektocht is naar betekenis en zingeving en een menselijk middel om uitdrukking te geven aan de individuele binnenwereld. Er zijn een aantal methoden ontwikkeld om gestuurd naar kunst te kijken; Visual Thinking, Art Based Learning en Art Based Research.

Door de Visual Thinking methode, die in het MOMA door Yenawine (2013) in New York is ontwikkeld, wordt volgens Hogenbosch (2022) nieuwsgierigheid gestimuleerd en word je gemotiveerd om samen verder te kijken, je verbeelding te laten spreken en je eigen verhaal te vormen. Eén van de VTS-routines is SEE-THINK-ME-WE. Deze stimuleert het delen van eigen gedachten bij een kunstwerk en het delen van opvattingen over de wereld die een kunstwerk oproept. Als groep geef je betekenis met elkaar aan een beeld, je luistert naar elkaar en bouwt op elkaar voort. Dat maakt het kijken volgens Hogenbosch (2022) spannend, telkens ontdek je met elkaar nieuwe aspecten en ontstaan er andere interpretaties. Zo leer je van elkaars standpunten en onthoud je goed wat je hebt gezien. Volgens Hogenbosch (2022) kan het gebruikmaken van VTS-routines in groeps gesprekken leiden tot reflectie, waardoor mensen elkaar beter leren kennen.

Met elkaar in gesprek gaan over kunst kan onderwerpen naar voren brengen waar men zich niet bewust van is. Het kan zelfs antwoorden geven op extensionele vragen volgens Lutters (2020). Hij heeft de methode Art Based Learning ontwikkeld, een manier om het creatieve denken te stimuleren door in dialoog te gaan met kunstwerken. Hij definieert vier aspecten van ABL als methodiek van creatief leren: het zelf, het leren van de ander, leren van de verbeelding en leren door het vertellen van verhalen. Tijdens de laatste stap wordt de deelnemer aangesproken op zijn integriteit en authenticiteit, waarbij niet het juiste of het begrijpelijke centraal staat, maar de oprechtheid en intensiteit van de beleving en het delen van je eigen verhaal. Daarmee zou ABL een manier kunnen zijn om een generatieve dialoog aan te gaan waarmee je achterliggende principes, beweegredenen en overtuigingen van de ander leert kennen. Dit kan volgens Isaacs (1999) leiden tot een echte ontmoeting waarbij iedereen ruimte krijgt en er een gevoel kan ontstaan dat iedereen zijn kwaliteiten kan inzetten.

Volgens Leavy (2009) kunnen *de kunsten* worden ingezet in elke fase van het praktijkonderzoeksproces; hij noemt dit Art Based Research. Per onderzoek verschilt het volgens hem welke kunstzinnige elementen, wanneer worden ingezet. Volgens Barone & Eisner (2012) gaat het om de evocatieve kracht van het onderzoek, wanneer het gebruik van de kunsten van toegevoegde waarde is om door middel van 'beelden' een aanvullend zicht te krijgen op hoe de mens in elkaar zit.

Wanneer je een reflecterende en generatieve dialoog over kunst aangaat, worden gedachten op een associatieve manier gestimuleerd en eigen verhalen gedeeld, waardoor men kennisneemt van elkaars standpunten en professionele identiteit en er een beeld ontstaat van het nieuwe professionele frame.

Toespitsing

Om binnen de nieuw gestarte expert- en regiegroep tot een goede samenwerking te komen, is het van belang om tijd te maken voor activiteiten waardoor de leden elkaar beter leren kennen. Tijdens de activiteit is het van belang om ruimte te maken voor het aangaan van een reflectieve en een generatieve dialoog, zodat er afstand wordt genomen van de dagelijkse praktijk.

Een boundary crossing activiteit in het Museum Arnhem, waarbij kunst met aandacht wordt bekeken en in dialoog wordt gegaan vanuit Visual Thinking Strategie en Art Based Learning, kan ervoor zorgen dat men de tijd neemt, eigen verhalen deelt en kennisneemt van elkaars identiteit. Daarbij kan er ook reflectie ontstaan door het voeren van een dialoog over elkaars standpunten. Hierdoor kunnen de twee boundary crossing leermechanismen, identificatie en reflectie, geactiveerd worden, waardoor er binnen de groepen kennis van elkaar wordt genomen en er een goede samenwerking kan ontstaan. De leermechanismen coördinatie en transformatie worden buiten beschouwing gelaten, aangezien de boundary crossing activiteit niet stuurt op het maken van nieuwe afspraken (coördinatie) of het aangaan van een nieuwe praktijk (transformatie).

Dit onderzoek richt zich op de vraagstelling of een reflecterende en generatieve dialoog, geactiveerd door Visual Thinking Strategie en Art Based Learning bij kunst in het Museum Arnhem, inderdaad tot identificatie en reflectie leidt en daarnaast of het gesprek over kunst waarbij een Art Based Research wordt ingezet, kan bijdragen aan verkennen van het nieuwe professionele frame van deze groep.

Om deze vraagstelling te onderzoeken zijn drie onderzoeksvragen geformuleerd die het proces van de deelnemers vanuit verschillende perspectieven benaderen:

- 1. In hoeverre zijn in een dialoog over kunst tussen collega's de leermechanismen identificatie en reflectie geactiveerd?*
- 2. In hoeverre hebben de deelnemers zelf ervaren dat ze elkaar beter hebben leren kennen en zijn ze generatieve gesprekken aangegaan tijdens de dialoog over kunst?*
- 3. In hoeverre heeft de dialoog over kunst ertoe geleid dat de professionele identiteit van de deelnemers is verkend en heeft dit bijgedragen aan het nieuwe professionele frame?*

Voor deze drie vraagstellingen is gekozen zodat er vanuit het perspectief van de onderzoeker en het perspectief van de deelnemers zelf, kan worden onderzocht of kunst als boundary object aanzet tot identificatie en reflectie. Daarbij worden de tweede en derde onderzoeksvragen binnen de twee verschillende onderzoeksgroepen onderzocht, waardoor er vanuit elk van de twee groepen een perspectief op de vraagstelling kan worden gegeven.

Methode

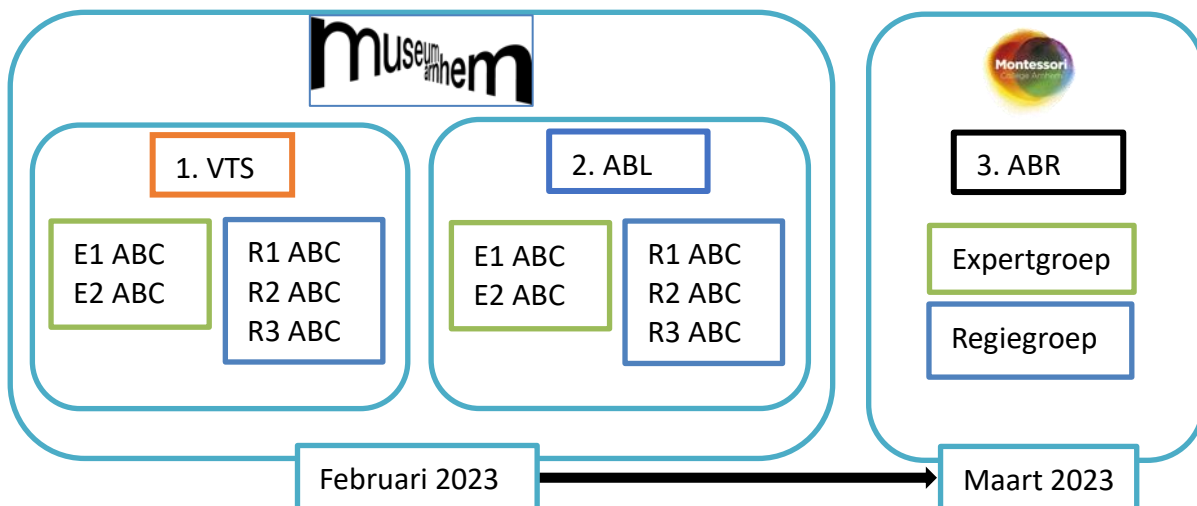
Onderzoeksopzet

Om de onderzoeksvragen in dit praktijkonderzoek te beantwoorden is gekozen voor een casestudy (Saunders et al., 2016). Volgens Robson (2002) is een casestudy een methode voor het doen van onderzoek, waarbij van verschillende soorten bewijsmateriaal gebruik wordt gemaakt. Daartoe zijn er drie verschillende onderzoeksactiviteiten gehouden waarbij kwalitatieve data verzameld zijn onder twee verschillende groepen docenten van het Montessori College Arnhem (MCA). Beide groepen zijn vanaf schooljaar 2022 een nieuwe samenwerking aangegaan; *de expertgroep differentiatie (E)* en *de regiegroep (R)*. Deze groepen hebben zelf aangegeven deel te willen nemen aan het onderzoek, waardoor er sprake is van democratische validiteit (Munneke et al., 2023). Daarbij zullen de respondenten vrijgemaakt worden van lessen en/of taken, zodat ze deel kunnen nemen aan het onderzoek, waardoor er sprake van resultaatsvaliditeit (Munneke et al., 2023).

De eerste twee onderzoeksactiviteiten (VTS en ABL) hebben in februari plaats gevonden in het Museum Arnhem en de derde vond plaats in maart, op de school zelf. In het museum hebben de dataverzamelactiviteiten plaats gevonden binnen vijf kleinere focusgroepen: Expertgroep E1, E2 en Regiegroep R1, R2 en R3. Er is hiervoor gekozen, zodat de respondenten rust en ruimte konden ervaren (Saunders et al., 2016) en de beleving van alle drie de respondenten (A, B en C) vastgelegd kon worden met een audio-opname. Hierdoor is het mogelijk geweest om individuele en directe respons (Doorewaard et al., 2019) van de respondenten vast te leggen.

Door deze twee kwalitatieve dataverzamelactiviteiten in een kleine samenstelling te organiseren hebben de respondenten elkaar minder kunnen beïnvloeden, wat de geloofwaardigheid van de uitkomst volgens Doorewaard et al. (2019) vergroot. Daarbij zijn deze twee interventies (zie paragraaf interventie) ontworpen om zelfstandig te doorlopen, zonder tussenkomst van de onderzoeker, zodat er tijdens de interventie geen sprake kan zijn van beïnvloeding door de onderzoeker. En door de opzet van het onderzoek, waarbij er meerdere onderzoeksactiviteiten plaatsvinden, waarbinnen er middels een systematische wijze met elkaar in gesprek gegaan wordt, zijn de data dialogisch valide (Munneke et al., 2023).

De derde onderzoeksactiviteit (ABR) is binnen elke groep; de expert- en regiegroep georganiseerd, zodat er kwalitatieve data verzameld konden worden doormiddel van een semigestructureerd retroperspectief groepsinterview. Zie figuur 1 voor het onderzoeksdesign.



Figuur 1. Schematische weergave onderzoeksdesign

De ingezette interventies en de bijbehorende onderzoeksinstrumenten hebben de indruk te kunnen meten in hoeverre een reflectieve en generatieve dialoog over kunst kan zetten tot het optreden van de leermechanismen identificatie en reflectie, waardoor de professionele identiteit wordt verkend en kennisgenomen wordt van het professionele frame. Dit wordt ook wel *validiteit op het eerste gezicht* genoemd. De kwalitatieve data zijn gevalideerd door een member-check (Swanborn, 1996) binnen beide groepen te organiseren. Daarbij zijn de data mede gecodeerd en geanalyseerd door twee MLI-medestudenten, waardoor er volgens Swaen (2022) gewerkt is aan interbeoordelaarsbetrouwbaarheid.

Onderzoekseenheden

De onderzoekseenheden in dit praktijkonderzoek zijn verdeeld over twee groepen: *de expertgroep differentiatie (E)* en *de regiegroep (R)*. Binnen elk van de twee groepen (E en R) zijn kleinere eenheden (1 tot en met 5) van drie docenten (A, B, C), gedefinieerd, aangezien de eerste en tweede interventie binnen deze kleinere groepen hebben plaatsgevonden. Als bijlage 1 zijn de demografische gegevens van de respondenten in kaart gebracht. Daaruit is af te lezen in welke groep (E of R) de respondent zit, wat zijn/haar functie is en hoeveel jaar hij/zij verbonden is aan het MCA en in het algemeen werkzaam binnen het onderwijs.

In het demografische overzicht zijn respondenten genummerd, zodat de privacy van elke respondent is geborgd en de onderzoeksresultaten geanonimiseerd. Het is hierdoor ook mogelijk om de data per groep (R1A-R5C en E3A-E4C) te vergelijken. Door met twee verschillende onderzoeksgroepen te werken, die ook weer in kleinere groepen interventie 1 en 2 ondergaan, is er sprake van referentiegroepen (Boeije, 2008), wat de betrouwbaarheid van het onderzoek vergroot.

Meetinstrumenten

Binnen het onderzoek zijn er drie verschillende onderzoeksinstrumenten ingezet, elk gekoppeld aan één van de drie interventies. Als tabel 1 is er een overzicht van de instrumenten opgenomen, in bijlage 2 is deze gevisualiseerd.

Tabel 1: Meetinstrumenten per onderzoeksvraag gekoppeld aan de ingezette interventie en gegenereerde data.

Onderzoeksvraag	Instrument	Data
1.	1. Kaartjes: denken, kijken, delen, leren, kiezen, zwijgen, maken, vertellen (bijlage 3)	Audio opname per focusgroep (E1, E2, R1, R2, R3)
1.	2. Schetsboek met (aan)tekeningen (bijlage 4)	Audio opname per focusgroep (E1, E2, R1, R2, R3)
2.	3. Semigestructureerd retrospectief groepsinterview in PPT (bijlage 5) -> Hulpmiddel = Schetsboek met (aan)tekeningen (bijlage 4)	Audio opname per expert-, regiegroep Vraag 2 & 3
3.	3. Semigestructureerd retrospectief groepsinterview in PPT (bijlage 5) -> Art Based Researchfoto's die individueel zijn gemaakt -> het groepskunstwerk	Audio opname per expert-, regiegroep Vraag 1 Vraag 4

Om antwoord te kunnen geven op de eerste deelvraag: *In hoeverre zijn in een dialoog over kunst tussen collega's de leermechanismen identificatie en reflectie geactiveerd?* Zijn er twee interventies ontwikkeld (zie paragraaf interventie) met elk een eigen onderzoeksinstrument dat na afloop van elke interventie is ingezet. Het eerste instrument (zie bijlage 3) bestaat uit acht verschillende kaartjes met op elk een werkwoord: denken, kijken, delen, leren, kiezen, zwijgen, maken, vertellen. De respondenten zijn na het zelfstandig doorlopen van de interventie, gevraagd terug te kijken op de VTS-interventie en daarbij hun ervaring te delen aan de hand van één van de onderzoekskaartjes hoe ze dit hebben ervaren. Hierdoor is er een open vraag gesteld, zonder sturing of oordeel vanuit de onderzoeker, wat de betrouwbaarheid van de kwalitatieve data vergroot (Doorewaard et al., 2019). Dit leverde per focusgroep data op bestaande uit audio-opnamen, met betrekking tot het optreden van subprocessen van identificatie en reflectie naar aanleiding van de dialoog over kunst gestuurd vanuit het VTS-kijkkader.

Het tweede instrument bestaat uit een schetsboek met potlood (zie bijlage 4) die alle respondenten ontvangen en gebruiken tijdens de tweede interventie. In het schetsboek zijn eigen aantekeningen en/of schetsen gemaakt, die tijdens de tweede onderzoeksactiviteit erbij gepakt worden om terug te kunnen kijken op het doorlopen proces. De onderzoeker heeft gevraagd specifiek terug te kijken naar stap 4 van de ABL interventie: het delen van de verhalen. Elke respondent heeft verteld op welke manier hij het delen en luisteren naar de verhalen heeft ervaren. Daarbij is het schetsboek gebruikt om terug te kunnen kijken op het proces tijdens de ABL-interventie. Dit leverde per focusgroep data op bestaande uit audio opnamen, met betrekking tot het optreden van subprocessen van identificatie en reflectie naar aanleiding van de dialoog over kunst gestuurd vanuit het ABL-kijkkader.

Beide instrumenten generen individuele respons op de interventies, zodat er bij alle respondenten kwalitatieve data verzameld kunnen worden (Doorewaard et al., 2019), die gaan over het optreden van subprocessen van identificatie en reflectie door het aangaan van een reflectieve en generatieve dialoog over kunst.

Om antwoord te kunnen geven op de tweede deelvraag: *In hoeverre hebben de deelnemers zelf ervaren dat ze elkaar beter hebben leren kennen en zijn ze generatieve gesprekken aangegaan tijdens de dialoog over kunst?* Is er in maart een derde interventie georganiseerd binnen de twee groepen; expert- en regiegroep. Het instrument hierbij bestaat uit een semigestructureerd retrospectief groepsinterview (zie bijlage 5), waarin wordt teruggeblikt op de eerste twee interventies binnen de vijf focusgroepen in het Museum Arnhem. Het interview is voor elke groep vormgegeven in een PowerPoint met per dia; de vraag, een afbeelding van het bijbehorende VTS- of ABL-kijkkader of ABR-opdrachten kaartje, en een foto van één van de focusgroepjes tijdens de interventie in het Museum. Door deze koppeling van de vraag aan het beeld kan de herinnering aan de interventie versterkt worden. Met het afnemen van dit semigestructureerd retrospectief groepsinterview zijn per groep; expert- en regiegroep, data verzameld over de ervaringen van de respondenten zelf op het optreden van subprocessen van identificatie en reflectie tijdens de interventies. Tijdens het interview is ook gevraagd het schetsboek (instrument 2) als geheugensteun mee te brengen. Volgens Baarda & Van der Hulst (2017) kan dit ervoor zorgen dat de herinneringen aan het bezoek weer levendig naar voren komen.

Om antwoord te kunnen geven op de derde deelvraag: *In hoeverre heeft de dialoog over kunst ertoe geleid dat de professionele identiteit van de deelnemers is verkend en heeft dit bijgedragen aan het nieuwe professionele frame?* Is er tijdens het semigestructureerde retrospectief groepsinterview tijd gemaakt om terug te kijken naar de resultaten van de Art Based Research opdracht (zie bijlage 6). Tijdens die terugblik wordt gevraagd de uitkomst van de ABR-opdracht te presenteren. Zo vertelt elke respondent wat hij heeft gefotografeerd en waar dit voor hem/haar voor staat en wat hij/zij wil inbrengen binnen de groep. Ter inspiratie zijn er vier vragen meegegeven die zijn afgeleid uit het PI-model van Ruijters et al. (2019): Wat inspireert of ontroert je (persoonlijke zelf); wat kenmerkt jouw manier van werken (professionele zelf); welke waarden staan voor jullie groep centraal (professionele frame); wat maakt dat je je thuis voelt op het MCA (institutionele frame). Dit is een vorm van Art Based Research (Heist et al., 2019), waarin de dialoog over het gemaakte kunstwerk centraal staat. Ieders bijdrage wordt besproken en bovendien zijn of haar foto waarin naar voren komt wat hij/zij graag bijdraagt aan de groep. Tot slot wordt er teruggeblikt op de manier waarop het zelf maken van een kunstobject kan bijdragen aan het verkennen van elementen van het professionele frame (Ruijters et al., 2019). Op deze manier zijn data verzameld over het wel of niet verkennen van elkaars professionele identiteit en het nieuw gezamenlijk professionele frame naar aanleiding van de dialoog over de kunstwerken die als ABR-opdracht zijn gefotografeerd.

Als bijlage 2 is een Visual opgenomen met daarin de uitleg van de in totaal drie ingezette interventies en de drie verschillende onderzoeksinstrumenten. Deze interventies en instrumenten zijn in een eerste proefsetting door de onderzoeker getest in juni 2022. Deze test vond plaats met een groep van negen docenten, die vanuit Kunst, Cultuur en Bewegen een professionaliseringsslag op het gebied van samenwerken hebben gemaakt. In september zijn de interventies en onderzoeksinstrumenten geëvalueerd op consistentie door collega-masterstudenten, Suzanne Verdonschot (externe onderzoekbegeleider) en Suzanne de Kleyn (opdrachtgever) en Joan van den Ende (onderzoekbegeleider), zodat de onderzoeker de instrumenten kon aanpassen naar de vorm waarin ze nu zijn toegepast.

Interventie

De eerste twee interventies van het onderzoek hebben plaats gevonden in februari 2023 (voor exacte data zie paragraaf procedure) in het Museum Arnhem, gedurende 1,5 uur binnen de focusgroepen (E1, E2, R1, R2 en R3). Ze zijn beiden gericht op het gestuurd kijken naar kunst, waardoor er een reflectieve en generatieve dialoog kan ontstaan. Na ontvangst in het Museum Arnhem, zijn de focusgroepen begeleid naar de tentoonstelling (*How Dare You Make Me Feel This Way, Museum Arnhem, z.d.*), en werden de kijkkaders (zie bijlage 7) en het schetsboek (bijlage 4) aan de respondenten overhandigd. Voorafgaand aan de eerste interventie, die is ontwikkeld om een reflectieve dialoog te stimuleren over kunst, is er een inleiding gegeven op de tentoonstelling en een toelichting gegeven op het Visual Thinking Strategie (VTS) kijkkader: See, Think, Me, We. Dit kijkkader is ontwikkeld in samenspraak met Femke Hogenbosch, die een scholing (Hogenbosch, 2021) rondom Visual Thinking heeft georganiseerd voor museumdocenten, waar de onderzoeker in april 2022 aan deel heeft genomen. Het kijkkader kan zelfstandig door de focusgroepen gebruikt worden, zodat er volgens Robson (2002) minimale interactie is door de onderzoeker en daardoor geen sprake is van een waarnemerseffect. De meeste focusgroepen hebben ongeveer een half uur tot driekwartier besteed aan de eerste interventie, waarna de onderzoeker de focusgroepen heeft meegenomen naar een rustige plek om onderzoeksinstrument 1 in te zetten, zodat de eerste kwalitatieve data verzameld kon worden.

De tweede interventie bestond uit het toepassen van het Art Based Learning (ABL) kijkkader. Deze interventie heeft tot doel de respondenten te stimuleren om een generatieve dialoog aan te gaan. Dit kijkkader is ontwikkeld door in gesprek te gaan met drs. Jeroen Lutters. Hij is Lector aan de University of Arts in Groningen en Arnhem en is de grondlegger van ABL (Lutters, 2020). Het ABL-kijkkader is bij aanvang van interventie 2 toegelicht aan de respondenten, samen met het nogmaals toelichten van onderzoeksinstrument 2: het schetsboek. Het individuele deel van de 4 stappen van het kijkkader, stap 1, 2 en 3, heeft ongeveer een half uur in beslag genomen. De focusgroepen die op 9 februari in het Museum zijn geweest hebben de tentoonstelling (*Tenminste houdbaar tot..., Museum Arnhem, z.d.*) kunnen bezoeken. De focusgroepen die op 14 en 17 februari het museum hebben bezocht zijn dieper op de eerste tentoonstelling ingegaan. Om stap vier van het kijkkader te zetten zijn alle respondenten weer teruggekomen naar de rustige plek, waar zonder tussenkomst van de onderzoeker in een kwartier tijd de eigen verhalen zijn gedeeld. Na deze interventie vond de tweede onderzoeksactiviteit plaats en zijn de tweede groep kwalitatieve data per focusgroep verzameld.

Als laatste activiteit in het museum ontvingen de respondenten het opdrachtkaartje (zie bijlage 6) dat vanuit Art Based Research (ABR) is gemaakt. Hierbij is aan elke respondent gevraagd om een foto te maken van een (detail) van een kunstwerk, dat voor hem of haar weergeeft wat hij/zij bij wil dragen aan de expert- of

regiegroep. Om de respondenten kennis te laten maken met de vier elementen van de professionele identiteit van Ruijters et al., (2019) zijn er vier vragen weergegeven op de achterkant van het kaartje die zijn afgeleid van elementen van het professionele identiteit model. Deze vragen kunnen de respondenten helpen bij het maken van een keuze voor een kunstwerk voor de foto-opdracht. Door de respondenten zelf een kunstwerk te laten zoeken, kan er een daadwerkelijke koppeling ontstaan om kunst te gebruiken als boundary object, zodat de respondenten tot identificatie en reflectie komen en daarmee tijdens het derde interventiemoment het professionele frame van de groep verkennen. Tijdens deze interventie heeft elke focusgroep dezelfde instructies gehad en hebben zij de interventies volgens opzet doorlopen, daarbij werd er door een aantal focusgroepen weinig tijd voor de opdracht ervaren.

De derde interventie vond op 27 april plaats binnen de regiegroep en op 4 april binnen de expertgroep. Deze derde interventie heeft als doel om deelvraag 2 en deelvraag 3 te beantwoorden en bestaat uit een retroperspectief semigestructureerd groepsinterview, waarbij een PPT is gebruikt om de vragen te stellen (zie paragraaf meetinstrument). Om deelvraag 2 te kunnen beantwoorden is teruggekeken op interventie 1 en 2, met als doel om vast te kunnen stellen of de dialoog over kunst bij de deelnemers heeft geleid tot het optreden van de leermechanismen identificatie en reflectie. Om deelvraag 3 te kunnen beantwoorden is er bij de start van de bijeenkomst aan elke respondent de zelfgemaakte foto uitgedeeld van de Art Based Research opdracht. De foto is door elke respondent aan de groep gepresenteerd, waarbij er werd gevraagd toe te lichten op welke manier het beeld representeert wat de respondent in wilt brengen binnen de groep en kenmerkend is voor die persoon. De twee bijeenkomsten werden door de onderzoeker afgesloten met het tonen van het door de onderzoeker gemaakte groepskunstwerk, geconstrueerd vanuit de verschillende foto's van de respondenten. Daarbij werd de vraag gesteld: *wat weten we nu over wie we zijn als groep en over hoe we elkaar kunnen versterken?*

Procedure

In december 2022 zijn de regievoerders uitgenodigd om deel te nemen aan het onderzoek. De regievoerder van de expertgroep differentiatie wilde deelnemen en vervolgens is de onderzoeker in januari 2023 tijdens expertgroep-werktijd langs geweest in de expertgroep om de leden te bevragen op interesse om deel te nemen. Daarna is er een korte toelichting gegeven en hebben de leden een persoonlijke uitnodiging ontvangen (zie bijlage 8). De regievoerders zijn in december 2022 als groep bevraagd om deel te nemen aan het onderzoek en ook zij hebben in januari een persoonlijke fysieke uitnodiging ontvangen. Naast de fysieke uitnodiging hebben alle respondenten één dag na de fysieke uitnodiging, een mail met een digitale uitnodiging ontvangen.

De eerste twee interventies hebben plaats gevonden in februari; 9, 14 en 17 februari zijn de teams (A t/m E) gedurende 1,5 uur in Museum Arnhem geweest. Het bezoek is in overleg met de museum-educatie medewerker Femke Hogenbosch gepland, zodat duidelijk was wanneer we in welke zaal terecht konden. Na afloop van elke interventie zijn de dataverzamelingen getranscribeerd en geanalyseerd (zie data-analyse). De groepskunstwerken zijn door de onderzoeker gemaakt in Canva nadat alle focusgroepen naar het Museum Arnhem zijn geweest.

Voorafgaand aan de derde interventie is er opnieuw een uitnodiging verstuurd om deel te nemen aan het retrospectief interview op school. Dit heeft volgens planning plaatsgevonden binnen de twee verschillende groepen die compleet waren tijdens deze derde interventie. De *expertgroep* differentiatie kwam op dinsdag 4 april bijeen en de *regiegroep* op maandag 27 maart. De data-analyse heeft in de twee weken daarna plaatsgevonden. De data die tijdens de derde interventie bij de regiegroep is opgehaald op het professionele frame, is deels verwerkt tot tegeltjeswijsheid en bij een vervolgbijeenkomst op 20 april (los van dit onderzoek) binnen de regiegroep gepresenteerd.

Data-analyse

Voorafgaand aan het analyseren van de kwalitatieve data binnen dit onderzoek is er een coderingsschema opgesteld (zie bijlage 9) op twee thema's; de boundary crossing leermechanismen *identificatie* en *reflectie* en de *vijf elementen* van SKIVE (Shaffer et al., 2019).

Voor het eerste thema is de gevalideerde BC rubric (Gulikers & Oonk, 2016a; Gulikers & Oonk, 2019) (zie bijlage 10) als bron gebruikt en aangepast door de boundary crossing leermechanismen *coördinatie* en *transformatie* niet in het nieuwe coderingsschema op te nemen. Om de eerste twee onderzoeksvragen in dit praktijkonderzoek te beantwoorden is er onderzocht of een dialoog over kunst de leermechanismen *identificatie* en *reflectie* in werking kan stellen tussen collega's die een nieuwe samenwerking zijn aangegaan.

Binnen identificatie zijn er vijf subprocessen die elk een code hebben gekregen op basis van het coderingsschema van Oonk (2016); I1. *Jezelf kennen*, I2. *Het perspectief van de ander kennen*, I3. *Verduidelijken van aanvulling/complementariteit anderen*, I4. *Onderzoeken van wederzijdse verwachtingen* en I5. *Stakeholders kennen*. Ook binnen reflectie zijn er vijf codes opgesteld; R1 (H)erkennen van anderen, R2 Leren van een ander, R3. Perspectief opmaken, R4. Faciliteren van perspectief opmaken, R5. Wederzijds leren.

Voor het tweede thema is er een coderingsschema opgesteld vanuit literatuuronderzoek in het theoretisch kader op het gebied van de Professionele Identiteit (Ruijters et al., 2019). Volgens hen bestaat je professionele identiteit uit vier onderdelen, waarvan er één het professionele frame wordt genoemd. Omdat er in het onderzoek onderzocht wordt of een dialoog vanuit kunst ook kan aanzetten tot het kennisnemen van elkaars professionele identiteit en daarmee het professionele frame kan worden verkend, is dit coderingsschema van toepassing om deelvraag 3 te beantwoorden. Het professionele frame kun je volgens Shaffer et al. (2019) verkennen door in dialoog te gaan over; *vaardigheden (Skills)*, *kennis (Knowledge)*, *identiteit (Identity)*, *waarden (Values)*, *epistemologie (Epistemology)*.

Voor het beantwoorden van de eerste onderzoeksvraag, zijn de kwalitatieve data die onderzoeksinstrumenten 1 en 2 hebben gegenereerd tijdens het museumbezoek gebruikt, zie tabel 1 voor het overzicht van instrumenten. Deze kwalitatieve data zijn tijdens de twee onderzoeksactiviteiten in elke afzonderlijke focusgroep, digitaal opgenomen als audiofragment. De audiofragmenten zijn getranscribeerd in een Word-online document en daarna per respondent gefragmenteerd en in een Excel-overzicht geplaatst (bijlage 11). Hierna is er deductief gecodeerd door gebruik te maken van het coderingsschema gericht op identificatie en reflectie, zoals hierboven is beschreven. De twee expertgroepen E1 en E2 hebben in tijdens het coderen een groene tekstkleur gekregen en de drie regiegroepen R1, R2 en R3 hebben een blauwe tekstkleur gekregen. Na het coderen per respondent op voorbeelden waar identificatie en reflectie zijn benoemd, zijn de gecodeerde fragmenten in een overzicht op de tien items geplaatst, zodat geteld kon worden in hoeveel fragmenten en sprake is geweest van de leermechanismen identificatie en reflectie (zie bijlage 12). Deze zijn vervolgens in een tabel geplaatst, waarbij er een totale score van de twee leermechanismen inzichtelijk is gemaakt per leermechanisme; identificatie en reflectie (zie tabel 2).

Voor het beantwoorden van de tweede onderzoeksvraag, is de kwalitatieve data geanalyseerd die per groep; expert- en regiegroep is opgehaald tijdens onderzoeksactiviteit 3. Deze data zijn verzameld door het onderzoeksinstrument 3 in te zetten; het semigestructureerde retrospectief groepsinterview (zie bijlage 5), dit bestond uit vier vragen. De antwoorden op de tweede en derde vraag; *'In hoeverre heeft het eerste gesprek dat ontstond door het VTS-kijkkader te gebruiken, geholpen om elkaar (nog beter) te leren kennen?'* en de derde vraag: *'In hoeverre heeft het Art Based Learning kijkkader geholpen om 'echte' gesprekken met elkaar aan te gaan?'* zijn deductief geanalyseerd per onderzoeksactiviteit; VTS en ABL. Dit is gedaan door de individuele uitspraken van de respondenten te fragmenteren en kunnen coderen vanuit de BC-Rubric (Gulikers & Oonk, 2016a; Gulikers & Oonk, 2019) op uitspraken waarin subprocessen van de leermechanismen identificatie en reflectie werd genoemd. De gecodeerde fragmenten zijn per onderzoeksactiviteit; VTS en ABL, en per groepskleur; groen en blauw in het grote overzicht geplaatst (bijlage 12). Waarna de fragmenten geteld konden worden en worden verwerkt in tabel 3, zodat inzichtelijk is gemaakt hoe de twee groepen terugkijken op onderzoeksactiviteit 1 en 2. De tabellen worden ondersteund met uitspraken van respondenten per onderzoeksactiviteit.

Voor het beantwoorden van de derde onderzoeksvraag zijn de eerste en laatste vraag uit het semigestructureerde retrospectief groepsinterview gebruikt (zie bijlage 5). Na de eerste vraag: *'Wat wil jij graag inbrengen en is kenmerkend voor jou?'*, heeft elke respondent toegelicht wat zijn of haar keuze was voor het kunstwerk en op welke manier het verwijst naar zijn/ haar inbreng in de groep. Door deze data te analyseren op de vijf elementen van SKIVE (Shaffer et al., 2019), is er geanalyseerd of door het toepassen van Art Based Research, het professionele frame is verkend binnen de groep. Bij het beantwoorden op de laatste vraag: *'Levert het maken van de eigen foto en het vertellen daarover, nieuwe inzichten op over hoe je elkaar aanvult binnen de expert- of regiegroep?'*, is er in groepsverband naar het door de onderzoeker samengestelde groepskunstwerk gekeken. De antwoorden op deze vraag zijn per groep gefragmenteerd per respondent en daarna gecodeerd vanuit de BC-Rubric (Gulikers & Oonk, 2016a; Gulikers & Oonk, 2019) en de vijf elementen van SKIVE (Shaffer et al., 2019). Hierdoor kan er geanalyseerd worden of er door het inzetten van ABR kennisgenomen is van de professionele identiteit waardoor er meer zicht op het professionele frame is ontstaan.

Om de betrouwbaarheid van de interpretatie van de data te garanderen hebben twee medestudenten de fragmenten gecodeerd door het coderingsschema te gebruiken. In een teams-gesprek zijn de resultaten en afwijkingen binnen de analyse besproken en zijn de resultaten opnieuw vastgesteld (Saunders et al., 2016).

Resultaten

In hoeverre zijn in een dialoog over kunst tussen collega's de leermechanismen identificatie en reflectie geactiveerd?

Voor het beantwoorden van de eerste onderzoeksvraag, zijn de kwalitatieve data die onderzoeksinstrumenten 1 en 2 hebben gegenereerd tijdens de eerste twee onderzoeksactiviteiten geanalyseerd en verwerkt in tabel 2.

Tabel 2: Aantal fragmenten waarin respondenten benoemen een (subproces van een) leermechanisme identificatie en reflectie hebben ervaren tijdens interventie 1 VTS & 2 ABL.

Leermechanismen en subproces	Aantal fragmenten VTS	Aantal fragmenten ABL	Aantal fragmenten Totaal
Identificatie	13	10	23
Jezelf kennen	7	0	7
Het perspectief van de ander kennen	5	8	13
Verduidelijken van aanvulling/complementariteit anderen	0	1	1
Onderzoeken van wederzijdse verwachtingen	1	0	1
Stakeholders kennen	0	1	1
Reflectie	7	12	19
(H)erkennen van anderen	4	8	12
Leren van een ander	1	3	4
Perspectief opmaken	2	1	3
Faciliteren van perspectief opmaken	0	0	0
Wederzijds leren	0	0	0

Een opvallende uitkomst uit de analyse van deze data, is dat elke respondent een uitspraak heeft gedaan waaruit blijkt de dialoog over kunst heeft aangezet tot identificatie en/of reflectie. In totaal zijn er 42 fragmenten, waarbij er 23 uitspraken op het gebied van identificatie zijn gedaan. Waarbij *jezelf kennen* en *het perspectief van de ander leren kennen* het meest zijn waargenomen. Op het gebied van het ervaren van reflectie zijn in totaal 20 uitspraken gedaan, met name op het gebied van *herkennen van de anderen*. Het *faciliteren van perspectief opmaken* en *wederzijds leren* is helemaal niet uit de data-analyse naar voren zijn gekomen.

Op het gebied van identificatie is er per interventie een verschil te zien op ervaren subproces. Bij gebruik van het VTS-kijkkader valt het subproces *jezelf kennen op*, en bij gebruik van het ABL-kijkkader wordt vooral *het perspectief van de ander* waargenomen. Een uitspraak van respondent E4C over het ervaren van jezelf kennen is: *"Je deelt de emoties en de gedachten die bij je opkomen en je legt ook in relatie tot het kunstwerk zelf. Dus je doet hè, je gaat je reflecteert op, hé, ik zie dit en wat doet dat met mij?"* En respondent E2B van de expertgroep vertelde over dit subproces: *"Want ja, het schilderij brengt jou aan bepaalde gedachte en nu kon ik deze gedachten ook wel vertellen. En ook delen. Dus dat was ook interessant om dat uit te delen."* Een van de regiegroep-leden R3A zegt over het delen: *"Gewoon voor zo'n kunstwerk staan en van alles delen met elkaar en dat je gewoon in gesprek raakt over. Ja van alles wat? Privé in een kwartiertje tijd, zeg maar. Deel je lief en leed."* Op het gebied van *wederzijdse verwachtingen onderzoeken* heeft respondent E2A is genoemd over het maken van een keuze voor het te analyseren kunstwerk: *"Dat is altijd zo'n punt van wie gaat nu uiteindelijk de knoop doorhakken en welke kiezen we dan?"*

Het meest genoemde subproces bij het ABL-kijkkader is *het perspectief van de ander leren kennen*. Zo zei één van de expertteamleden R3B hierover: *"Ik ken de dames nog niet zo heel erg goed, dus ik krijg een soort van spoedcursus."* En regiegroep-lid R4B: *"Ja, het is inspireren om het perspectief van mijn collega's te horen."* Door gebruik te maken van het ABL-kijkkader wordt over elkaar geleerd, zo zegt expertgroep-lid E1A: *"En te luisteren naar wat anderen meebrengen eigenlijk aan levenservaring."* En respondent E2C vertelde: *"Maar grappig hoe je dat dan weer verder interpreteert. Ja, ik denk dat je elkaars eigenschappen, karakter net wat beter leert kennen."* Expertgroep leden E1C brengt het kijken naar kunst in verband met identificatie in de volgende uitspraak: *"Je leert dat je heel verschillend kijkt. En dat je vanuit verschillende ideeën of iets een keuze maakt. En dat het heel verhelderend is om daarover te praten en te luisteren naar wat een ander daarin ziet en dit geval een kunstwerk. Dat het je ook wel aan het denken zet."*

Op het gebied van reflectie valt op dat het subproces *(h)erkennen van de anderen* het meeste voorkomt, vooral bij het toepassen van het ABL-kijkkader. Zo zei een expertteam-lid R3C over de tweede interventie: *"In allebei de verhalen die ik hoorde, dacht ik; 'oh ja', dit zegt echt wel iets over wie jij bent."* Een expertgroep-lid R3A uit hetzelfde groepje zei: *"En ik vond het ook wel een aanvulling geven van hoe de persoon dan misschien is. Dus dat het gaf mij wel een soort beeld van, Oh ja, zo zit die persoon in elkaar."* Het leren van de ander is driemaal waargenomen, onder andere bij expertgroep-lid E1C: *"Doordat iemand bepaalde dingen erin ziet en die vertelt. Dat je daar ook over gaat nadenken dan. Ja nou ja. Je blik wordt eigenlijk verruimd. Doordat je andere ideeën wordt aangedragen, andere manieren van kijken, zoals een ander ernaar kijkt."* Tot slot is er één van de respondenten E1B, die aangeeft dat zijn perspectief de interventie is veranderd: *"Maar als jij het over hebt, zo dan denk ik, oh ja, dat zie ik dus niet maar. Nu zie ik dat wel en kijk ik er met andere ogen naar."*

In hoeverre hebben de deelnemers zelf ervaren dat ze elkaar beter hebben leren kennen en zijn ze generatieve gesprekken aangegaan tijdens de dialoog over kunst?"

Voor het beantwoorden van de tweede onderzoeksvraag is de kwalitatieve data die onderzoeksinstrument 3 heeft gegenereerd tijdens het stellen van de tweede vraag over het VTS-kijkkader en de derde vraag, over het ABL-kijkkader geanalyseerd. In tabel 3 is het overzicht gemaakt van de resultaten, waarbij er in totaal 24 maal genoemd is dat er een subproces van een leermechanisme is ervaren. Opvallend is dat er alleen de eerste twee items van identificatie en reflectie zijn genoemd.

Tabel 3: Aantal fragmenten waarin respondenten benoemen een subproces van het leermechanisme identificatie en reflectie te hebben ervaren tijdens onderzoeksactiviteit 3 uitgesplitst op VTS en ABL en totaal.

Leermechanismen en subproces	Aantal fragmenten VTS	Aantal fragmenten ABL	Totaal aantal fragmenten
Identificatie	6	7	13
Jezelf kennen	2	5	7
Het perspectief van de ander kennen	4	2	6
Verduidelijken van aanvulling/complementariteit anderen	0	0	0
Onderzoeken van wederzijdse verwachtingen	0	0	0
Stakeholders kennen	0	0	0
Reflectie	7	4	11
(H)erkennen van anderen	4	2	6
Leren van een ander	3	2	5
Perspectief opmaken	0	0	0
Faciliteren van perspectief opmaken	0	0	0
Wederzijds leren	0	0	0

Volgens de respondenten zelf heeft het VTS-kijkkader vooral geleid tot het leren kennen van het perspectief van de ander. Zo vertelt regiegroep-lid R4B: *"Het stimulerende die dialoog heel erg hè? Dat was echt zo heel verkennend de hele tijd naar elkaars perspectief op zo'n kunstwerk"*. Dit wordt ook door R4A ervaren: *"Ik vond dat je heel snel open durft te zijn. Over dat je vanuit een ander perspectief kijkt, of dat je iets andere gedachtes hebt erbij"*. Over het subproces jezelf kennen, vertelt expertgroep-lid E1A: *"Maar het bespreken ook, neem je dingen mee uit je verleden"*. En binnen de expertgroep R3C: *"Op de een of andere manier werden we heel snel gedwongen om heel persoonlijke dingen te delen. Terwijl dat niet zo letterlijk er staat; van deel nou je diepste roerselen. Maar het ging toch al heel snel over vroeger en opgroeien en thuis en kijken. En dat was heel oké."*

Over het toepassen van het VTS-kijkkader en het optreden van reflectie is gezegd door E2C: *"Maar ja, dit forceert even heftig. Maar dit stuurt je in ieder geval om eens met elkaar in gesprek te gaan. En ja, leren kennen, je leert niet elkaars diepste geheimen kennen. Maar ja, je hoort toch verhalen van elkaar, waardoor je elkaar makkelijker op de gang aanspreekt. Van o ja, dat je weet wat er speelt ofzo."* En een van de regiegroep-leden R3B: *"Binnen een heel kort tijdsbestek kwamen we op een totaal ander level van gesprekken en dingen delen. Wat voor mij mijn start hier een enorme boost heeft gekregen. Omdat daar de een of andere manier, en dat kwam door de opdracht, we daarover moesten praten. Nu ging heel veel in een keer open. Zonder het nou echt heel feitelijk te benoemen of zo, maar gevoelsmatig, lekker zweverig nu, maar wel ervaren eigenlijk."*

In de regiegroep werd over het optreden van reflectie over het VTS-kijkkader gezegd: *“Wat wij wel merkten in ons groepje, vond ik dat je heel snel open durft te zijn. Over dat je vanuit een ander perspectief kijkt, of dat je iets andere gedachtes hebt erbij. Dat vond ik ook wel mooi. Ja, je denkt soms vanuit je eigen perspectief, dat zal iedereen dan wel zo zal vinden, hè? Maar wij kwamen we eigenlijk heel snel uit op dat ik vanuit een heel ander perspectief dacht”.*

Volgens de respondenten, die tijdens het retrospectief interview ook een vergelijking maakten tussen de eerste interventie waarbij het VTS-kijkkader is gebruikt en de tweede interventie met het ABL-kijkkader, heeft het ABL-kijkkader tot minder reflectie geleid dan de VTS-interventie. Zo wordt er door expertgroep-lid E2C gezegd: *“We hebben vooral gedeeld wat we ervaren hadden. Ik kan me niet herinneren dat we hele gesprekken daarover hadden. Misschien wel een paar vragen ofzo, maar ik denk dat het makkelijker is als je een schilderij hebt waar je met zijn drieën bij staat en dan allemaal eerst je verhaal vertelt”.* Ditzelfde is door een van de regiegroep-leden R3C ervaren: *“Was deze veel meer: ik deel wat dit in mijn hoofd heeft gedaan en daardoor ja, daar kwamen wel wat vragen, maar minder het gesprek met elkaar”.* En door regiegroep-lid R5B: *“Want bij die kant, die filosofische, had je meer een soort van theoretisch theoretische gesprek over kunst, zeg maar. En ik voelde bij ons ook wel heel sterk dat je je eigen laag daaronder dan niet deelde. Omdat dat dan te persoonlijk was. Dat hield je dan bij je”.* Een respondent van een andere regiefocusgroep reageerde op deze uitspraak: *“Ik denk dat wij wel meer hebben kunnen delen dan wat we van jullie horen. Wij durven toch echt wel een beetje onszelf te laten zien in ons gesprek. Veiligheid gevoeld om dat te kunnen. En die best kwetsbaar waren, zeg maar. Dat hebben we gedeeld en daarop doorgevraagd.”*

Er is door de expertgroep-leden maar één opmerking gemaakt op het gebied van het ervaren van reflectie: *“Maar toen kwamen we wel in gesprek volgens mij, ja. Je had ook iets vanuit je geloof. Maar meer dat. Dat we nou? Ja, toen wel. Ja, ja, toen zijn we wel het verleden ingegaan.”* En in de regiegroep is verteld over het leren van de ander door R3B: *“Terwijl ik dit wel een heel leerzaam moment vond. Want er werden inderdaad dingen gezegd en die als je goed luisterde, zeg maar. Dan kon je daar heel veel uithalen. Zonder dat daar nou meteen inderdaad een heel gesprek uit voortkwam. Luisteren kan soms ook genoeg zijn.”* E1C zegt hier nog over: *“Je staat open voor anderen, ideeën, verhalen. En dat, dat kan je op één lijn brengen. Maar je mag ook gewoon verschillend zijn, dus dat was ook geen issue.”*

In hoeverre heeft de dialoog over kunst ertoe geleid dat de professionele Identiteit van de deelnemers is verkend en heeft dit bijgedragen aan het nieuwe professionele frame?

Voor het beantwoorden van de derde onderzoeksvraag is de kwalitatieve data geanalyseerd die onderzoeksinstrument 3 heeft gegenereerd per groep; de expert- en de regiegroep. Dit bestaat uit de antwoorden die zijn gegeven op vraag 1, waarbij de individuele Art Based Research foto's zijn uitgedeeld en aan elke respondent gevraagd werd om te pitchen: *“Wat wil jij graag inbrengen en is kenmerkend voor jou?”* In bijlage 13 zijn de resultaten van de Art Based Research opdracht opgenomen per groep; expert- en regiegroep.

Wat opvalt is dat er een groot verschil is in de resultaten van de twee groepen. Binnen de expertgroep is er geen enkele respondent geweest die tijdens het inzetten van Art Based Research een koppeling heeft gemaakt tussen zijn individuele eigenschappen en wat hij meebrengt binnen de samenwerking. Er werden wel uitspraken gedaan op het gebied van schoonheid en de betekenis van de kunstwerken die zijn gefotografeerd. Zo zei E1A: *“En wat me met name trof, was eigenlijk het verhaal erachter.”* En E1C: *“En ik werd altijd aangetrokken door dit kunstwerk, dus voor mij was ja, misschien op een andere manier herkenning. Dat ik dacht van nou het is een kunstwerk en het ligt in de natuur. Twee, ja, zaken waar ik heel erg van hou.”*

Terwijl er binnen de regiegroep is juist door iedereen een koppeling gemaakt naar wat hij/zij mee wil brengen binnen de groep, zie tabel 4.

Tabel 4: Aantal fragmenten waarin elementen van het Professionele Frame (SKIVE) genoemd zijn door in de regiegroep.

Onderdelen van het professionele frame	Aantal fragmenten Regievoerders Interventie 3
Vaardigheden (skills)	0
Kennis (Knowledge)	0
Identiteit (Identity)	5
Waarden (Values)	10
Epistemologie (Epistemology)	0

Zo zei R5A over het onderdeel *Identiteit*: “Nou, wat wil je inbrengen? Ik dacht, dat is wel in mijn ervaringen en ik vind dat mooi bij heel veel oude mensen. En die parelketting. Ik denk wel dat ik in staat ben dingen aan elkaar te rijgen zodat er uiteindelijk iets moois ontstaat.” En regiegroep-lid R4A: “Mooie spreuw, wolk, hè? Hij is ook wel erg van samenwerken. En dat kun je ook wel van mij verwachten, dat ik graag dingen *samendoe*.” Daarbij werden de meeste uitspraken gedaan op het gebied van het belang van *waarden* van het professionele frame. Hieronder zijn er een aantal van de uitgesproken waarden in beeld gebracht als tegelwijsheden; deze zijn op 20 april aan de regiegroep gepresenteerd.



Afbeelding 3. Tegelwijsheden van waarden van het professionele frame van de regiegroep.

Als laatste is aan de twee groepen gevraagd of ze door het inzetten van Art Based Research een beter beeld hebben gekregen van wie ze als groep samen zijn en of ze nu beter weten hoe ze elkaar kunnen versterken. Hierbij werd het groepskunstwerk getoond (bijlage 14). In de expertgroep is vooral geantwoord dat er binnen de kleinere focusgroepen identificatie heeft plaatsgevonden, maar ze elkaar minder als hele groep hebben verkend. Zo werd er in de expertgroep door E1A gezegd: “Je vertelt iets meer over jezelf aan de hand van kunst dan, nou ja, dan wat je aantrekt, of ziet. Maar weet je nu meer over hoe je elkaar kunt versterken? Ik denk dat dat een beetje te ver gaat.” Er is tweemaal genoemd dat de samenwerking makkelijker is geworden doordat de stakeholders nu beter in beeld zijn. Zo zei E2C: “Maar misschien is het nu, dat je gewoon een keer wat meer onder een opdracht met elkaar in gesprek bent gegaan, waardoor je misschien dat je, als je samenwerkt, ook makkelijker weer kan doen. Want je bent misschien een beetje over die drempel heen.” En E1B: “Nou het is een heel goede manier om elkaar, laten we zeggen, te leren kennen, denk ik. Ik heb wel het idee dat ik meer weet hoe je hoe jij als persoon bent. En ja, maar een heel klein beetje maar toch wel iets essentieels”

En in de regiegroep zei R4A: “Nu weet ik wel waar ‘naam collega’ sterk in is en waar ‘naam collega’ sterk in is. En, dat heb ik natuurlijk ook wel een beetje gedeeld net. Maar die ervaar ik nog minder, omdat wij echt wel in die diepe laag gingen en elkaar beter leren kennen en ja meer band hebben geschapen, zeg maar, denk ik dan nu hier zeg maar aan tafel.” Al is het horen over elkaar voor R4A wel voldoende om te weten wat ze belangrijk vindt aan het Professionele Frame: “Ik heb wel heel veel samen gehoord. Dus dat we dat als groep belangrijk vinden, een kernwaarde is; dat we dingen samen kunnen doen.” Volgens R3A zou er een vervolg aan de interventies gegeven kunnen worden: “Jawel ja. Ik denk dat we dingen benoemd hebben of, die naar boven zijn gekomen die we gewoon belangrijk vinden ofzo, eigenlijk zouden we die dan nu een beetje van die lijntjes aan elkaar moeten rijgen. Of zo.”

Tot slot werd er één opvallende uitspraak gedaan door R3C: “Wat ik merk dat ik ergens ook een soort van afgeleid word door de plaatjes. Ik ben dan zo gefocust op het kijken, dat ik niet meer alles hoor. En dus haal ik niet op wat ik op kan halen in zo’n bijeenkomst. Ja, nu net, net weet je, want ik, ik heb heel erg zitten kijken naar de spreuw van ‘naam collega’ en daardoor denk ik dat ik een deel van ons verhaal niet heb gehoord, omdat ik zo dan daar aan het focussen ben. Dus het zou mij denk ik helpen om daar wel nog op de een of andere manier ook woorden aan te verbinden die ergens gevisualiseerd terugkomen.”

Conclusie, discussie en aanbevelingen

Conclusie

Dit onderzoek heeft tot doel gehad te leren over het inzetten van *kunst* als *boundary object*. Hierbij is onder twee nieuw samenwerkende groepen collega’s onderzocht of een reflecterende en generatieve dialoog over kunst aan kan zetten tot *identificatie* en *reflectie*. Daarnaast is onderzocht of de gevoerde dialogen over kunst ervoor hebben gezorgd dat er kennisgenomen is van elkaars professionele identiteit en het nieuwe professionele frame, zodat er beter samengewerkt kan worden.

Uit de resultaten van de eerste onderzoeksvraag: *In hoeverre zijn in een dialoog over kunst tussen collega's de leermechanismen identificatie en reflectie geactiveerd?* Is opgemaakt dat elke respondent heeft ervaren dat de dialoog over kunst aan heeft gezet tot identificatie en reflectie. Ten opzichte van het proces identificatie zijn *jezelf kennen* en *het perspectief van de ander leren kennen*, het meest zijn waargenomen. Op het gebied van reflectie is met name het subproces, *herkennen van de anderen* waargenomen. Uit de resultaten blijkt dat er tijdens de eerste interventie, het inzetten van het VTS-kijkkader, veel identificatie plaatsvond. De meeste respondenten ervoeren dat er ruimte en tijd was om eigen gedachten te delen. Daarbij is er met aandacht, generatief, naar elkaar geluisterd. Het vierde onderdeel van het ABL-kijkkader, *het delen van het verhaal*, heeft vooral tot reflectie geleid. Hierbij geven de respondenten aan dat er veel over elkaar geleerd is, en leerden zij het perspectief van de ander kennen.

Uit de resultaten van de tweede onderzoeksvraag: *In hoeverre hebben de deelnemers zelf ervaren dat ze elkaar beter hebben leren kennen en zijn ze generatieve gesprekken aangegaan tijdens de dialoog over kunst?* Kunnen we stellen dat er ook volgens de respondenten in grote mate tot identificatie en reflectie is gekomen en dat er door de dialoog over kunst, *veel geleerd is over elkaar* door generatief naar elkaars verhalen te luisteren zoals Scharmer (2009) dat noemt. Het heeft niet bij elke focusgroep tot generatieve gesprekken geleid, maar wel bij één expert focusgroep (E1) en twee focusgroepen van de regiegroep (R1 en R2).

Uit de resultaten van de derde onderzoeksvraag: *In hoeverre heeft de dialoog over kunst ertoe geleid dat de Professionele Identiteit (PI) van de deelnemers is verkend en heeft dit bijgedragen aan het nieuwe professionele frame?* Kan geconcludeerd worden dat het gebruiken van kunst als boundary object om het Professionele Frame te verkennen, binnen de expertgroep niet en binnen de regiegroep wel tot positieve resultaten heeft geleid. Uit de antwoorden van de regiegroep-leden blijkt dat het koppelen van een (detail van een) kunstwerk aan de eigen waarden en persoonlijke kwaliteiten helpt om te leren over het professionele frame. Daarbij is er een kanttekening gemaakt over het alleen met beelden werken; er is behoefte aan het verbinden van woord met beeld.

Om antwoord te geven op de vraagstelling of *een dialoog over kunst aan kan zetten tot identificatie en reflectie, waardoor er beter kan worden samengewerkt*, is na dit onderzoek met zekerheid te stellen dat het antwoord daarop positief is. Er is gebleken dat je kunst als boundary object kunt inzetten, zodat mensen leren over de wereld en over elkaar door in dialoog te gaan over kunst (Biesta, 2017). Dit blijkt uit de resultaten van onderzoeksvraag 1 en 2. Daar is uit op te maken dat de respondenten die samen naar het museum gingen veel over en van elkaar hebben geleerd door in dialoog te gaan over kunst. Of de dialoog over kunst aanzet tot het verkennen van het professionele frame is met minder zekerheid te stellen, aangezien dit bij de ene groep wel, en de andere niet is gebleken.

Discussie

Terugkijkend naar de resultaten van het onderzoek kan met zekerheid gesteld worden dat het voeren van een dialoog over kunst aanzet tot het delen van eigen ideeën, opvattingen, visie, gevoelens, waarden en normen. Derksen (2021) beschrijft dat door verschillende perspectieven te onderzoeken er nieuwe inzichten en kennis binnen het team ontstaan. De respondenten waren soms verrast over elkaars perspectief, ze stonden tijdens de dialoog open voor elkaar, zoals Scharmer (2009) de generatieve dialoog bedoelt. Ze gingen tijdens het gebruikmaken van de VTS- en ABL-kijkkaders het gesprek aan over hun eigen opvoeding en hoe ze daardoor nu in het leven staan. Het aangaan van een gesprek over je eigen spirituele zelf zoals Ruijters et al. (2019) dat noemen, heeft daadwerkelijk plaatsgevonden bij een groot deel van de respondenten. Zo zei R4C: *"Maar ja, je begrijpt ook ieders drijfveren. Ja, je snapt waar bepaalde, nou ja, bepaalde normen waarden vandaan komen. Daardoor kun je dit straks ook beter snappen, hè? Iemand reageert zo, omdat hij of zij zo in het leven staat."*

Toch valt op te merken dat er ook een aantal respondenten zijn geweest, die het delen van de eigen gedachten uit de weg zijn gegaan. Zo werd door R1C verteld: *"En toen gingen we ervaringen delen. En toen dacht ik, hmm. Soms word je er wel echt stil van, van de gevoelens die je erbij krijgt. Wat bij je oproept, omdat je het niet snapt. En dat je lastig vindt. Dan ga je er ook wel over zwijgen soms en soms is zwijgen ook echt beter. Want dat? Nou ja. Dat houdt de lieve vrede. En, soms is dat wel fijn."* Een mogelijke verklaring zou kunnen zijn dat er binnen deze focusgroep nog niet genoeg veiligheid wordt ervaren. Dit zou kunnen zijn doordat de samenwerking tussen deze personen nieuw is, maar ook doordat er een verschil in persoonlijkheden is en/of er is een verschil gevoeld in hiërarchie (Edmondson, 2012). Derksen (2021) noemt veiligheid één van de noodzakelijkheden om tot het benutten van de talenten, kennis en kunde te komen in een team. En dat is volgens haar een voorwaarde voor goed teamwerk. Je creëert veiligheid door samen ervaringen op te doen en daarop te reflecteren, ervan te leren en opnieuw ervaringen op te doen.

Tijdens de derde interventie, het semigestructureerde retrospectief groepsinterview, was het wel of niet delen van gedachten opnieuw een onderwerp binnen deze focusgroep. Zo zei R5B: "Want bij die filosofisch kant, had je meer een soort van theoretisch theoretische gesprek over kunst, zeg maar. En ik voelde bij ons ook wel heel sterk dat je je eigen laag daaronder dan niet deelde. Omdat dat dan te persoonlijk was. Dat hield je dan bij je, een gedeelte daarvan deelde je wel. Ja, naar aanleiding van de kunst. Maar een gedeelte was dan echt van jou. Dat was bij ons alle drie eigenlijk, dat je dat bij jezelf hield." Het zou interessant zijn om hier een diepte-interview met de drie respondenten te organiseren zodat er onderzocht wordt, aan welk aspect van het gevoel van veiligheid gewerkt kan worden binnen deze focusgroep. Binnen de twee andere focusgroepen was dit gevoel van veiligheid er namelijk wel. Zo reageerde R4A: "ik denk dat wij wel meer hebben kunnen delen dan wat we van jullie horen. Wij durven het toch wel echt wel een beetje onszelf te laten zien in ons gesprek. Veiligheid gevoeld om dat te kunnen". Het kan ook zijn dat het kunstwerk dat door de groep besproken is een veiligere keuze is; dat het kunstwerk waarbij door de focusgroep minder veiligheid werd ervaren, meer controverser of engagement opriep. Het lijkt ook van belang te zijn op welke manier een groep een keuze maakt voor een te bespreken kunstwerk.

Wat ook een opmerkelijke opbrengst van het onderzoek is, is dat Art Based Research opdracht alleen binnen de regiegroep heeft geleid tot het delen van *identiteit* en *waarden*. Dit zijn maar twee van de vijf elementen van het professionele frame die je volgens Shaffer et al. (2009) kunt bespreken om het professionele frame te verkennen. De elementen *vaardigheden*, *kennis* en *epistemologie* zijn niet naar voren gekomen. De eerste twee elementen hebben meer te maken met de *opgave* waaraan gewerkt wordt en epistemologie heeft met *waarheden* van professionals die samenwerken te maken. Het verkennen van deze elementen behoeft wellicht een andere aanpak bij het inzetten van Art Based Research. De opdracht om een foto te maken van *datgene waar jij voor staat en wat jij meebrengt binnen de groep*, is een opdracht die gericht is op *jouw betekenis voor de groep*. Het is logisch dat hierdoor de elementen *identiteit* en *waarden* naar voren komen. De waarden die volgens Schwartz (1992) belangrijk zijn om te bespreken, zelfstandigheid en gezamenlijkheid, zijn inderdaad naar voren gekomen. Zo zei R3A: "Ik denk dat we dingen benoemd hebben of, die naar boven zijn gekomen die we gewoon belangrijk vinden ofzo". Beide waarden zijn samengevat door R3C: "Volgens mij vind ik het belangrijk dat je jezelf kunt zijn in het geheel. Dus ondanks de verschillen en het is ook niet altijd mooi en dat mag ook. Maar 'samen' is het wel weer mooi en heel." En zo zei R4A: "Volgens mij is dat je verbonden moet zijn met elkaar, dus die verbondenheid en dat je er moet mogen zijn en respect dus. En dat is volgens mij wat ik erin zag." Het is interessant om te weten of het professionele frame van de regiegroep, dat tijdens interventie drie door henzelf gekoppeld is aan hun eigen identiteit, als meer gedeeld wordt ervaren dan het professionele frame van de expertgroep, hier zou een vervolgonderzoek naar gedaan kunnen worden.

Er is met zekerheid te stellen dat het inzetten van kunst als boundary object de respondenten heeft geholpen om in verbinding met de anderen te komen. Daarbij heeft de dialoog over kunst aangezet tot leren over en weer door, zoals Bronkhorst et al. (2019) dat noemen, door verschillende opvattingen met elkaar te bespreken. Tijdens het *kijken naar en bespreken van kunst* aan de hand van het VTS-kijkkader werden de respondenten gedwongen om eigen gedachten te delen, waardoor duidelijk werd hoe de respondenten van elkaar verschilden en welke overeenkomsten er waren; er heeft dus veel identificatie plaatsgevonden. Dit hadden ze niet bij een *koffieautomaatgesprek* met elkaar gedeeld. Bovendien heeft er veel reflectie plaats gevonden, zoals Akkerman en Bruining (2016) dat *perspective making* en *perspective taking* noemen; er is geleerd te kijken door de ogen van de ander. Hierbij moet gesteld worden dat de onderwerpen waarover gesproken is, afhankelijk zijn geweest van de bekeken en besproken kunst en niet zozeer de eigen praktijk als onderwerp is genomen. Dit is een beperking binnen het onderzoek te noemen; de onderzoeksopzet is er niet op gericht geweest de *opgaven* waaraan de twee groepen werken te betrekken in het onderzoek. Waarbij het tijdens teamleren volgens Houtkamp et al. (2019) van belang is om vanuit een gedeelde opgave samen te werken.

Wanneer we kijken naar de opzet van de interventies is er een kanttekening te plaatsten bij het maken van de focusgroepen (E1 en E2, en R1, R2 en R3). Het heeft wel rust en ruimte gebracht om individuele en directe response (Doorewaard et al., 2019) vast te leggen, zodat de data dialogisch valide (Munneke et al., 2023) is opgenomen. Het heeft er echter niet toe geleid dat er identificatie en reflectie binnen de gehele expert- en regiegroep is ontstaan. Terwijl het onderzoek wel beoogt om de hele groep beter samen te laten werken door dialoog over kunst als vliegwieltje in te zetten. Wellicht was het beter geweest om interventie 1 en 2 per groep tegelijkertijd te organiseren in het Museum en een derde interventie als afsluiting te organiseren met de hele groep; zodat er al eerder kennisgenomen werd van de opbrengst van het optreden van de leermechanismen binnen elke focusgroep. Wanneer we kijken naar alle drie de interventies, valt op dat interventies 1 en 2 beide hebben gewerkt om tot identificatie en reflectie te komen, waarbij door een aantal de respondenten tijdens het

retrospectief groepsinterview is opgemerkt dat de Visual Thinking Strategie als een toegankelijker interventie werd ervaren dan Art Based Learning. Hierover werd gezegd door R4C: *“Maar je zou best wel kunnen veronderstellen dat die eerste kant misschien beter werkt in een nieuw geconstrueerd team en dat die tweede kant beter werkt in een bestaand team of zo.”* Het delen van de eigen verhalen bleek bij de focusgroepen die elkaar al iets beter kenden makkelijker en veiliger.

Over het inzetten van Art Based Research is er tijdens het retrospectief groepsinterview door een aantal respondenten gemeld dat er te weinig tijd werd ervaren voor de opdracht. Daarbij zou het bij het inzetten van Art Based Research beter zijn geweest om het groepskunstwerk door de respondenten zelf te laten maken. Dit kan volgens Leavy (2009) bij de respondenten meer bewustzijn en ruimte brengen om na te denken over het doel van de Art Based Research opdracht, in dit geval het verkennen van elkaars professionele identiteit en het nieuwe gezamenlijke professionele frame. Naar aanleiding van de resultaten van de derde onderzoeksvraag, waarbij Art Based Research alleen binnen de regiegroep heeft geleid tot het delen van *identiteit* en *waarden*, zouden er meerdere vervolgonderzoeken plaats kunnen vinden. Ten eerste zou onderzocht kunnen worden op welke manier Art Based Research vanuit een vraagstuk van de gedeelde praktijk (Wenger, 1998) ingezet kan worden, om het professionele frame te verkennen. Ten tweede zou onderzocht kunnen worden of hiërarchieën doorbroken kunnen worden door een dialoog over kunst te organiseren. Ten derde zou er onderzocht kunnen worden of het maken van een groepskunstwerk door de respondenten zelf van invloed is op het ervaren van een koppeling naar het professionele frame.

Tot slot moet gemeld worden dat de onderzoeker naast collega van alle respondenten, ook onderdeel uitmaakt van de regievoerdersgroep. Om als initiator en facilitator van het onderzoek zo min mogelijk de resultaten te beïnvloeden, zijn de interventies in het museum zelfstandig door de focusgroepen doorlopen. De metingen zijn wel door de onderzoeker verricht, achteraf had de dataverzameling ook door een externe onderzoeker ingezet kunnen worden, wat de betrouwbaarheid van de resultaten had vergroot.

Aanbevelingen

Het is aan te bevelen om binnen nieuw startende samenwerkingen, tijd vrij te maken voor activiteiten waardoor de leden elkaar beter leren kennen. Het ondernemen van een boundary crossing activiteit in een museum, is een goede manier om afstand te nemen van de dagelijkse praktijk. Het is aan te bevelen om in het museum een reflectieve en generatieve dialoog over kunst te stimuleren. Hierbij kan kunst worden ingezet als boundary object, om subprocessen van identificatie en reflectie in werking te stellen. De manier waarop de dialoog gestuurd wordt, is van belang voor de diepgang van de gesprekken. Om tot een reflectieve en generatieve dialoog te komen is het belangrijk samen naar hetzelfde kunstwerk te kijken, zoals bij het toepassen van Visual Thinking. Het is aan te bevelen om een Visual Thinking Strategie in te zetten zoals: See, Think, Me, We, wanneer je mensen in gesprek wilt laten gaan over eigen ideeën, opvattingen, visie, gevoelens, waarden en normen. Hierdoor worden subprocessen van identificatie, *jezelf kennen* en *het perspectief van de ander leren kennen*, en de subprocessen van reflectie; *herkennen van de ander* en *leren van de ander* in werking gesteld. Het is aan te bevelen om Art Based Learning in te zetten wanneer je aan wilt zetten tot generatief luisteren naar elkaar. Hierdoor worden subprocessen van reflectie; *herkennen van de ander* en *leren van de ander* in werking gesteld, waardoor de deelnemers het perspectief van de ander leren kennen. Wanneer je Art Based Research inzet is het aan te bevelen om tijd te nemen om te werken aan een gezamenlijk kunstwerk. Waarbij het in beeld brengen van de individuele *identiteiten* en *waarden* kan helpen om het gezamenlijk professionele frame te verkennen.

Volgend schooljaar zal, in plaats van het werken met expertgroepen, de samenwerking binnen de drie verschillende teams en de secties centraal staan. De opgave van de regiegroep wordt verlegd naar het vormgeven van de samenwerking en professionalisering binnen deze groepen. De opbrengst van dit onderzoek laat zien dat het aan te bevelen is om binnen elk team en sectie, tijd vrij te maken om in dialoog te gaan over elkaars professionele identiteit en het gezamenlijk professionele frame. Daartoe zal de innovator van leren, samen met de regievoerders, deze leerprocessen gaan vormgeven. Hierbij zal aandacht zijn voor boundary crossing activiteiten, zoals ondernemen van een museumbezoek, om tot identificatie en reflectie te komen, waardoor de samenwerking binnen het leertraject wordt bevorderd en het professionele frame verkend.

Dit onderzoek had tot doel te onderzoeken of een reflectieve en generatieve dialoog over kunst tot het optreden van de leermechanismen identificatie en reflectie leidt, waardoor er een aanzet kan worden gemaakt om het nieuwe gezamenlijke frame te verkennen. Als belangrijkste aanbeveling is te melden: Wanneer kunst wordt ingezet als boundary object, er dialogen ontstaan waardoor grenzen worden overbrugd. Een dialoog over kunst stimuleert verbintenis met de ander, zodat het leren over en weer plaats kan vinden en men tot een betere samenwerking kan komen. Verbinden met het hart is wezenlijk en kunst is hierbij een zeer waardevol middel.

Referenties

- Argyris, C. (1990). *Overcoming organizational defences. Facilitating organizational learning*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Akkerman, S., & Bruining, T. (2016). *Multilevel Boundary Crossing in a Professional Development School Partnership*. *Journal of the Learning Sciences*, 25(2), 240-284.
- Baarda, D. B., & Van der Hulst, M. (2017). *Basisboek Interviews. Handleiding voor het voorbereiden en afnemen van interviews* (4^e ed.). Noordhoff Uitgevers.
- Bakker, A., & Akkerman, S. (2016). *Het leerpotentieel van grenzen: een theoretische basis*. In A. Bakker, I. Zitter, S. Beusaert, & E. De Bruijn (Eds.), *Tussen opleiding en beroepspraktijk: het potentieel van boundary crossing* (pp. 9–26). Koninklijke van Gorcum.
- Barone, T. & Eisner, E.W. (2012). *Arts Based research*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington D.C.: Sage.
- Biesta, G. (2017). *Door kunst onderwezen willen worden*. Arnhem: ArtEZ Press, 2017.
- Boeije, H. (2008) *Analyseren in kwalitatief onderzoek, denken en doen*. Boomonderwijs.
- Bronkhorst, L.H., Wansink, B., & Zuiker, I. (2019). *Objecten zijn wel een ding: de rol van (grens)objecten in samenwerkingen tussen onderzoekers en onderwijsprofessionals*. Pedagogische Studen. 237-262.
- Costley, C., Elliot, G. C., & Gibbs, P. (2010). *Doing Work Based Research*. SAGE Publications.
- Cummings, T.C., & Worley, C.G. (2009) *Organization development and change* (9e ed.) Manso, OH: South Western Cengage Learning.
- Derksen, K. (2021). *Goed team werk: hoe teams beter kunnen presteren en floreren*. Boom.
- Deunk, M. I., Korpershoek, H., Hingstman, M., Langeloo, A. (2020) *Bewust van je eigen blik, Het gebruik van Visual Thinking Strategies ter bevordering van interculturele sensitiviteit bij studenten van de Academische Opleiding Leraar Basisonderwijs*. Rijksuniversiteit Groningen.
- Doorewaard, H., Kil, A., van de Ven, A., (2019). *Praktijkgericht kwalitatief onderzoek, een praktische handleiding*. Boom.
- Edmondson, A.C., (2012) *Teaming. How organizations learn, innovate and compete in the knowledge economy*. San Francisco. CA: Jossey-Bass.
- Gulikers, J. T. M., & Oonk, C. (2016). *Het waarderen van leren met partijen buiten de school*. *OnderwijsInnovatie*. 3. 17–26.
- Gulikers, J., & Oonk, C. (2016a). *Boundary Crossing in Regioleren: Actief Ondersteunen van Student-Stakeholdersamenwerking*. In A. Bakker, I. Zitter, S. Beusaert, & E. De Bruijn (Eds.), *Tussen Opleiding en Beroepspraktijk: het Potentieel van Boundary Crossing* (pp. 226-246). Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Hogenbosch, F., (2021) *Basisplan Publieksbegeleiding, Welkom in Museum Arnhem*, Museum Arnhem.
- Houtkamp, B., Ruijters, M. En Vries, C. De. (2019). *Opgavegericht teamleren. Samen werken aan een groter goed*. Deventer: Management Impact.
- How Dare You Make Me Feel This Way. Museum Arnhem.* (z.d.). <https://www.museumarnhem.nl/nl/tentoonstellingen/how-dare-you-make-me-feel-this-way>
- Isaacs, W. (1999). *Dialogue and the art of thinking together: A pioneering approach to communicating in business and in life*. Currency
- Koenen, E. (2007). *De Kunst van leiderschap in tijden van verandering, een managementprentenboek*. Boom.
- Lutters, J. (2020). *Art Based learning. Handboek creatief opleiden*. Coutinho.
- Leavy, P. (2009) *Method meets art: Arts-based research practive*. New York: The Guilford Press.
- MCA, (2021). *Schoolplan 2021-2025. Leer mij het buiten-gewoon zelf te doen*. Montessori College Arnhem.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ministerie van Algemene Zaken. (2022, 22 december). *Functiemix (voortgezet onderwijs)*. Werken in het onderwijs. Rijksoverheid.nl. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/doorgroeimogelijkheden-leraren/functiemix-voortgezet-onderwijs>
- Munneke, L., Rozendaal, J.S., & Van Katwijk, L. (2023) *Onderzoekend vermogen ontwikkelen tijdens je lerarenopleiding*. Boom.
- Oonk, C., & Gulikers, J. (2018). *Studenten opleiden tot bruggenbouwers*. Retrieved May 1, 2019, from <https://www.canonberoepsonderwijs.nl/Boundary-crossing-leren--met-en-van-de-ander>.
- Pol, H. Van de (2014). *Basisboek luisteren en spreken. Helpen voor professionals*. Ede: Uitgeverij Vanbinnenuit.
- Robson, C. (2002). *Real World Research* (2e ed.). Oxford: Blackwell.

- Ruijters, M., & Van Luin, G. (2015). *Beroepsstandaard en professionele identiteit: je binnenste buiten*. De Nieuwe Meso, 2(3), 6–13.
- Ruijters, M.C.P., & collega's (red.) (2015). *Je Binnenste Buiten. Over professionele identiteit in organisaties*. Deventer: Vakmedianet.
- Ruijters, M. C. P., Van Luin, G.E.A., Wortelboer, F.Q.C. (2019). *Mijn Binnenste Buiten, werken aan je professionele identiteit*. Deventer: Boom Management Impact.
- Ruijters, M. C. P. C., Schut, R., & Simons, P. R. J. (Red.) (2015). *Canon van leren*. Vakmedianet, Deventer.
- Saunders, M., Lewis, P., Thornhill, A. (2016). *Methoden en technieken van onderzoek* (7^e ed.). Amsterdam Pearson Education.
- Schwartz, S.H. (1992). *Universals in the context and structure of values-theoretical advances and empirical tests in 20 countries*. Advances in Experimental Social psychology. San Diego: Academic Press.
- Scharmer, O.C. (2009). *Theory U: Learning From the Future as It Emerges*. Beffett-Koehler.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive psychology: An introduction* (Vol. 55, No. 1, p. 5). American Psychological Association.
- Senge, P.M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.
- Schmidt, H. (2021). *Mogen we nog verwonderd zijn, een pleidooi voor meer kunsteducatie in het onderwijs*. Borgerhoff & Lamberigts.
- Shaffer, D. W., Hatfield, D., Svarovsky, G. N., Nash, P., Nulty, A., Bagley, E., ... Mislavy, R. (2009). *Epistemic Network Analysis: A Prototype for 21st-Century Assessment of Learning*. *International Journal of Learning and Media*, 1 (2), 33–53. Doi:10.1162/ijlm.2009.0013.
- Swaen, B. (2022, 26 augustus). *Betrouwbaarheid in je scriptie | Voorkom willekeurige fouten*. Scribbr. Geraadpleegd op 28 april 2023, van <https://www.scribbr.nl/onderzoeksmethoden/betrouwbaarheid/>
- Swanborn, P. G. (1996). *A common base for quality control criteria in quantitative and qualitative research*. *Quality and Quantity*, 30(1), 19-35.
- Spruyt, M., Verdonschot, S., & Dresen, M. (2011). *Verfrissende ontmoetingen. Hoe je meer kunt halen uit gesprekken op school*. Heerlen: Ruud de Moor Centr-m - Open Universiteit.
- Tenminste houdbaar tot..., Museum Arnhem, z.d. <https://www.museumarnhem.nl/nl/tentoonstellingen/tenminste-houdbaar-tot>
- Van de Boel, S. (2023). *Ontsporen. Kunst en filosofie als trigger voor systeemverandering*. Lecturis.
- Van Heijst, P., De Vos, N., Keinemans, S. (2019). *Art-Based Research voor het sociale domein. Een andere manier van Praktijkgericht onderzoek*. *Journal of Social Interventions: Theory and Practice*. 2019-volume 28, issue 3. Pp. 11-18.
- Van Oeffelt, T. P. A., & Ruijters, M. C. P. (2015). *Ontwikkelen*. In M. C. P. Ruijters (Ed.), *Je Binnenste Buiten. Over professionele identiteit in organisaties* (pp. 273–314). Vakmedianet.
- Van Oeffelt, T.P.A., Andriessen, D., Van den Ende, J., Mondriaan, E., Van Rosmalen, B.C.W., Ruijters, M.C.P., De Wolff – ter Beek, E., Wortelboer, F.Q.C. (2021) *Samen op zoek naar goed werk. Professioneel framen van de teamopgave*. Aeres Hogeschool Wageningen
- Verdonschot, S. & Stevens, D. (202–) - *Impactonderzoek: samen in kaart brengen wat een leertraject oplevert*. Utrecht: Kessels & Smit Publishers.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2000). *Communities of practice and social learning systems*. *Organization*, 7(2), 225–246.
- Walker, D., & Nocon, H. (2007). *Boundary-crossing competence: Theoretical considerations and educational design*. *Mind, Culture, and Activity*, 14(3), 178-195.
- Wisse, P. (2002). *Semiosis and sign exchange*. Voorburg: Information Dynamics.
- Wortelboer, F. Q., Van Oeffelt, T. P. A., & Ruijters, M. C. P. (2021). *De kunst van samen bepalen wat goed is. Goed werk door opgave gericht teamleren*. *Tijdschrift Voor Ontwikkeling in Organisaties*, 3, 64-71.
- Yenawine, P. (2013). *Visual Thinking Strategies: Using Art to Deepen Learning Across School Disciplines*. Harvard Educational Press.
- Yenawine, P. (2020). *Visual Thinking Strategies. Met kunst het leren op school verdiepen*, SWP.

Dankwoorden

Dit onderzoek en deze thesis had niet tot stand kunnen komen, zonder alle lieve mensen om mij heen, die hun vertrouwen in mij hebben uitgesproken. Dat begint eigenlijk al met Lia, die mij tot de opleiding heeft toegelaten. Waardoor ik in het eerste leerjaar kennismakte met medestudenten; Bart, Ilse en Joost, die mijn sparringpartners werden en waarmee ik voor het eerst boundary crossing ervaarde. In het tweede leerjaar waren Erwin, Karin, Marc en ik een hechte community met een motto: 'Geen gedoe'. Ik prijs mij erg gelukkig met die samenwerking, waarbij ik Marc en Erwin ontzettend wil bedanken voor hun oprechte interesse, geduld en nauwkeurige feedback bij het schrijven van deze thesis, ik weet zeker dat we elkaar zullen blijven volgen!

Wat betreft docenten van de MLI ben ik ontzettend blij met de warme betrokkenheid die ik heb ervaren van Niek van Benthum en Jantine van Beek. Hun liefde voor leren, kennis over onderzoek en de door hen gestelde essentiële vragen, hebben ervoor gezorgd dat ik dit onderzoek, vanuit de kunsten naar samenwerking kijken, heb aangedurfd. Als absoluut onmisbare factor voor het slagen van dit schrijven, wil ik mijn onderzoeksbegeleider, Joan van den Enden bedanken. Haar rust, tijd, kennis, geruststelling waren van groot belang voor mijn leren en het uitschrijven van de thesis. En vanuit de kunsten wil ik Jeroen Lutters en Femke Hogenbosch graag bedanken voor het delen van hun visie en de tijd die ze voor mij vrijgemaakt hebben om daarover te leren. Als super inspirator op het gebied van onderzoek, wil ik Suzanne Verdonshot bedanken voor de mooie gesprekken die we over haar visie op onderzoek en mijn interventies en instrumenten hebben gehad.

Wat betreft mijn collega's van school wil ik heel graag de regiegroep en de expertgroep bedanken voor het meewerken aan mijn onderzoek. Jullie gesprekken over kunst zijn voor mij *het goud* geweest. Ik mocht horen hoe jullie de kunstwerken ervaarden en kon daardoor deze thesis schrijven. En wat ben ik blij met Suzanne de Kleyn als leidinggevende! Zij heeft mij de ruimte gegeven om het onderzoek mogelijk te maken en mijn uitdagingen vol aan te gaan.

Lucie van Fred heeft tot slot mijn interpunctie op de i gezet waardoor de puntkomma's op de i staan en de thesis zo veel leesbaarder is geworden!

Tot slot wil ik mijn allerliefste vriendje Rogier en lieve knappe dochter bedanken voor alle tijd die zij hebben ingeleverd, en de lekkere hapjes die zij hebben gemaakt zodat ik heerlijk kon studeren.

Dank-jullie-allen-wel!

Bijlage 1 Demografische gegevens van de twee onderzoeksgroepen

Respondent	Functie	Jaren op het MCA	Jaren binnen het onderwijs
Expertgroep			
E1A	Docent Nederlands OB	6	8
E1B	Docent Nederlands BB M	0	15
E1C	Docent M&M OB + BB M	13	17
E2A	Docent M&M OB	2	2
E2B	Docent Frans OB	10	23
E2C	Docent Natuurkunde BB H	2	5
Regiegroep			
R3A	Afdelingsleider BB M	4	25
R3B	Afdelingsleider OB	0	15
R3C	Afdelingsleider BB H	5	17
R4A	Zorg coördinator	23	24
R4B	Onderwijs innovator, docent M&M OB	20	20
R4C	Maatwerk coördinator, docent geschiedenis BB H	12	12
R5A	Coördinator Montessori Breed, Docent Duits OB + BBM	12	12
R5B	Coördinator 2 Fasen VWO, Docent Geschiedenis OB + BH	8	17
R5C	Directeur	0	35

Bijlage 2 Visual van de drie interventies en data-verzamel instrumenten

KUNST ALS BOUNDARY OBJECT 3X INTERVENTIES ONDERZOEKDATA 3X ONDERZOEKSVRAAG

In hoeverre worden bij het voeren van een dialoog over kunst bij docenten van een nieuw samengesteld team, leermechanismen 'identificatie' en 'reflectie' geactiveerd en lukt het hierdoor samen het nieuwe professionele frame te verkennen?



INTERVENTIE 1 SEE-THINK-ME-WE

Tijdens de eerste interventie gaan docenten in drietallen een Visual Think Strategie; SEE-THINK-ME-WE toepassen bij een gezamenlijk gekozen kunstwerk in het Museum Arnhem.

Onderzoeksdata 1

Aan de hand van vragenkaartjes wordt er terug gekeken op de interventie. Iedereen kiest 1 kaartje en vertelt over zijn of haar beleving. Het gesprek wordt opgenomen en als kwalitatieve data geanalyseerd op het optreden van boundary crossing leermechanismen (Bakker en Akkerman, 2016) 'identificatie' en 'reflectie'.

INTERVENTIE 2 ART-BASED LEARNING



Tijdens de tweede interventie worden de docenten eerst individueel op pad gestuurd met het kijkkader (stap 1-3) waarin ART-BASED-LEARNING vragen worden gesteld. Tijdens stap 4 zoeken ze elkaar op en delen ze in duo's 'hun verhaal'.

Onderzoeksdata 2

Het delen van de eigen verhalen (stap 4), wordt na de tweede interventie besproken met de groep. Daarbij wordt gevraagd of iedereen een fragment wil delen aan de hand van de eigen (aan)tekeningen in zijn/haar dummy.



INTERVENTIE 3 ART-BASED- RESEARCH

Tot slot wordt er aan elke docent gevraagd om een foto te maken van een kunstwerk (of een detail daarvan) dat voor henzelf weergeeft, wat hij of zij wil bijdragen aan de groep. Om te inspireren wordt het kijkkader dat afgeleid is uit het PI-model (Ruijters et al. 2019) meegegeven.

Onderzoeksdata 3

Alle deelnemers bekijken het gemaakte kunstbeeld van de groep. Vragen of er door het kunstwerk te bekijken en te horen over de eigen gemaakte foto kennis is genomen van elkaars professionele identiteit en/of het nieuwe professionele frame.



Bijlage 3

Instrument 1, kaartjes ingezet na de Visual Thinking Strategie



Bijlage 4 Instrument 2, het schetsboek met potlood, ingezet bij Art Based Learning



Bijlage 5 Instrument 3, het semigestructureerd retrospectief groepsinterview als PPT

Museumfoto delen en Pitchen!

"Wat wil jij graag inbrengen en is kenmerkend voor jou?"



Fotografeer een (detail) van een kunstwerk:

'Wat wil jij graag inbrengen binnen de groep en is kenmerkend voor jou.'



Wat inspireert of ontroert je?
Wat kenmerkt jouw manier van werken?
Welke waarden staan voor jullie groep centraal?
Wat maakt dat je thuis voelt op het MCA?

Visual Thinking Strategie

In hoeverre heeft de eerste VTS-opdracht geholpen om elkaar (nog beter) te leren kennen?



1. SEE
2. THINK
3. SHARE
4. WE





"Je deelt de emoties en de geschiedenis die bij die je legt ook in relatie tot het kunstwerk zelf. Dus je doet het je gaat je reflecteert op het, ik zie dit en wat doet dat met mij?"

Art-Based-Learning

In hoeverre heeft de tweede Art-Based-Learning opdracht geholpen om 'echte' gesprekken met elkaar aan te gaan?



1. STEL EEN VRAAG
2. KIES EEN KUNSTWERK
3. DENKEN IN GROEPEN
4. VERTELLE VERHAAL





Art-Based-Research

Levert het maken van de eigen foto en het vertellen daarover, nieuwe inzichten op over hoe je elkaar aanvult binnen de regiegroep?



Fotografeer een (detail) van een kunstwerk:

'Wat wil jij graag inbrengen binnen de groep en is kenmerkend voor jou.'



Wat inspireert of ontroert je?
Wat kenmerkt jouw manier van werken?
Welke waarden staan voor jullie groep centraal?
Wat maakt dat je thuis voelt op het MCA?

Bijlage 6 De Art Based Research opdrachtenkaart kunstwerk

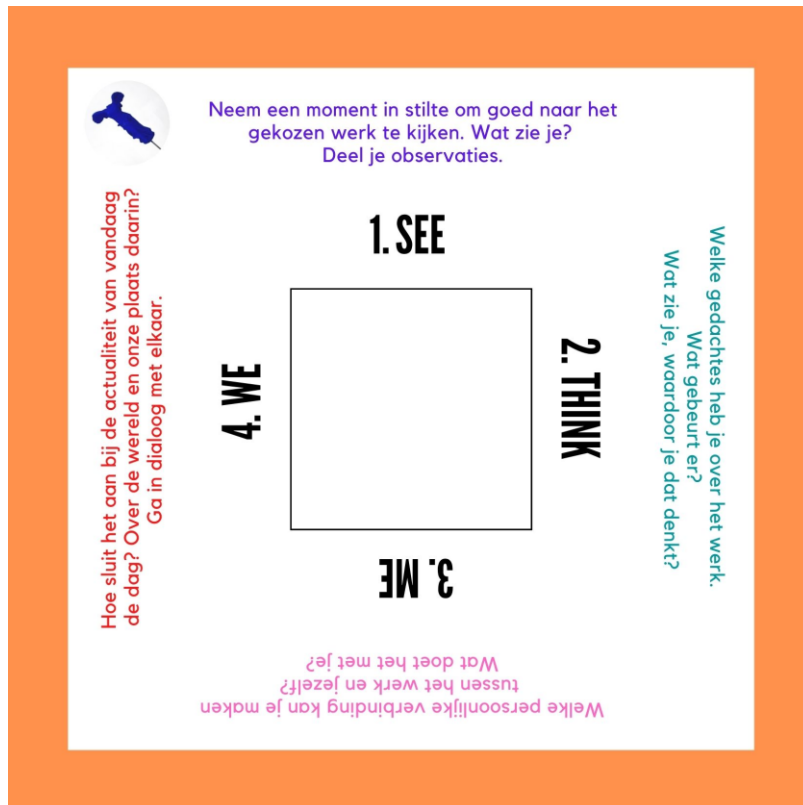


Voorkant ABR-opdrachtkaartje

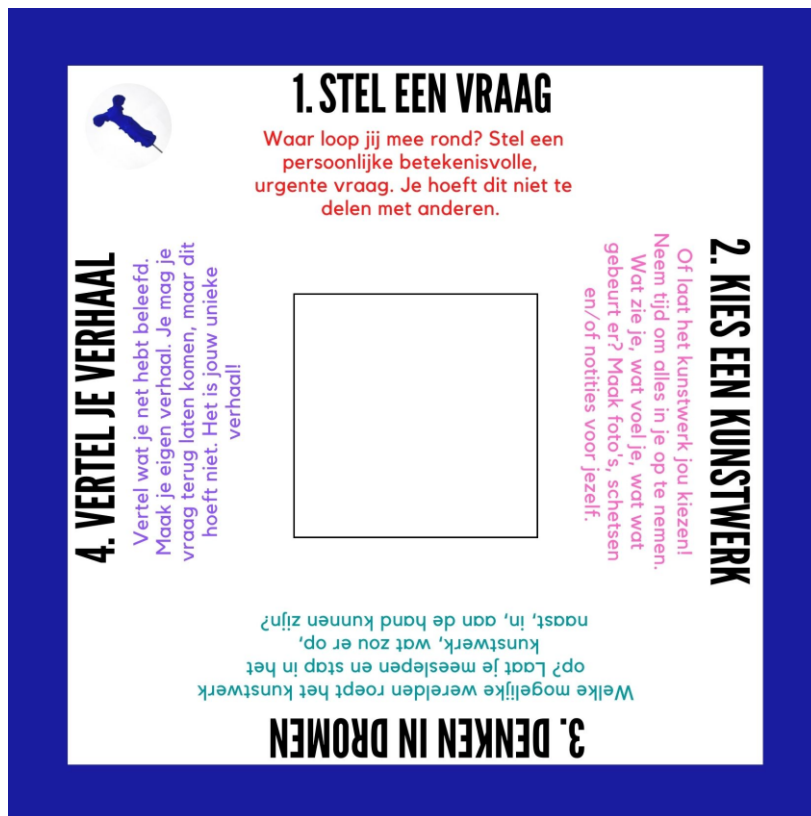


Achterkant ABR-opdrachtkaartje

Bijlage 7 Kijkkaders Visual Thinking Strategie en Art Based Learning



Visual Thinking Strategy: See, Think, Me, We (Yenawine, 2020)



Art Based Learning (Lutters, 2020)

Bijlage 8 Uitnodiging deelname onderzoek

GROEP 1	  museum arnhem <i>KUNST ALS BOUNDARYOBJECT</i>	DONDERDAG 9 FEBRUARI 13.00-14.00 EDIT SANDER SUZANNE
GROEP 1	DONDERDAG 9 FEBRUARI 13.00-14.30 UUR WE ZIEN ELKAAR BIJ DE INGANG VAN HET MUSEUM ARNHEM WIL JE WANNEER JE DEZE BEZIT JE MUSEUMJAARKAART OF CJP MEENEMEN?	

Bijlage 9 Het Coderingsschema BC-rubric & Professionele Frame

BOUNDARY CROSSING (Oonk, 2016)			
Mechanisme	Code	Vertaling	Operationalisering
Identificatie			
Knowing yourself	I1	Jezelf kennen	Kennen en/of expliciteren van eigen expertise en de beperkingen daarvan (specifiek binnen deze samenwerking)
Knowing other perspectives	I2	Het perspectief van de ander kennen	De kennis, interesse, perspectieven en wederzijdse relaties tussen de betrokkenen te identificeren (herkennen/benoemen)
Clarifying complementarity	I3	Verduidelijken van aanvulling/complementariteit anderen (kennis, vaardigheden etc)	Verduidelijken van complementariteit en/of het verduidelijken van de grenzen tussen de eigen en mogelijke bijdragen van anderen
Exploring mutual expectations	I4	Onderzoeken van wederzijdse verwachtingen	Onderzoeken en afstemmen van wederzijdse verwachtingen bij aanvang van het project (bij aanvang van deze samenwerking)
Knowing the stakeholders	I5	Stakeholders kennen	Identificeren van (herkennen/benoemen) welke stakeholders relevant zijn in het licht van dit project/deze samenwerking
Reflectie			
Recognizing others	R1	(H)erkennen van anderen	Herkennen, erkennen en expliciteren van de karakteristieken van een andere persoon of een andere praktijk
Learning from another	R2	Leren van een ander	Expliciteren van datgene wat geleerd is van een ander persoon of de andere praktijk
Perspective making	R3	Perspectief opmaken	Herzien van het eigen perspectief vanwege datgene wat je hebt geleerd van een andere persoon of andere praktijk
Facilitating perspective making	R4	Faciliteren van perspectief opmaken	Faciliteren van het leerproces en/of het perspectief opmaken van een ander
Mutual learning	R5	Wederzijds leren	Expliciteren van het wederzijds leren
Verkennen Professionele Frame (Ruiters et. al. 2019) door SKIVE toe te passen (Shaffer et. al., 2019)			
vijf elementen	Code	Operationalisering	
Vaardigheden (Skills)	PF 1	Weten hoe te handelen in specifieke beroepssituaties.	Beschrijven van typische acties, of kenmerkend handelen in de beroepssituatie voor dit nieuwe team
Kennis (Knowledge)	PF2	Concepten, betekenissen en taal die leden van een groep professionals delen.	Beschrijven van voorbeelden waarin gedeelde kennis en taal voorkomt.
Identiteit (Identity)	PF3	Jezelf zien als lid van een bepaalde groep professionals, je commiteren.	Beschrijven in hoeverre je je aan jouw nieuwe team commiteert. Wie je bent tenopzichte van het collectief.
Waarden (Values)	PF4	Wat belangrijk wordt gevonden, waar waarde aan wordt gehecht in de beroepsgroep. Wat gedeelde waarden zijn.	Beschrijven voor welke waarden je zorg wilt dragen, wat mag niet verloren gaan. Wat je aan waarden deelt met het nieuwe team.
Epistemologie (Epistemology)	PF5	Regels die je hanteert om te bepalen of iets waar is, die verantwoorden en verklaren.	Beschrijven wat 'waar' is en wie gelijk heeft en/of de macht heeft.

Bijlage 10 Oorspronkelijke versie BC Rubric en BC-coderingsschema

	A De student...	B De student...	C De student...	D De student...
Identificatie 1: Eigen expertise en eigen grenzen kennen	gaat aan de slag met het project. Communiqueert niet actief over welke expertise hij/zij zelf heeft voor dit project en welke expertise er wellicht mist.	benoemt wat hij/zij kan bijdragen aan dit project.	vorige cel; + identificeert waar dit project tegen zijn/haar grenzen (in de zin van gebrek aan kennis, vaardigheden enz.) aan loopt.	kan helder verwoorden welke expertises nodig zijn om dit project goed te kunnen uitvoeren en kan hierin concreet benoemen wat hij/zij zelf weet en waarvoor anderen (andere studenten en externen) nodig zijn.
Identificatie 2: Stakeholders in kaart brengen	onderneemt geen actie om externe (niet-studenten) stakeholders te ontdekken.	onderneemt actie om in kaart te brengen welke stakeholders een rol spelen bij het project.	brengt in kaart wie de stakeholders zijn, maar ook wat hun belangen, perspectieven en/of expertise zijn. identificeert stakeholders die hij/zij actief wil gaan betrekken in dit project.	vorige cel; + maakt inzichtelijk hoe die stakeholders zich tot elkaar verhouden. maakt concreet waarvoor hij/zij deze stakeholders in dit project nodig en treft voorbereidingen om hen te benaderen.
Coördinatie 1: Stakeholders benaderen	onderneemt geen acties om contact te leggen met stakeholders (incl. opdrachtgever).	overlegt geregeld met opdrachtgever en stemt zijn/haar wensen af met de voortgang van het project.	vorige cel; + legt actief contact met meerdere andere stakeholders (naast de opdrachtgever) maar niet zo doelgericht (nog geen gerichte vragen).	vorige cel; + benadert de verschillende stakeholders met gerichte vragen om het project beter uit te voeren.
Coördinatie 2: Doelgericht samenwerken (o.a. door een Boundary Object² (BO) in te zetten)	is niet gericht op samenwerking of raakt gefrustreerd doordat samenwerking en afstemming niet lukt.	organiseert gezamenlijke activiteiten tussen partijen om te overleggen.	bedenkt een voor alle partijen relevant BO om de afstemming te stroomlijnen.	vorige cel; + zet BO actief in om de afstemming tussen de partijen te zoeken en controleert of iedereen een bijdrage levert. Zo niet, dan onderneemt hij/zij actie.
Reflectie 1: Verplaatsen in een ander	bekijkt het project vanuit eigen perspectief en belang.	overlegt met anderen vanuit eigen perspectief (=wat wil ik van jou hebben).	overlegt met anderen vanuit eigen perspectief en perspectief van de ander (wat wil ik van jou en wat kan ons project jou opleveren).	benadert het project vanuit een succesvolle combinatie van perspectieven (dit is jullie belang, daar doen we in dit project dit of dat mee. Door onze perspectieven zo en zo te combineren, levert dit project ons samen dit op).
Reflectie 2: Leren van de ander	is slechts gericht op een direct projectresultaat, niet op leerresultaat.	ontdekt gedurende het project nieuwe dingen om te leren en kan deze benoemen.	leert nieuwe dingen en gebruikt inzichten van anderen ook om eigen bestaande ideeën te heroverwegen.	zoekt actief naar 'wat ik van andere partijen kan leren' en nuanceert eigen perspectief met de inzichten van anderen.
	A De student...	B De student...	C De student...	D De student...
Reflectie 3: Anderen aanzetten tot leren	reflecteert op eigen leerproces en ontwikkeling (of reflecteert niet).	reflecteert met medestudenten op ieders ontwikkeling, rol en bijdrage aan het proces. Zet niet aan tot het omzetten van deze reflecties in concrete verbeteracties.	zet zichzelf en anderen (met name medeprojectleden) actief aan tot reflecteren op het proces en richt hierbij expliciet aandacht op het aanpassen/optimaliseren van het proces.	vorige cel; + betreft ook externe partijen bij deze reflectie.
Transformatie 1 (start): Intentie om een blijvende, nieuwe praktijk te ontwikkelen	pakt het project op vanuit de intentie om een voldoende beoordeling te krijgen.	pakt het project op vanuit de intentie om de opdrachtgever tevreden te stellen.	pakt het project op vanuit de intentie om een resultaat op te leveren dat daadwerkelijk bruikbaar is in de praktijk.	pakt het project op vanuit de intentie om een resultaat op te leveren dat de praktijk (de regio) vernieuwt of inspireert tot vernieuwing.
Transformatie 2 (proces): Visie op nieuwe praktijken	vindt het moeilijk om (of toont geen interesse in) out-of-the-box te denken. Blijft vaak bij traditionele/voor de hand liggende oplossingen.	ziet allerlei kansen en mogelijkheden voor het aanpakken van het project vraagstuk. Doet expliciete pogingen traditionele oplossingen uit te bouwen met vernieuwende elementen.	vorige cel; + kan ontdekte kansen/oplossingsmogelijkheden vertalen naar hoe deze in de praktijk vorm zouden kunnen krijgen. Kan voors- en tegens van verschillende mogelijke oplossingen afwegen.	kan een heldere visie verwoorden op de nieuw te ontwikkelen praktijk. Dat houdt in: kan benoemen hoe een nieuwe praktijk eruit zou moeten zien, hoe deze functioneert en wat er moet gebeuren om effectieve stappen op weg naar realisatie van de nieuwe praktijk te zetten.
Transformatie 3 (product): Integratie van belangen en perspectieven in een nieuwe, realistische praktijk en daarmee de regionale partijen enthousiast maken	laat in het projectresultaat voornamelijk de kennis en inzichten van de student (engroep) zien. De vernieuwende waarde én realiseerbaarheid van dit resultaat in de regio is niet aan de orde.	laat zien hoe hij/zij in het eindproduct eigen ideeën (en ideeën van de groep) en die van de opdrachtgever heeft geïntegreerd. Toont hiermee inzicht in het realiteitsgehalte van het resultaat (Anders gezegd: de opdrachtgever zou dit echt zo kunnen gaan gebruiken).	kan overtuigend aantonen hoe verschillende belangen/perspectieven zijn afgewogen in het resultaat en toont hiermee aan dat hij/zij goed heeft nagedacht over de realiseerbaarheid en het innovatieve karakter van dit resultaat voor verschillende partijen in de regio.	vorige cel; + heeft hiermee zichtbaar enthousiasme gecreëerd bij externen.
Transformatie 4 (vervolg): Aanzetten tot een vervolg	rondt het project af voor school en toont geen activiteiten richting een vervolg.	rondt het project af en benoemt op een paar punten hoe je eventueel verder zou kunnen bouwen op het project.	rondt het project af en benoemt concreet hoe dit uitgevoerd kan worden of welke vervolgstappen de regio/opdrachtgever zou kunnen nemen.	vorige cel; + toont enthousiasme om zelf actief bij een vervolg betrokken te zijn.

Coderingsschema Boundary Crossing

Bron: Oonk, C. 2016. Learning and Teaching in the Regional Learning Environment. PhD thesis, Wageningen University, NL (2016)

Vertaling: Ilonka Dorrepaal ihkv thema Boundary Crossing, Master Leren en Innoveren, Aeres Hogeschool Wageningen (2018)

Bron	toegekende code	vertaling	operationalisering
Identification -I-	Identificatie		
Knowing Yourself	I_K	jezelf kennen	kennen en/of expliciteren van eigen expertise en de beperkingen daarvan
Knowing the stakeholders	I_Ks	stakeholders kennen	Herkennen en benoemen welke stakeholders relevant zijn in het licht van dit project/deze samenwerking
Knowing other perspectives	I_Kop	het perspectief van de ander kennen	de kennis, interesse, perspectieven en wederzijdse relaties tussen de stakeholders identificeren (herkennen/benoemen)
Clarifying Complementarity	I_CC	verduidelijken van aanvulling/complementariteit	verduidelijken van complementariteit en/of het verduidelijken van de grenzen tussen de eigen en mogelijke bijdragen van anderen (kennis, vaardigheden etc)
Exploring Mutual Expectations	I_E	onderzoeken van wederzijdse verwachtingen	onderzoeken en afstemmen van wederzijdse verwachtingen bij aanvang van het project (bij aanvang van deze samenwerking)
Coordination -C-	Coördinatie		
Contacting for connection	C_Cfc	Leggen van het contact (verbinding maken)	Contact leggen met de stakeholders
Collaboration	C_C	Samenwerken	samenwerken (inclusief praten) met de stakeholders
Using a boundary object	C_BO	Gebruik maken van één of meer grensobjecten	Gebruikmaken van en/of expliciteren van het belang en gebruik van een grensobject <i>(inclusief het organiseren van activiteiten die samenwerking faciliteren, zoals een brainstormsessie of workshop)</i>
Translating	C_T	Vertalen	Begrijpen van (de taal van de) stakeholders
Controlling Agreements	C_A	Bewaken van afspraken	Bewaken werkafspraken en wederzijdse taken
Reflection -R-	Reflectie		
Recognizing others	R_O	(H)erkennen van anderen	(h)erkennen en expliciteren van de karakteristieken van een andere persoon of een andere praktijk
Learning from another	R_Lfa	Leren van een ander	expliciteren van datgene wat geleerd is van een ander persoon of de andere praktijk
Perspective making	R_Pm	Perspectief opmaken	herzien van het eigen perspectief vanwege datgene wat je hebt geleerd van een andere persoon, andere praktijk
Facilitating Perspective making	R_Pmf	Faciliteren van perspectief maken	faciliteren van het leerproces en/of het perspectief opmaken van een ander
Mutual learning	R_Ml	Wederzijds leren	Expliciteren van het wederzijds leren
Transformation -T-	Transformatie		
Intending the creation of a New Practice	T_I	Intentie om een nieuwe praktijk te creëren	Uiting geven aan de intentie om een nieuwe praktijk te creëren
Envisioning New Practice	T_E	Zich een nieuwe praktijk kunnen voorstellen	Beschrijven van visies op de nieuwe praktijk
Establishing New Practices	T_Enp	Oprichten van nieuwe praktijken	Integreren van interesses en perspectieven in een nieuwe realistische praktijk, en het oprichten van deze nieuwe praktijk
Enthusiasing Others for a New Practice	T_O	Anderen enthousiasmeren voor een nieuwe praktijk	Stakeholders enthousiasmeren voor de voorgestelde nieuwe praktijk
Stimulating Follow Ups	T_S	Stimuleren van vervolgacties	Stimuleren van de follow-up activiteiten om de nieuwe praktijk verder vorm te geven

Bijlage 11 Ruwe data interventie 1, 2 en 3

[illegible]

Bijlage 12 Data-analyse per interventie per item

Interventie 1

Interventie 2

Interventie 1												Interventie 2											
Identificatie																							
11	11 Jeeft kennen. Wat is j, het schiedt te vergen ja aan bepaalde getuiche en nu kan ik deze getuiche ook wel vertellen. In ook daten. Dus dat was ook interessant om dat uit te halen.											12											
12	12 Het perspectief van de ander kennen. Ik vond het juist ook dat ik vertelde, wat ik daarvan zeg. En ik vertelde, wat ik ervan zeg. En ik, ik ook het samen van elkaar komen wat samen over het schiedt te vertellen heeft. Of het schiedt te vertellen heeft.											13											
13												14											
14	14 Onderwerpen van verdere veranderingen dat is altijd en punt van wat goed nu verdere veranderingen doorlopen en welke komen erdan aan?											15											
15												16											
Reflectie												Reflectie											
R1	R1 Jeeft kennen van anderen. Het is een vorm van openen, maar erachter van, Oh ja, ik heb, ik heb het even met een ander.											R2	R2 Jeeft kennen van anderen. Het is een vorm van openen, maar erachter van, Oh ja, ik heb, ik heb het even met een ander.										
R2	R2 Leren van de ander. Het is een vorm van openen, maar erachter van, Oh ja, ik heb, ik heb het even met een ander.											R3	R3 Leren van de ander. Het is een vorm van openen, maar erachter van, Oh ja, ik heb, ik heb het even met een ander.										
R3	R3 Perspectief opmaken. Het is een vorm van openen, maar erachter van, Oh ja, ik heb, ik heb het even met een ander.											R4	R4 Perspectief opmaken. Het is een vorm van openen, maar erachter van, Oh ja, ik heb, ik heb het even met een ander.										
R4																							

Interventie 3 vraag 1

Interventie 3												gesprek na pitch																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																

Interventie 3 vraag 2

[illegible]

Interventie 3 vraag 4

Weten we wie we samen zijn als groep door ABL.	
I1 Leest kennen. En dus vertelt het meer over jezelf aan de hand. Nou ja, dan wat je aantrekt, of. Of niet.	
I2 Het perspectief van de ander kennen. Dat je dan, iets hanteert aan denken, maar ook verlichtend kan denken.	
I3 Stakenoorden kennen. Maar misschien is het nu, dat je gewoon een leer wat meer, onder een opdracht met elkaar in gesprek bent gaande. Want door je misschien dat je al je samenwerk, ook makkelijker kan doen. Want je ja, dat is misschien een beetje over de grenzen heen heen.	
I4 P1kenningen van anderen. Nou het is een heel goede manier om elkaar, laten we zeggen, te leren kennen, denk ik.	
I5 P1kenningen van anderen. Is heb wel idee dat ik, meer dat ik meer meer beetje weet hoe hij zo ja persoon bent. En ja, maar een heel klein beetje maar maar maar maar toch wel iets iets essentieels.	
I6 Stakenoorden kennen weet we waar Ragier nu denk is in om wat Marco sterk is in. En, dat heb ik. Natuurlijk ook wel een beetje gedeeld met. Maar die enaar ik nog minder omdat wijcht wel in die de daps gaag gingen en elkaar beter leren kennen en in samen	
P3 I Identiteit hebben we nu hebben we nu de beschrijving van iedereen beetje ja verscherpt of zo toch van wat. Wat bring je in die groep. En sommigen zijn in staat met scherp te verwoorden dan, dan dat dat is daar bijvoorbeeld dan.	
P4 Waarden is denk dat we dingen benoemd hebben of, die maar boven zijn gekomen die we gewoon belangrijk vinden ook.	
P4 Waarden is heb wel heel wel samen gehoord. Ik denk dat bijna wel. Nou ja, Vaak gehoord is. Dus dat we dat al groep belangrijk vinden, en kan verwoorden dat we dingen. Samen kunnen doen.	

Interventie 3 vraag 3

[illegible]

Interventie 3, vraag 1 en 4 elementen van SKIVE (Shaffer et al.,2019)

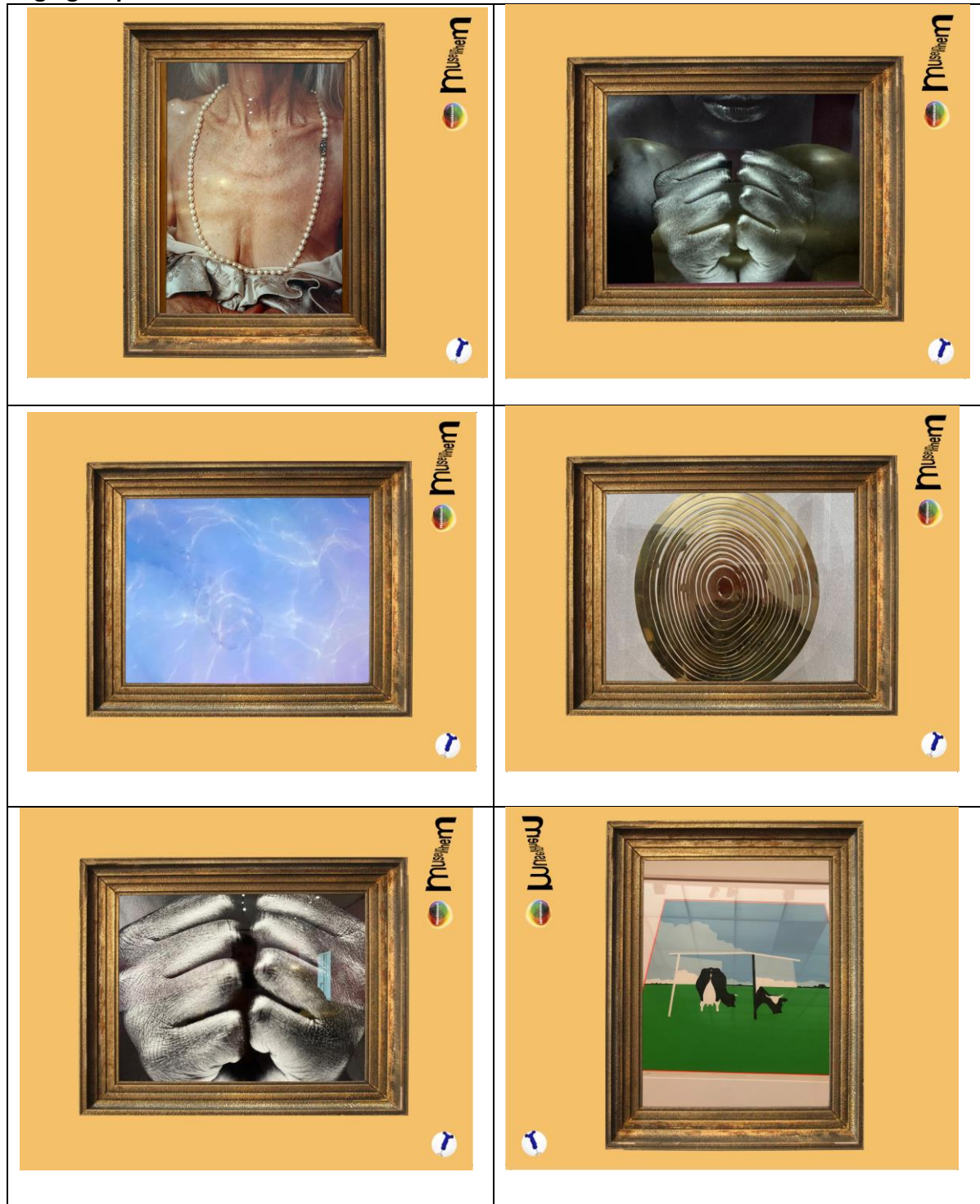
[illegible]

Bijlage 13 Resultaat individuele foto's per groep ABR

Expertgroep



Regiegroep





museum



museum



museum



Bijlage 14 Resultaten Art Based Research Groepskunstwerken

A. Expertgroep



B. Regiegroep

