

Multidisciplinaire samenwerking tussen studenten in het hoger onderwijs.
Een exploratief onderzoek vanuit een multi-actorenperspectief.
Van bewustzijn naar actie

Promotor: Prof. Dr. Martin Valcke

Hilke Peynsaert

01208770

Academiejaar 2014 – 2015
Tweedesebestemesterexamenperiode

Masterproef ingediend tot het behalen van de graad van master in de pedagogische wetenschappen, afstudeerrichting pedagogiek en onderwijskunde.

Voorwoord

Dit is het dan. Mijn masterproef is af.

Ik heb ontzettend veel geleerd tijdens mijn opleiding tot pedagoog, met het onderzoeken en schrijven van mijn masterproef in het bijzonder. Het was een verrijkend en inspirerend leerproces waarin ik mezelf ben tegengekomen en heb uitgedaagd. Het onderwerp van mijn masterproef ligt me nauw aan het hart gezien het idee voortkomt uit persoonlijke ervaringen. Ik hoop ten eerste dat mijn bijdrage aan de wetenschappelijke literatuur een waardevolle start kan bieden in onderzoek naar multidisciplinaire samenwerking in het hoger onderwijs. Daarbij hunker ik naar een kwalitatieve implementatie van multidisciplinaire samenwerking in allerhande opleidingen en leeromgevingen van het (hoger) onderwijs.

Graag wil ik een aantal mensen bedanken aan wie ik dit resultaat te danken heb.

Om te beginnen, mijn promotor, professor dr. Martin Valeke. Bedankt om mij de kans te geven mijn eigen onderwerp uit te werken en mij uw vertrouwen te geven. Dank voor de inspirerende gesprekken en het duwtje in de rug dat ik ervoer na een afspraak of het ontvangen van feedback.

Ten tweede wil ik graag alle respondenten bedanken die onmisbaar waren in het uitvoeren van mijn onderzoek. Bedankt voor jullie tijd, kritische blik en het delen van jullie ervaringen.

De volgende persoon die ik oprecht wil bedanken is mijn vriend, Mathias. Jij was het nauwste betrokken bij mijn studies en het schrijven van mijn masterproef en steunde me wanneer de druk me naar het hoofd steeg. Je was ook de persoon waarmee ik twee jaar geleden brainstormde over mogelijke onderwerpen voor mijn masterproef. Dankzij de koppeling die we maakten tussen mijn en jouw ervaringen als studenten kwamen we tot dit bijzonder interessant onderwerp.

Voor het nalezen van mijn masterproef kon ik rekenen op mijn mama en nonkel Willem. Zonder enige twijfel namen ze mijn masterproef onder de loep en gaven mij bruikbare feedback.

Het mooie gedicht op de volgende bladzijde heb ik te danken aan mijn creatieve zus, Lien.

Ik dank mijn ouders om mij de kans te geven te studeren en mij zonder twijfel hierin te steunen. Zonder de personen die zich de afgelopen jaren rondom mij bevonden, zou ik dit resultaat nooit behaald hebben. Van harte bedankt om er voor mij te zijn.

Maar één persoon heb ik gemist en mis ik nog steeds. Ik draag mijn masterproef op aan tante Marleen.

Deze masterproef werd geschreven volgens APA 6.0-normen.

als de stam zich te sterk voelt voor de wortels
als de knopjes zich te mooi voelen voor de blaadjes
hoe kan de boom dan groeien
maar als allen toegeven aan de stroom van het leven, diep vanbinnen
en een hand geven
groeit de boom
sterk naar boven toe
naar de zon

Lien Peynsaert

Abstract

In een multidisciplinaire samenwerking werken personen met verschillende professionele achtergronden samen. Doordat kennis uit verschillende disciplines gecombineerd wordt, kan men gebruik maken van elkaars deskundigheid en van elkaar leren (Adamczyk & Twidale, 2007). Enerzijds hebben studenten nood aan relevante en uitdagende opdrachten waarmee ze voorbereid worden op hun toekomstige job. Anderzijds zoeken werkgevers naar personen met specifieke competenties, met grote nadruk op samenwerkings- en communicatievaardigheden, flexibiliteit en leiderschap. Dit onderzoek focust zich op de grafische en digitale opleidingen en de lerarenopleiding. De kwalitatieve data werd verzameld door vijf focusgroepen vanuit een multi-actorenperspectief. In totaal namen 25 docenten en studenten van verschillende hogescholen deel. De eerste onderzoeksvraag gaat na hoe bewust docenten en studenten zich zijn van de betekenis, effecten, noodzaak en aandachtspunten van multidisciplinaire samenwerking (bewustzijn). De tweede onderzoeksvraag gaat de mogelijkheden van een multidisciplinaire samenwerking tussen de grafische en digitale opleidingen en de lerarenopleiding na (actie). Na het beschrijven van de resultaten werden de conclusies gevalideerd door twee docenten door middel van een semigestructureerd interview. Uit de resultaten blijkt dat het grootste deel van de respondenten zich bewust zijn van de betekenis en de kenmerken van multidisciplinaire samenwerking. Men is zich eveneens van de noodzaak bewust, hoewel hier de focus ligt op het opkrikken van de motivatie van studenten en in mindere mate op het ontwikkelen van specifieke competenties. Het bewustzijn van de positieve effecten werd evenzeer geobserveerd, hoewel niet alle effecten in iedere focusgroep telkens ter sprake kwamen. Het antwoord op de tweede onderzoeksvraag stelt dat er zeker mogelijkheden zijn voor kwalitatieve multidisciplinaire samenwerkingen tussen de lerarenopleiding en de grafische en digitale opleidingen. Hierbij is er sprake van tweerichtingsverkeer: de samenwerking kan voor de studenten van beide opleidingen een relevante en leerrijke leeromgeving bieden. De kans op slagen vergroot wanneer men de nodige aandacht besteedt aan de aandachtspunten van volgende categorieën: organisatie en structuur, opdrachten, communicatie, ondersteuning en competenties teamleden. Daarbij is er steeds een effect van de studentenkenmerken. Voornamelijk op vlak van structurele inbedding dient men inspanningen te leveren met het oog op een kwalitatieve implementatie van multidisciplinaire samenwerking in het hoger onderwijs.

Inhoud

Voorwoord	3
Abstract.....	5
Inhoud	6
Inleiding.....	8
Probleemstelling en context	8
Onderzoeksvragen	9
Theoretische basis en conceptueel model.....	10
1. Algemeen.....	11
1.1 Samenwerking	11
1.2 Wat is multidisciplinaire samenwerking.....	12
1.3 Onderscheid tussen multidisciplinariteit, interdisciplinariteit en transdisciplinariteit	14
1.4 Noodzaak van multidisciplinaire samenwerking	15
1.5 Toepassingen van multidisciplinaire samenwerking	16
1.6 Effecten van multidisciplinaire samenwerking	17
1.7 Aandachtspunten bij het realiseren van multidisciplinaire samenwerking	19
2. Hoger onderwijs.....	21
2.1 Belang van samenwerking en opdrachten in het hoger onderwijs.....	21
2.2 Multidisciplinaire samenwerking in het hoger onderwijs.....	22
3. Van bewustzijn naar actie.....	26
3.1 Onderwijs.....	26
3.2 Andere sectoren	26
4. Theoretisch kader	27
Methodologie.....	28
1. Sample	28
1.1 Multi-actorenperspectief.....	28
2. Instrumenten.....	29
2.1 Focusgroepen	29
2.2 Interviews: validatie door de praktijk.....	31
3. Procedure.....	32
3.1 Selectie respondenten	32
3.2 Registratie data.....	32
4. Analyse-aanpak	32
Resultaten	34
1. Bewustzijn	37

1.1	Bewustzijn van de betekenis van multidisciplinaire samenwerking.....	37
1.2	Bewustzijn van de probleemstelling en context	38
1.3	Bewustzijn van de effecten	42
2.	Van bewustzijn naar actie.....	45
2.1	Stimuleren van bewustzijn en actie	45
2.2	Aandachtspunten en acties.....	46
2.3	Multidisciplinaire samenwerking tussen de lerarenopleiding en de grafische en digitale opleidingen .	57
Discussie.....		60
1.	Terugkoppeling resultaten naar theorie	60
2.	Validatie resultaten.....	64
3.	Tekortkomingen van het onderzoek.....	67
4.	Aanbevelingen voor verder onderzoek	68
Conclusies		69
Literatuurlijst		72
Bijlagen		79
1.	Uitnodigende brief respondenten	80
2.	Informed consent	81
3.	Planning	82
4.	Kenmerken respondenten	83
5.	Benamingen opleidingen.....	85
6.	Hand-outs Nearpod (focusgroepen)	86
7.	Vignetten (focusgroepen)	96
8.	Codeerschema (verticale analyse).....	98
9.	Interviewleidraad (validatie door de praktijk)	99

Inleiding

Binnen een multidisciplinaire samenwerking combineren teamleden kennis uit verschillende disciplines doordat ieder teamlid een verschillende professionele kennis en achtergrond heeft (Adamczyk & Twidale, 2007). Op die manier kunnen ze gebruik maken van elkaars deskundigheid en van elkaar leren. Multidisciplinaire samenwerking is in de zorgsector een kernbegrip. In woonzorgcentra, ziekenhuizen en psychiatrische instellingen zijn multidisciplinaire teams essentieel voor een effectieve communicatie en samenwerking tussen de professionals, en dit ten behoeve van de patiënt (Rice et al., 2010). De kwaliteit van de zorg zou dankzij deze vorm van collaboratie verhoogd worden (Kapral, 2011).

In binnen- en buitenland wordt reeds geëxperimenteerd met de mogelijkheden van multidisciplinaire samenwerking in het hoger onderwijs. Zo kwam de James Cook University (Australië) tot positieve uitkomsten met hun Creative Exchange Project (Fleischmann & Daniel, 2013). Hogescholen in Vlaanderen (HoWest, PXL Hasselt) integreren het begrip reeds in de beschrijving van hun visie en missie. De Vrije Universiteit Brussel gebruikt in de opleiding tot master in de geneeskunde interdisciplinaire projecten waarmee hun studenten specifieke vaardigheden inoefenen (VUB, 2015).

De huidige dynamische arbeidsmarkt vraagt naar werknemers met specifieke competenties. Daarnaast is het geen sinecure dat studenten niet altijd het nut en de relevantie inzien van opdrachten en hierdoor hun motivatie onder druk komt te staan. Het hoger onderwijs kan tegemoet komen aan deze probleemstellingen door in te zetten op multidisciplinaire projecten en samenwerkingsverbanden tussen studenten van verschillende opleidingen (Vandeput et al., 2011; Rieckmann, 2011; Fleischmann & Daniel, 2013). Gezien de positieve effecten in verschillende sectoren, het positief resultaat van het Australische Creative Exchange Project in de James Cook University en de prangende vraag van de huidige dynamische arbeidsmarkt naar werknemers die over specifieke competenties beschikken, is het integreren van multidisciplinaire samenwerkingen tussen studenten in het hoger onderwijs een logische stap.

Binnen dit onderzoek wordt multidisciplinaire samenwerking tussen twee uiteenlopende bacheloropleidingen onderzocht, namelijk de lerarenopleiding en de grafische en digitale opleidingen. Ten eerste wordt het bewustzijn van de betekenis, noodzaak, effecten en aandachtspunten van multidisciplinaire samenwerking nagegaan bij de docenten en studenten. Ten tweede tracht men te onderzoeken welke concrete acties tot samenwerking tussen deze opleidingen mogelijk en effectief kunnen zijn.

Probleemstelling en context

De probleemstelling situeert zich ten eerste op vlak van de studenten die nood hebben aan relevante en uitdagende opdrachten die hen motiveren en voorbereiden op hun toekomstige job. Ten tweede is er de vraag van werkgevers naar personen met specifieke competenties, met grote nadruk op flexibiliteit, samenwerkings- en communicatievaardigheden.

Dit onderzoek komt voort uit een persoonlijke ervaring als student in het hoger onderwijs. Tijdens mijn vorige opleiding (bachelor in het onderwijs: lager onderwijs) kwam een spontane multidisciplinaire samenwerking op gang in functie van mijn eindwerk. Samen met mijn toenmalige kotgenoot (student grafische vormgeving) werd een educatief pakket ontwikkeld. Deze samenwerking resulteerde niet enkel in een uniek en kwalitatief product, samenwerken met een student van een andere opleiding motiveerde me en zorgde ervoor dat mijn betrokkenheid hoger was dan bij de reguliere

opdrachten. We doorliepen een boeiend en verrijkend leerproces. We werkten aan onze samenwerkingsvaardigheden, inspireerden elkaar en bovendien leerden we veel van elkaar dankzij ieders verschillende professionele achtergrond.

Aanvankelijk was mijn idee om multidisciplinaire samenwerkingen tussen alle bacheloropleidingen te onderzoeken. Bij nader inzien is het haalbaarder het onderzoek te beperken tot twee bacheloropleidingen. Gezien de samenwerking tussen de lerarenopleiding lager onderwijs en de opleiding grafische vormgeving succesvol werd ervaren, vormen deze twee opleidingen het uitgangspunt van dit onderzoek.

Gedurende het eerste masterjaar werd er voornamelijk literatuur gelezen over multidisciplinaire samenwerking in andere sectoren, aangezien er nog weinig voorhanden was over multidisciplinaire samenwerking in het hoger onderwijs. Opmerkelijk is dat er nu - één jaar later - veel meer aandacht is voor multidisciplinariteit binnen het hoger onderwijs. Zo publiceerde de Karel de Grote-Hogeschool een vacature voor een projectleider multidisciplinair onderwijs (Jobat.be, 2015). Het onderwijslandschap is duidelijk in beweging, en hopelijk stimuleert dit onderzoek de structurele inbedding van multidisciplinaire samenwerking in het hoger onderwijs met het oog op het realiseren van eigentijds hoger onderwijs.

Onderzoeksvragen

1. In welke mate zijn studenten en docenten van de lerarenopleiding en de grafische en digitale opleidingen zich bewust van de effecten, noodzaak en aandachtspunten van een multidisciplinaire samenwerking tussen deze twee opleidingen? (BEWUSTZIJN)
2. Op welke manier is het mogelijk kwalitatieve multidisciplinaire samenwerkingen te realiseren tussen studenten van de lerarenopleiding en de grafische en digitale opleidingen? (ACTIE)

Theoretische basis en conceptueel model

*“In the creative and performing arts disciplines, which are often individually oriented in nature, the development and implementation of curricula that enable students to attain **high-level teamwork skills** suitable for **participation in multi-disciplinary collaboration** is not only necessary but **it can be challenging for both educators and students.**” (Fleischmann & Daniel, 2013)*

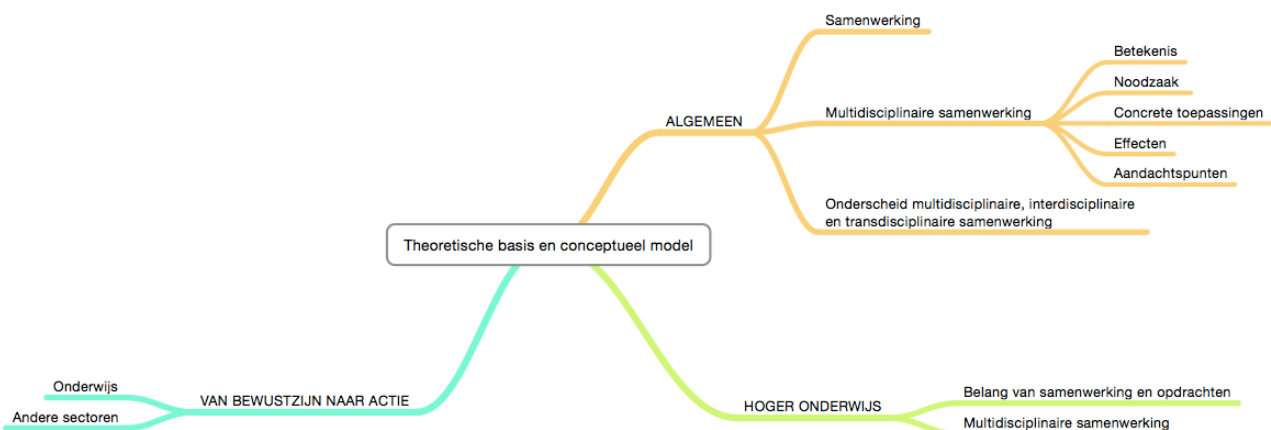
In bovenstaande definitie komen elementen naar voren die aansluiten bij de werkdefinitie die we in dit onderzoek hanteren. Voordat we inzoomen op multidisciplinaire samenwerking, bekijken we eerst wat de literatuur onder het begrip samenwerking verstaat. Na beide begrippen te analyseren, maken we onderscheid tussen multidisciplinaire, interdisciplinaire en transdisciplinaire samenwerking. Vervolgens is er een algemeen onderdeel waarin we multidisciplinaire samenwerking op verschillende gebieden bekijken, namelijk:

- noodzaak van multidisciplinaire samenwerking in bepaalde sectoren,
- toepassingen van multidisciplinaire samenwerking,
- effecten van multidisciplinaire samenwerking,
- aandachtspunten bij het realiseren van multidisciplinaire samenwerking.

Hierna volgt een onderdeel dat specifiek over het hoger onderwijs gaat:

- belang van samenwerking en opdrachten in het hoger onderwijs,
- multidisciplinaire samenwerking in het hoger onderwijs.

Binnen dit laatste onderdeel worden algemene zaken die naar voren kwamen in de literatuur met betrekking tot multidisciplinaire samenwerking (aandachtspunten en modellen) vertaald naar de gekozen context, namelijk de lerarenopleiding en de grafische en digitale opleidingen. Advance organizer 1 stelt de structuur van de theoretische basis en het conceptueel model visueel voor. Hier zal een aantal keer naar terug gegrepen worden doorheen de beschrijving van dit onderdeel.



Illustratie 1: Advance organizer 1

1. Algemeen

1.1 Samenwerking

Vooraleer we het begrip multidisciplinaire samenwerking bekijken, staan we stil bij de definitie van het begrip samenwerking. Samenwerking wordt in de literatuur op verschillende manieren gedefinieerd. Tabel 1 vat de analyse van vier uiteenlopende definities van samenwerking samen. Algemeen gezien, komen volgende elementen terug:

- proces,
- gedeeld begrip,
- gedeelde verantwoordelijkheid,
- kennis samen opbouwen,
- samen kan je meer dan alleen.

Tabel 1

Analyse definities samenwerking

	Kennis opbouwen door middel van sociale interactie	Gedeeld begrip	Gedeelde verantwoordelijkheid	Kennis delen en samen opbouwen	Gezamenlijk resultaat	Het resultaat staat los van persoonlijk belang	Interactief proces	Groepsleden komen afzonderlijk niet tot hetzelfde resultaat dat in groep bereikt wordt
<p><i>“Collaboration is defined as the process of building and maintaining a shared conception of a problem or task, distributing responsibility across members of the group, sharing expertise, and mutually constructing and negotiating cognition” (Kirschner et al., 2006).</i></p>	x	x	x	x				
<p><i>“[...] het bijdragen aan een gezamenlijk resultaat, ook als het een onderwerp betreft dat niet onmiddellijk van persoonlijk belang is” (Van Osch & Van der Wiel, 2001).</i></p>					x	x		
<p><i>“A process in which a group of autonomous stakeholders of</i></p>		x					x	

an issue domain engage in an interactive process, using shared rules, norms, and structures to act or decide on issues related to that domain” (Wood & Gray, 1991).

“[...] een bewust gevormd verband tussen twee of meer organisaties of zelfstandige professionals die, met het oog op een bepaald doel, een bepaalde waarde of een bepaald belang, wederzijdse verplichtingen aangaan in de verwachting tot resultaten te komen die voor elk van de organisaties afzonderlijk niet haalbaar zijn” (Hendrix, et al., 2001).

x x x x

1.2 Wat is multidisciplinaire samenwerking

Na het analyseren van een aantal definities van multidisciplinaire samenwerking, concluderen we dat multidisciplinaire samenwerking gaat over:

- samenwerking,
- verschillende disciplines,
- gezamenlijk doel,
- oplossen van een probleem,
- handelen vanuit verschillende professionele achtergronden.

Bovenstaande begrippen vormen de kern van de werkdefinitie die we in dit onderzoek hanteren. Tabel 2 illustreert de analyse van definities van multidisciplinaire samenwerking.

Tabel 2

Analyse definities multidisciplinaire samenwerking

	Groepsleden komen uit verschillende disciplines	Groepsleden met verschillende noden	Gezamenlijk doel	Groepsleden handelen vanuit verschillende professionele achtergrond	Gebruik maken van elkaars deskundigheid	Coöperatieve en harmonieuze samenwerking	Oplossen van een probleem	Samenwerking
<i>“Multidisciplinary team is a term used to describe a variety of different interprofessional working arrangements.”</i> (Øvretveit, 1996).								x
<i>“Multidisciplinary design teams represent a complex class of users with a particularly diverse set of needs, assumptions, and requirements from collaborative support tools”</i> (Adamczyk & Twidale, 2007).	x	x		x				x
<i>“Multidisciplinary projects are those in which researchers representing different fields contribute methods and ideas from their respective disciplines toward the analysis of a particular research question”</i> (Rosenfield, 1992).	x		x	x	x		x	x
<i>“Multidisciplinaire samenwerkingsverbanden veronderstellen coördinatie en een coöperatieve en harmonieuze samenwerking. Dit betekent niet dat er geen sprake kan zijn van conflicten maar benadrukt wel consensus tussen de samenwerkende organisaties”</i> (Easen et al., 2000).			x		x	x		x
<i>“In multidisciplinary research, a variety of disciplines collaborate in one research program without integration of concepts, epistemologies or methodologies. The degree of integration between disciplines is restricted to linking of research results”</i> (Flinterman et al., 2001).	x			x				x

1.3 Onderscheid tussen multidisciplinariteit, interdisciplinariteit en transdisciplinariteit

Vanuit verschillende definities van multidisciplinariteit, interdisciplinariteit en transdisciplinariteit komen we tot onderstaand samenvattend overzicht (tabel 3) met kenmerken van deze drie soorten samenwerking.

Tabel 3

Onderscheid multi-, inter- en transdisciplinaire samenwerking

	Teamleden hebben eigen doelen en belangen	Teamleden hebben gezamenlijke doelen en belangen	Gezamenlijke verantwoordelijkheid	Professionals handelen vanuit eigen discipline	Professionals integreren hun disciplines met elkaar en creëren een tussenpositie	Professionals creëren een nieuwe discipline in plaats van vast te houden aan de eigen discipline of deze te integreren.	Over grenzen heen samenwerken	Teamleden hebben verschillende disciplines
Multidisciplinaire samenwerking		x	x	x			x	x
Interdisciplinaire samenwerking	x		x		x		x	x
Transdisciplinaire samenwerking		x	x			x	x	x

Interdisciplinaire samenwerking leunt dicht aan bij multidisciplinaire samenwerking, maar is nog een sterkere vorm waarbinnen men los komt van de eigen discipline. Men houdt niet vast aan de eigen discipline of het vakgebied, maar creëert een tussenpositie (Stevens, 2013). Onderstaande definitie omschrijft interdisciplinair onderzoek en samenwerking. Dit is louter een illustratie van interdisciplinariteit.

*“Joint, coordinated and continuously integrated research done by **experts with different disciplinary backgrounds, working together** and producing joint reports, papers, recommendations, and/or plans, which are **so tightly and thoroughly interwoven** that the specific contributions of each researcher tend to be obscured by the joint product” (Grossman, 1979).*

Opvallend aan transdisciplinaire samenwerking is dat de integratie van de afzonderlijke disciplines nog groter is dan bij multidisciplinaire en interdisciplinaire samenwerking. Bij interdisciplinaire samenwerking wordt een tussenpositie ontwikkeld tussen de twee disciplines, terwijl transdisciplinaire samenwerking een stap verder gaat en een nieuwe discipline creëert (Rosenfield, 1992; Stevens, 2013). Onderstaande definitie illustreert de betekenis van transdisciplinaire onderzoeksprojecten.

*“Transdisciplinary projects are those in which **researchers from different fields not only work closely together** on a common problem over an extended period but also create a shared conceptual model of the problem that **integrates and transcends each of their separate disciplinary perspectives.**” (Rosenfield, 1992).*

1.4 Noodzaak van multidisciplinaire samenwerking

1.4.1 Zorgsector

*“The provision of comprehensive health services to patients by **multiple health caregivers** who work collaboratively to deliver **quality care within and across settings.**” (Kapral, 2011).*

Binnen bepaalde sectoren is er nood aan multidisciplinaire samenwerkingen. In de literatuur komt voornamelijk de zorgsector in dit opzicht aan bod. Zo blijkt het huisartsenberoep veeleisend, stressvol en zelfs eenzaam te zijn. Er is nood aan een collaboratief alternatief waarbinnen personen met een verschillende professionele achtergrond samenwerken om de noden van patiënten tegemoet te komen. Het multidisciplinair team wordt in deze context naar voren geschoven. Deze verschuiving in de gezondheidszorg brengt een uitdaging mee voor onderwijsinstellingen die opleiden tot medische beroepen, zoals huisarts. Artsen in opleiding worden onder andere door middel van stages voorbereid door zelf te participeren aan een multidisciplinair gezondheidsteam (Saba et al., 2012).

In de gezondheidszorg stijgt de werkdruk. Het aantal patiënten groeit, druk van toezichhoudende organisaties stijgt en de financiële middelen zijn beperkt (Vermeulen, 2012). Vermeulen (2012) geeft hierop een antwoord met drie sleutelbegrippen: coördinatie, integratie en multidisciplinariteit. Dit bevordert de efficiëntie en kwaliteit van de zorg, resulteert in minder fragmentatie, minder zorgkosten en een hogere veiligheid (Vermeulen, 2012).

1.4.2 Creatieve sector

Naast het aanzienlijk aandeel van de zorgsector in deze context zijn er ook andere sectoren waarbinnen nood is aan multidisciplinariteit. In onderzoek van Fleischmann en Daniel (2013) wordt multidisciplinariteit gekoppeld aan de creatieve sector. Toekomstige jobs voor studenten van creatieve opleidingen worden complexer en veeleisender. Bijgevolg dienen deze studenten te beschikken over specifieke competenties en vaardigheden, bijvoorbeeld kunnen

omgaan met complexiteit, dynamieken en veranderingen (Harbour, 2005; Brown, 2007; Bridgestock, 2009; 2010; 2012). Daarnaast veranderen de werkomgevingen van de creatieve beroepen:

- Het werk wordt eerder contractueel, van kortere duur en/of cyclische aard.
- De artiest maakt deel uit van een multi-, inter- of transdisciplinair team (Friedman, 2000; Kerlow, 2001; Niederhelman, 2001; Sommese, 2007; Whyte & Bessant, 2007; Icoграда, 2011; Friedman, 2012).

1.4.3 Onderwijs

Gezien de toenemende complexiteit van leerlingen en zorgleerlingen, is multidisciplinaire samenwerking binnen het onderwijs wenselijk (Swart, 2009). Onderzoek van Swart (2009) beschrijft dat verschillende professionals van mening zijn dat een integrale aanpak in het belang is van de leerling. Samenwerking tussen verschillende disciplines versterkt de begeleiding en ondersteuning aan zorgleerlingen (Swart, 2009). Swart (2009) ging deze samenwerkingsverbanden na en formuleerde enkele aanbevelingen:

- heldere structuur van het samenwerkingsverband,
- aandacht voor informele processen,
- professionals die hun handelen verantwoorden door hun ervaringskennis te expliciteren (Swart, 2009).

1.5 Toepassingen van multidisciplinaire samenwerking

Hoezeer de nood aan multidisciplinaire samenwerkingen in de zorgsector ruim wordt besproken, is dit net de sector die de meeste vormen van multidisciplinariteit reeds realiseert. Zo werkt men bijvoorbeeld in de psychische gezondheidszorg reeds lange tijd met multidisciplinaire teams (Jones, 2006). Een hedendaagse psychiatrie omvat een ruim scala aan diensten. Er werken ergotherapeuten, psychologen, psychiaters, verpleegkundigen, maatschappelijk werkers en allerhande therapeuten. Onderstaand voorbeeld is eveneens een illustratie van multidisciplinaire samenwerking binnen de zorgsector, in de ruime zin van het woord.

1.5.1 Samenwerkingsinitiatief EersteLijnszorg

In Vlaanderen bestaan er vijftien SEL's, dit staat voor Samenwerkingsinitiatief eerstelijnszorg en is erkend door de Vlaamse Overheid. Deze SEL's zijn een mooie illustratie van samenwerking binnen de zorgsector over de professionele disciplines heen. In de deel-SEL's (bijvoorbeeld regio Gent) worden lokale zorg- en hulpverleners samengebracht om informatie uit te wisselen, projecten uit te werken, vormingen te organiseren, de SEL te adviseren en te informeren over lokale ontwikkelingen, initiatieven, specifieke noden en netwerken (SEL, 2014).

Dat men ook buiten de zorgsector reeds multidisciplinair samenwerkt, illustreren onderstaande voorbeelden. Het eerste voorbeeld verbindt zorgverleners met andere disciplines van buiten de zorgsector. De daaropvolgende voorbeelden bevinden zich in uiteenlopende contexten.

1.5.2 Nationaal Programma Ouderenzorg

Het Nationaal Programma Ouderenzorg heeft de universitaire medische centra gestimuleerd tot vorming van regionale netwerken waarin diverse partijen samenwerken: zorgverleners, welzijnsvoorzieningen, gemeenten en verzekeraars. Op die manier zijn in acht regio's brede samenwerkingsverbanden gevormd (Boekholdt et al., 2010). In dit rapport kondigt het Nationaal Programma Ouderenzorg een aantal vernieuwingen aan waarop zij willen inzetten, waaronder deze multidisciplinaire teams (Boekholdt et al., 2010).

1.5.3 Opsporen kindermishandeling

Een onderzoek naar multidisciplinaire samenwerking in het opsporen van kindermishandeling benadrukt de positieve effecten van een multidisciplinair team (Feng et al., 2010). De complexiteit waarmee het opsporen van kindermishandeling gepaard gaat, heeft alle belang bij een dynamisch team dat bestaat uit mensen met verschillende professionele achtergronden. Samenwerken als groep om kinderen te beschermen resulteert in een aantal positieve effecten. Zo wordt angst bij de kinderen gereduceerd en is er een betere kwaliteit van zorg en communicatie (Feng et al., 2010).

1.5.4 MDO in het onderwijs

In het onderwijs werken personeelsleden multidisciplinair samen door een multidisciplinair overleg (MDO) te organiseren. Dit overleg wordt voornamelijk in het basisonderwijs georganiseerd om de ontwikkeling van de leerlingen in het oog te houden en bijgevolg meer ondersteuning te voorzien voor leerlingen, indien nodig kan men doorverwijzen naar externe hulpverleners. Dit overleg wordt bijgezet door alle betrokkenen op school in de ontwikkeling van het kind (leerkracht, zorgleerkracht, ergotherapeut, CLB-medewerker,...) (Onderwijs Vlaanderen, 2014).

1.5.5 Student als ondernemer

Het project Interpreneurship van UGent wil de ondernemerszin bij studenten aanwakkeren. Dit project steunt op een universiteit die ondernemerschap faciliteert en professoren die de studenten hiertoe stimuleren. Gezien ondernemen vaak zaken uit verschillende disciplines combineert, is een multidisciplinaire samenwerking hierbinnen vanzelfsprekend. Het comité 'Durf Ondernemen' is een voorbeeld van een multidisciplinair team, het omvat studenten en betrokkenen van verschillende disciplines (Ondersteuningspunt Ondernemers Gent, 2014). Student Ghentpreneur is een project in het kader van Vlaanderen In Actie, gesubsidieerd door Agentschap Ondernemen met als partners ACCIO, Durf Ondernemen, CVO, iMinds, UNIZO en Stad Gent (Student Ghentpreneur, 2014).

1.6 Effecten van multidisciplinaire samenwerking

In de literatuur is er sprake van positieve effecten van multidisciplinaire samenwerking. Samengevat kunnen we de positieve effecten van multidisciplinaire samenwerking beschrijven met onderstaande kernwoorden:

- bredere kijk,
- open communicatie,
- respect en vertrouwen,
- leren van elkaar,
- coöperatie,
- samenwerkingsvaardigheden,
- unieke resultaten en oplossingen.

Tabel 4 categoriseert een selectie van de positieve effecten die in de literatuur aan bod komen. We kunnen deze effecten indelen in twee groepen:

- effecten met betrekking tot de teamleden,
- effecten met betrekking tot het resultaat van de samenwerking.

Tabel 4

Effecten multidisciplinaire samenwerking

<u>Categorie</u>	<u>Effecten</u>
Teamleden	<p>Teamleden leren van elkaar (Mulder & Onstenk, 2008).</p> <p>Inzicht in de bedrijfswereid (Fleischmann & Daniel, 2013).</p> <p>Onderling respect en vertrouwen (Anseel, 2011; Adamczyk & Twidale, 2007).</p> <p>Bredere kijk op problemen, waardoor minder snel etiketten plakken op leerlingen en leren van deskundigheid van hulpverleners (Swart, 2009).</p> <p>Deze teams zijn meestal diegene die het meeste open communiceren met elkaar en elkaar stimuleren tot uitwisselen van verschillende ideeën en perspectieven (Adamczyk & Twidale, 2007).</p> <p>Studenten ontwikkelen sterke samenwerkingsvaardigheden (Fleischmann & Daniel, 2013).</p> <p>Ontwikkelen van kennis behorende tot specifieke disciplines (Fleischmann & Daniel, 2013).</p> <p>Coöperatie in plaats competitie (Anseel, 2011).</p>
Resultaten	<p>Creatieve en unieke oplossingen (Anseel, 2011; Adamczyk & Twidale, 2007).</p> <p>Vertrouwen in teamleden verhoogt de productiviteit (Anseel, 2011).</p> <p>Teams met een grote diversiteit komen tot gevarieerde ontwerpen met potentieel (Adamczyk & Twidale, 2007).</p> <p>Gebruikmaken van elkaars deskundigheid, verhoogt de kwaliteit in de zorg (SEL, 2014)</p> <p>Toegang tot informatie is eenvoudiger voor de professionals (Frost et al., 2005).</p> <p>Versterken van de begeleiding en ondersteuning aan zorgleerlingen (Swart, 2009)</p> <p>Professionals wisselen onderling informatie uit, patiënten dienen niet verschillende malen opnieuw iets te vertellen of uit te leggen (Frost et al., 2005).</p>

Multidisciplinair samenwerken leidt tot heterogene groepen of teams waarbinnen sprake is van diversiteit. Anseel (2011) haalt aan dat wetenschappelijke studies elkaar vaak tegenspreken, de ene keer heeft diversiteit binnen een groep een positief effect op de teamprestaties, de andere keer dan weer een negatieve impact. Als we alle studies beschouwen, dan lijken de positieve of negatieve effecten van diversiteit vooral situatieafhankelijk te zijn (Horwitz & Horwitz, 2007; Joshi & Roh, 2009). Voorstanders van diversiteit binnen teams geven aan dat heterogene teams tijdens discussies kunnen terugvallen op meerdere perspectieven en dat verhoogt de kans op het identificeren van creatieve en unieke oplossingen. Tegenstanders van diversiteit halen aan dat heterogene teams net meer aanleiding geven tot problemen gezien hun verschillende achtergronden. Onderling respect is in elke heterogene groep een voorwaarde voor efficiënte communicatie. Daarnaast is er eerder sprake van coöperatie in plaats competitie, wat wellicht de samenwerking opnieuw ten goede komt. Tot slot verhoogt vertrouwen in teamleden de productiviteit van het team (Anseel, 2011).

1.7 Aandachtspunten bij het realiseren van multidisciplinaire samenwerking

In de literatuur worden op basis van de mogelijke problemen oplossingen voorgesteld. Bij het realiseren van multidisciplinaire samenwerkingsverbanden dient men ernaar te streven met zoveel mogelijk van deze aandachtspunten rekening te houden. De aandachtspunten zijn onderverdeeld in volgende categorieën:

- doelen,
- effectiviteit,
- structuur & organisatie,
- leiderschap,
- communicatie,
- vaardigheden & competenties teamleden,
- opdrachten,
- feedback,
- omgeving.

Tabel 5 geeft een selectie van de aandachtspunten per categorie weer. Deze tabel illustreert onder andere de veelheid en variëteiten van aandachtspunten met betrekking tot communicatie. Een open communicatie waarbinnen men een gemeenschappelijke taal spreekt, blijkt één van de voornaamste voorwaarden te zijn om tot een kwalitatieve multidisciplinaire samenwerking te komen. Een tweede categorie waaronder meerdere aandachtspunten vallen, gaat over de competenties en vaardigheden die teamleden dienen te bezitten. Hieronder vallen onder andere openheid, vertrouwen en het kunnen loskomen van regels.

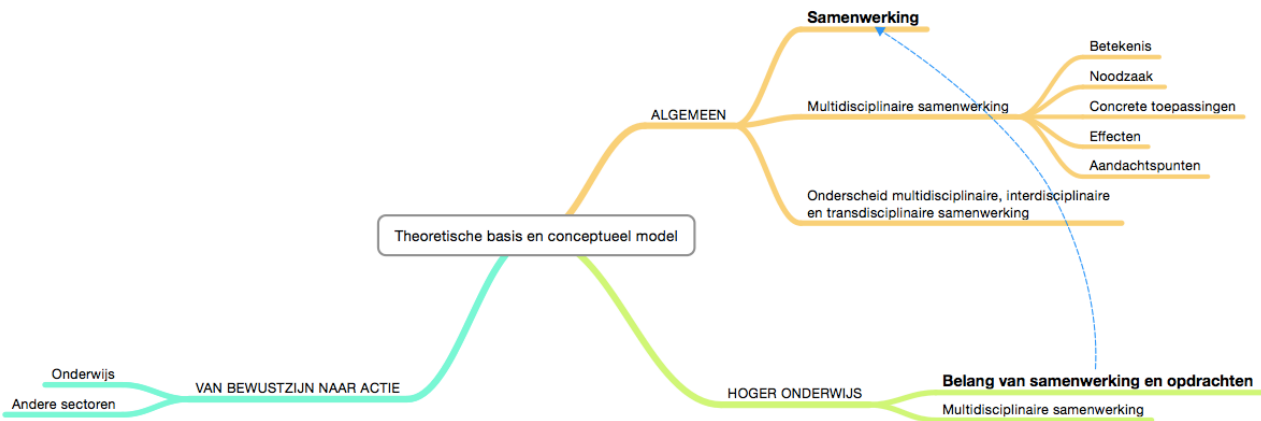
Tabel 5

Analyse aandachtspunten bij het realiseren van multidisciplinaire samenwerkingen

<u>Categorie</u>	<u>Aandachtspunt</u>
<i>Doelen</i>	Doelen stellen (SEL, 2014). Doel- en taakgerichtheid bewaken (Hendrix et al., 2001; Van Riet & Wouters, 2005).
<i>Effectiviteit</i>	Aandacht voor effectiviteit (SEL, 2014).
<i>Structuur & organisatie</i>	Binnen een MDO: ieder een specifieke taak geven: zorgbemiddelaar, overlegcoördinator, participant (SEL, 2014). Heldere structuur van het samenwerkingsverband (Swart, 2009). De Creative Exchange projecten bevatten steeds studenten van minstens drie verschillende disciplines, gecombineerd met andere betrokkenen binnen deze discipline (bedrijfsleiders, professionals, docenten) (Fleischmann & Daniel, 2013).
<i>Leiderschap</i>	Gedeeld leiderschap in plaats van één autoritaire leider (Stevens, 2013).
<i>Communicatie</i>	Eenzelfde kwaliteitstaal spreken (SEL, 2014). Het creëren van gemeenschappelijkheid en het spreken van een taal die niet voor velerlei uitleg vatbaar is. (Hendrix et al., 2001; Van Riet & Wouters, 2005). Professionals moeten hun handelen verantwoorden door hun ervaringskennis te expliciteren (Swart, 2009). Impliciete kennis expliciteren om nieuwe kennis voort te brengen (Nonaka & Takeuchi, 1995; Swart, 2009). Hoge kwaliteitsrelaties: open communicatie, grote tegensprekbaarheid en gezamenlijke verantwoordelijkheid (Lambrechts, Gieten, Bouwen en Corthouts, 2009). Interactie tussen verschillende partners (Hendrix et al., 2001; Van Riet & Wouters, 2005).
<i>Vaardigheden & competenties teamleden</i>	Competenties van teamleden: verder kijken dan eigen discipline en loskomen van regels (Lambrechts, Gieten, Bouwen en Corthouts, 2009). Erkenning geven en krijgen, openheid en vertrouwen, besef van verschillen in waarneming en de ruimte en durf om elkaar hierop aan te spreken (Hendrix et al., 2001; Van Riet & Wouters, 2005). Partners van de samenwerking moeten geoefend zijn in dialoog (Senge, 1990/1992). Professionals moeten elkaar en elkaars oordeel vertrouwen (Frost et al., 2005; Swart, 2009; Hendrix et al., 2001; Van Riet & Wouters, 2005; Stevens, 2013; Fleischmann & Daniel, 2013). Aandacht voor informele processen (Swart, 2009).
<i>Opgavten</i>	Bied studenten complexe problemen aan, waarmee studenten hun probleemoplossende vaardigheden kunnen oefenen en ontwikkelen. (Fleischmann & Daniel, 2013). Verbind studenten met multiële bronnen en kennis. (Fleischmann & Daniel, 2013). Zorg dat de aard, complexiteit en verwachtingen van projecten die studenten uitvoeren, gelijklopen met die van de bedrijfsweld en gemeenschap. (Fleischmann & Daniel, 2013).
<i>Feedback</i>	Zowel formatieve als summatieve feedback voorzien (Fleischmann & Daniel, 2013).
<i>Omgeving</i>	Veilige omgeving: psychologische veiligheid (Lambrechts et al., 2009).

2. Hoger onderwijs

2.1 Belang van samenwerking en opdrachten in het hoger onderwijs



Illustratie 2: Advance organizer 2

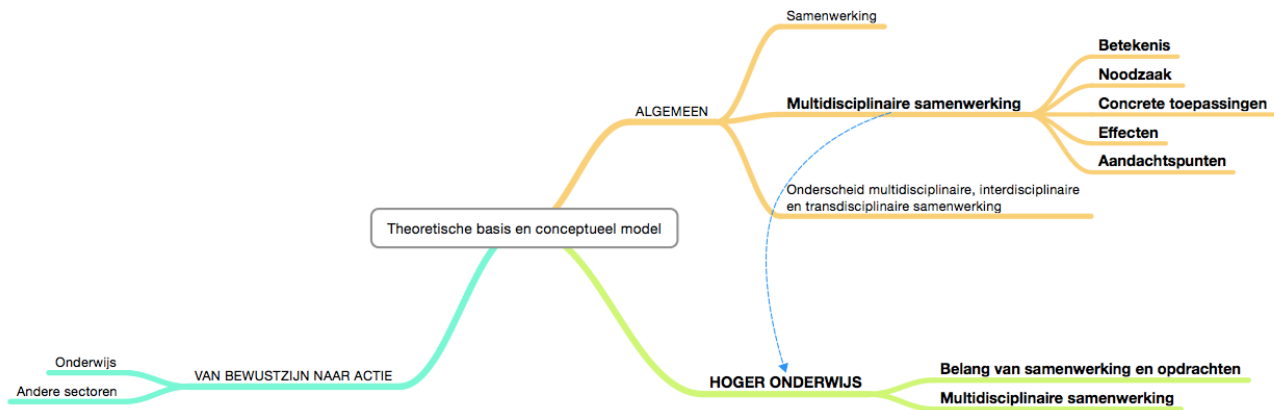
Nu we een vrij uitgebreid idee hebben van de betekenis, noodzaak, toepassingen, effecten en aandachtspunten van multidisciplinaire samenwerking, gaan we over naar het tweede onderdeel: hoger onderwijs. Met de term hoger onderwijs verwijzen we naar alle hogescholen en universiteiten. Eerst bekijken we het belang van samenwerking en opdrachten in het hoger onderwijs waarin we de link leggen met hetgene reeds besproken werd met betrekking tot samenwerking (zie advance organizer 2). Vervolgens gaan we in op het kernonderwerp van dit onderzoek: multidisciplinaire samenwerking in het hoger onderwijs.

Collaboratief leren biedt heel wat kansen en dilemma's in het hoger onderwijs. Er moeten krachtige leeromgevingen gebouwd worden die samenwerking stimuleren. Collaboratief leren sluit aan bij het natuurlijke leerproces van studenten waarin ze constant leren. Zowel voor instructieverantwoordelijken als studenten is collaboratief leren een verrijking voor het leerproces en de persoonlijke ontwikkeling. De voornaamste reden waarom onderwijsontwerpers en instructieverantwoordelijken kiezen voor collaboratief leren is omwille van de hogere motivatie en betrokkenheid van studenten bij deze aanpak (Goodsell et al., 1992). De inzichten van Freire en Vygotsky met betrekking tot leren sluiten hierbij aan. Lerenden bouwen door middel van sociale interactie samen kennis op, leren kenmerkt zich door dialoog en men vertrekt vanuit de voorkennis en de context van de lerenden (Mayo, 2010; Vygotsky, 1978). Goodsell et al. (1992) sluiten zich hier bij aan en stellen dat het belangrijk is dat studenten een gemeenschap met elkaar opbouwen en samen werken aan hun sociale vaardigheden, communicatievaardigheden en hun ontwikkeling van leiderschap.

De professioneel gerichte bacheloropleidingen in het hoger onderwijs in Vlaanderen zijn voornamelijk gericht op de beroepspraktijk. De student wordt voorbereid op het beroepsleven, onder meer door het uitvoeren van taken en opdrachten. Opdrachten kunnen een grote meerwaarde betekenen in het hoger onderwijs, op voorwaarde dat deze aan enkele voorwaarden voldoen. De opdrachten dienen een link te hebben met de lessen, moeten relevant en uitdagend zijn

en er moet ondersteuning voor de studenten beschikbaar zijn (Ten Dam, 2004). Zowel collaboratief leren als het geven van opdrachten faciliteren het leren van studenten (Goodsell et al., 1992; Ten Dam, 2004; Vygotsky, 1978).

2.2 Multidisciplinaire samenwerking in het hoger onderwijs



Illustratie 3: Advance organizer 3

Na bovenstaande zaken te hebben beschreven, leggen we de link tussen multidisciplinaire samenwerking en het hoger onderwijs (zie advance organizer 3), gezien deze studie zich focust op de implementatie van multidisciplinaire samenwerking in het hoger onderwijs. Uit de literatuur blijkt dat multidisciplinaire samenwerking positieve effecten genereert voor alle betrokkenen. Doch dient men rekening te houden met een aantal aandachtspunten om mogelijke problemen te vermijden.

De competenties die werkgevers zoeken in potentiële werknemers zijn sinds begin 1990 onveranderd gebleven. Dit zijn de communicatievaardigheden, interpersoonlijke vaardigheden, samenwerkingsvaardigheden, de competentie van levenslang leren, analytische vaardigheden en reflectievaardigheden (Harvey, Locke en Morey, 2002). Deze vaardigheden kunnen studenten onder andere ontwikkelen in multidisciplinaire samenwerkingen tijdens hun opleiding (Anseel, 2011; Adamczyk & Twidale, 2007; Fleischmann & Daniel, 2013; Mulder & Onstenk, 2008). De noodzaak van multidisciplinaire samenwerkingen tussen studenten kunnen we linken aan de Dublin descriptoren. De Dublin descriptoren worden gebruikt in Europa om een soort 'eindtermen' te voorzien voor bachelor- en masteropleidingen en maken deel uit van het Bologna Raamwerk (Laan, Bulte, Borleffs, 2007). De kwalificaties die toegewezen worden aan het behalen van een master omvatten onder andere:

“Is in staat om kennis en inzicht en probleemoplossende vermogens toe te passen in nieuwe of onbekende omstandigheden binnen een bredere (of multidisciplinaire) context die gerelateerd is aan het vakgebied; is in staat om kennis te integreren en met complexe materie om te gaan.” (Laan et al., 2007)

Ook andere categorieën die de Dublin descriptoren voor een bachelor en master beschrijven (bijvoorbeeld ‘communicatie’), omvatten competenties die men kan ontwikkelen door multidisciplinair samen te werken (Laan et al., 2007).

Rieckmann (2011) onderzocht welke sleutelcompetenties bij studenten cruciaal zijn om uitdagingen in de wereld en de maatschappij te begrijpen met het oog op een duurzame toekomst. Hierbij werd hoofdzakelijk de focus gelegd op toekomstgericht onderwijs en leren binnen het hoger onderwijs.

Onderstaande twaalf competenties komen in dit onderzoek ter sprake, in volgorde van belang:

1. systematisch denken en handelen,
2. anticiperend denken,
3. kritisch denken,
4. eerlijk en ecologisch handelen,
5. **groepssamenwerking**,
6. participatie,
7. empathie,
8. **interdisciplinair werken**,
9. communicatie en gebruik van media,
10. plannen en realiseren van innovatieve projecten,
11. evaluatie,
12. ambiguïteit en tolerantie (Rieckmann, 2011).

Deze competenties dient het hoger onderwijs te integreren, zodat hogescholen een ‘academische leefwereld’ worden. Onderwijs- en leeromgevingen moeten zich kenmerken door inter- en transdisciplinariteit, participatie, probleemgerichtheid en de koppeling tussen formeel en informeel leren (Rieckmann, 2011).

Wanneer studenten samenwerken met studenten van een andere discipline, gaan zij hun eigen rol en waarde beter definiëren binnen de samenwerking. Kunst en computerwetenschappen zijn twee opleidingen die ver uit elkaar liggen. Een samenwerking tussen studenten van deze twee verschillende disciplines biedt een interessante leeromgeving waarin studenten eigen grenzen aftasten. Teams met een grote diversiteit komen tot gevarieerde ontwerpen die het meest potentieel hebben (Adamczyk & Twidale 2007; Anseel, 2011). Een multidisciplinaire samenwerking tussen studenten van verschillende opleidingen is volgens deze auteurs het meest succesvol wanneer de twee opleidingen ver uiteen liggen en weinig gemeenschappelijke kenmerken hebben (Adamczyk & Twidale 2007).

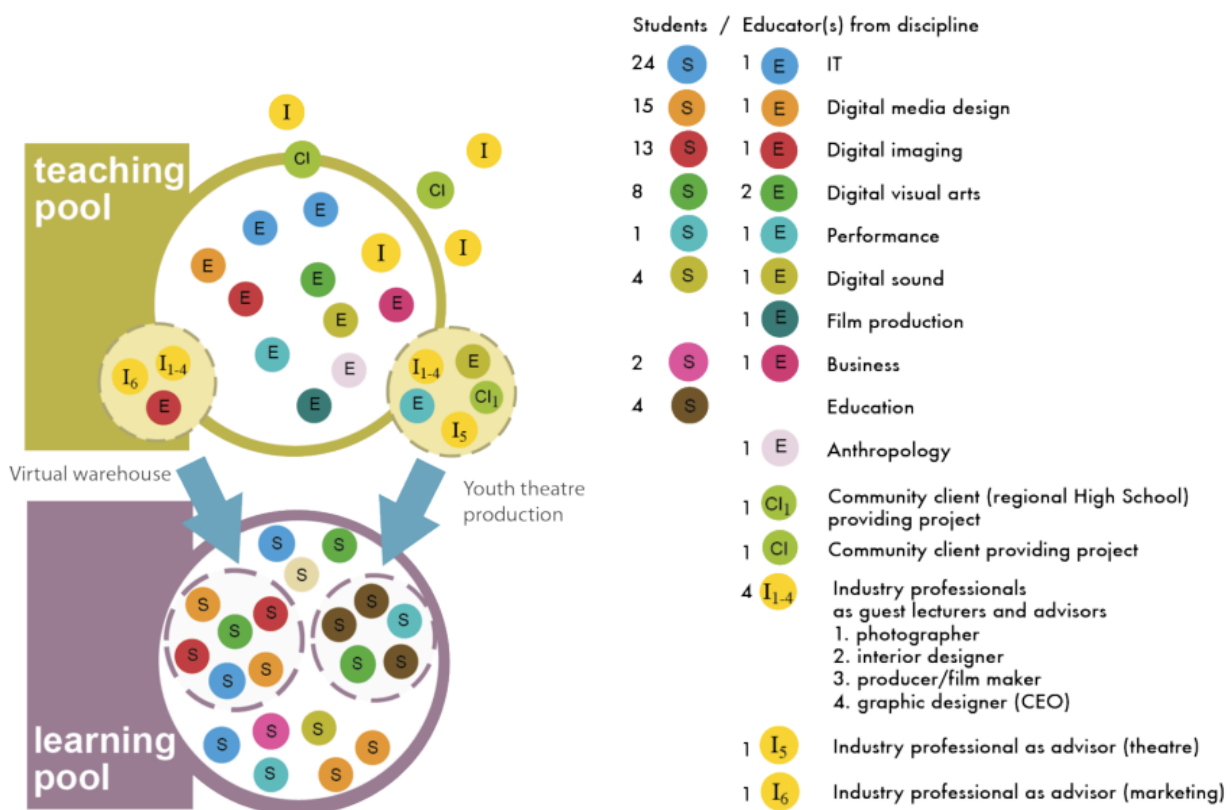
Ten gevolge van externe druk en kennis van de positieve effecten van collaboratie, focussen onderwijsinstellingen van het hoger onderwijs zich op de ontwikkeling van ‘learning communities’, community-based leren en interdisciplinair onderzoek en onderwijs (Kezar, 2005). The School of Creative Arts van de James Cook University in Australië probeerde in 2009 een project uit waarbij onder andere op de concepten die Kezar (2005) in zijn onderzoek aangeeft werd gefocust (Fleischmann & Daniel, 2013). Het innovatief project ‘Creative Exchange’ bouwt verder op de principes van multidisciplinaire samenwerking en omvat sleutelprincipes die tegemoet komen aan de verwachtingen van

werkgevers. Deelnemers van het multidisciplinair project ontwikkelen competenties die nodig zijn om in de creatieve wereld te functioneren (Fleischmann & Daniel, 2013).

Dit project gaat uit van zes sleutelprincipes:

1. stimuleer studenten tot multidisciplinaire samenwerkingen met teamleden die zowel op de voor- als achtergrond van de creatieve disciplines treden,
2. stimuleer studenten om tegelijkertijd zowel kennis die specifiek is aan hun discipline als vaardigheden die voortkomen uit de participatie en het managen van multidisciplinaire samenwerkingen te ontwikkelen,
3. faciliteer participatie tussen de universiteit, gemeenschap en bedrijfswereld – lokaal, nationaal en internationaal – zodat er mogelijkheden tot dialoog tot stand komen tussen studenten, anderen van de universiteit en de bredere gemeenschap,
4. verbind studenten met multi-pele bronnen en kennis,
5. bied studenten complexe problemen aan, waarmee studenten hun probleemoplossende vaardigheden kunnen oefenen en ontwikkelen,
6. zorg dat de aard, complexiteit en verwachtingen van projecten die studenten uitvoeren, gelijklopen met die van de bedrijfswereld en gemeenschap (Fleischmann & Daniel, 2013).

Illustratie 4 visualiseert de participanten die in 2009 deelnamen aan het project. Dit project start vanuit een ‘teaching pool’ waarin zowel docenten van verschillende opleidingen als professionals en klanten aanwezig zijn. De ‘learning pool’ omvat studenten van acht verschillende opleidingen.



Illustratie 4 : Participanten Creative Exchange project en voorbeelden projecten (Fleischmann & Daniel, 2013).

De geselecteerde opleidingen van dit onderzoek vinden we eveneens terug in het Creative Exchange project. Tabel 6 verduidelijkt dit.

Tabel 6

Benamingen opleidingen van dit onderzoek en het Creative Exchange project

<u>Benaming in dit onderzoek</u>	<u>Benaming in het Creative Exchange project</u>
Grafische en digitale opleidingen	Digital media design Digital imaging Digital visual arts
Lerarenopleiding	Education

De typische Creative Exchange projecten bevatten steeds studenten van minstens drie verschillende disciplines, gecombineerd met andere betrokkenen binnen deze discipline (bedrijfsleiders, professionals, docenten) die zowel formatieve als summatieve feedback voorzien (Fleischmann & Daniel, 2013). Binnen dit onderzoek zullen we de voorgenoemde zes sleutelprincipes als uitgangspunt gebruiken om na te denken over mogelijke multidisciplinaire samenwerkingen tussen de geselecteerde opleidingen.

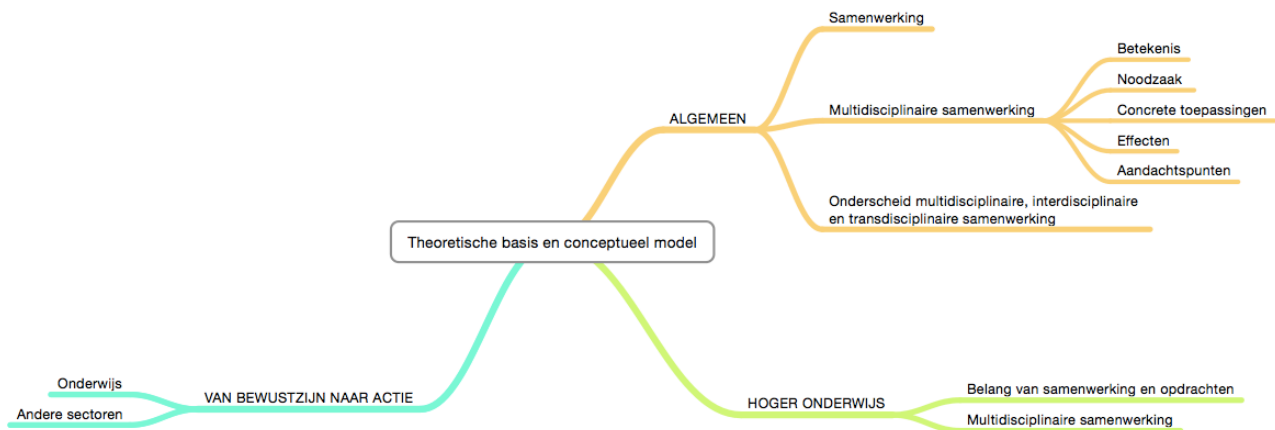
3. Van bewustzijn naar actie

Dit onderzoek steunt op twee kernbegrippen, namelijk: bewustzijn en actie.

De wetenschappelijke literatuur van verschillende vakgebieden maakt duidelijk dat bewustzijn van mensen een eerste stap is om tot concrete acties te komen. Ten eerste beschrijven we twee voorbeelden uit het onderwijs, ten

tweede een aantal voorbeelden uit allerhande uiteenlopende sectoren die de link tussen bewustzijn en actie illustreren.

Advance organizer 4 visualiseert het laatste onderdeel van de theoretische basis en het conceptueel model.



Illustratie 5: Advance organizer 4

3.1 Onderwijs

Het ImpactCS Project gaat over het integreren van ethische en sociale verantwoordelijkheid in het curriculum van de opleiding computerwetenschappen (Martin et al., 1999). Bij deze integratie dient er gewerkt te worden aan het bewustmaken van de studenten van de culturele, sociale en ethische problemen die de computerwetenschappen met zich meebrengen. Dit rapport benadrukt de noodzaak van het volgen van de juiste volgorde: van bewustmaking naar actie. De studenten moeten zich eerst bewust zijn van mogelijke problemen alvorens ze nieuwe producten ontwikkelen (Martin et al., 1999). In Noord-Engeland werd een kleinschalig project uitgevoerd dat de participatie van moslimfamilies aan het hoger onderwijs wil bevorderen. Dit project start met het onderzoeken van factoren die participatie tot het hoger onderwijs belemmeren en ontwikkelt vervolgens krachtlijnen die de belemmerende factoren uit de weg gaan (Preece, 1999). Opnieuw start men bij bewustmaking, waarop men volgt met concrete acties.

3.2 Andere sectoren

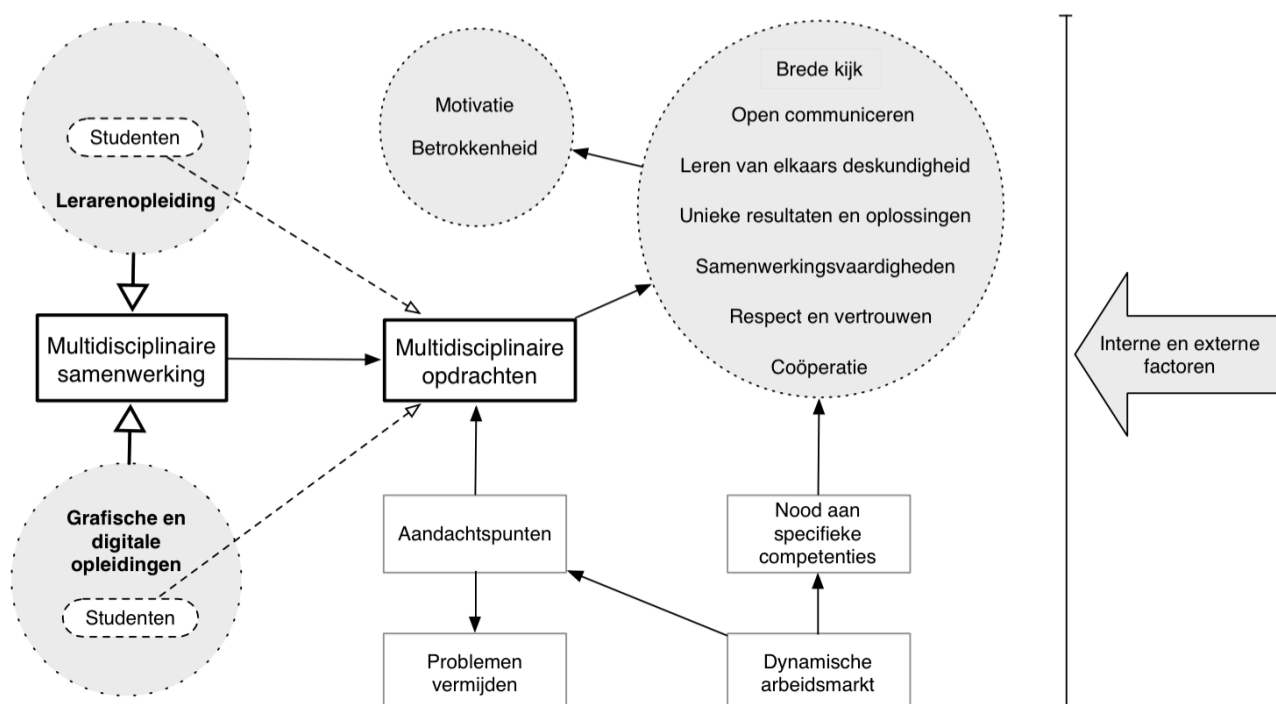
Het CORES programma speelt in op de hoge zelfmoordcijfers in Tasmanië (Australië). CORES is een bewustzijn- en interventieprogramma waarmee men mensen probeert bewust te maken van het belang van zelfmoordpreventie en de risicofactoren van zelfmoord. Onderzoek van Jones (2015) toont een causaal verband aan tussen bewustzijn en actie in dit programma. Door het bewustzijn bij de mensen te stimuleren, wordt zelfmoord nu minder weggemoffeld en veel meer besproken in de gemeenschappen. Daarbij werden er zelfs specifieke initiatieven opgestart die voortkomen uit het CORES programma. (Jones et al., 2015). Clifford (1977) bespreekt in zijn paper effectieve methodes die bijdragen aan

de opleiding van verpleegkundigen. Reflecteren over de eigen handelingen en zich leren bewustzijn van wat het beste is voor de patiënt draagt volgens de auteur bij tot efficiënte handelingen in het operatiekwartier (Clifford, 1977). Een Amerikaanse studie stelt vast dat het bewustzijn van de ziekte CVD (CardioVascular Disease) als doodsoorzaak is gestegen bij vrouwen. Het aantal vrouwen die de risicofactoren bij zichzelf en hun familie actief proberen verminderen is tevens gestegen. De studie komt tot de conclusie dat het bewustzijn samenhangt met het ondernemen van acties (Mosca et al., 2006).

4. Theoretisch kader

Na de literatuurstudie en het vertalen van de inzichten naar de geselecteerde context werden de voornaamste en bijzonderste inzichten meegenomen in de voorbereiding van de focusgroepen. Onderstaand theoretisch kader (illustratie 6) werd ontwikkeld en vervolgens gebruikt ter ondersteuning.

Dit onderzoek focust zich op multidisciplinaire samenwerking tussen studenten van de lerarenopleiding en de grafische en digitale opleidingen. Een samenwerking tussen deze studenten vertaalt zich in multidisciplinaire opdrachten of projecten. Bij het realiseren van deze multidisciplinaire opdrachten dient men aandacht te besteden aan een aantal aandachtspunten met het oog op het vermijden van problemen. Deze aandachtspunten komen voort uit hetgeen de dynamische arbeidsmarkt verwacht van toekomstige werknemers. De positieve effecten die een desbetreffende multidisciplinaire opdracht kan genereren, sluiten aan bij de specifieke competenties die werknemers dienen te bezitten volgens de dynamische arbeidsmarkt. Bovendien resulteren de rechtstreekse positieve effecten in indirecte effecten zoals een hogere motivatie en betrokkenheid van de studenten. Dit geheel is immer onderhevig aan interne en externe factoren, bijvoorbeeld studentenkenmerken.



Illustratie 6: Theoretisch kader

Methodologie

Dit onderzoek tracht antwoord te geven op volgende onderzoeksvragen:

1. In welke mate zijn studenten en docenten van de lerarenopleiding en de grafische en digitale opleidingen zich bewust van de effecten, noodzaak en aandachtspunten van een multidisciplinaire samenwerking tussen deze twee opleidingen? (BEWUSTZIJN)
2. Op welke manier is het mogelijk kwalitatieve multidisciplinaire samenwerkingen te realiseren tussen studenten van de lerarenopleiding en de grafische en digitale opleidingen? (ACTIE)

1. Sample

De respondenten van het onderzoek omvatten studenten, afgestudeerden, docenten en opleidingscoördinatoren verbonden aan de lerarenopleiding of de grafische en digitale opleidingen. De respondenten zijn verdeeld in twee groepen, namelijk:

- studenten (huidige studenten en afgestudeerden),
- docenten (docenten en opleidingscoördinatoren).

1.1 Multi-actorenperspectief

De data werd verzameld vanuit een multi-actorenperspectief. De populatie omvat iedereen die actief betrokken kan worden bij een multidisciplinaire samenwerking in het hoger onderwijs. De steekproef was zeer gevarieerd: docenten, opleidingscoördinatoren, studenten en recent afgestudeerde studenten van de geselecteerde opleidingen namen deel aan het onderzoek. Volgens King (2004) is het aangewezen om variaties binnen de populatie te representeren in de steekproef. Dit zou een hogere validiteit met zich meebrengen door de verscheidenheid van de perspectieven van de respondenten.

Vier hogescholen (HoWest, HoGent, Arteveldehogeschool, LUCA School of Arts) namen deel aan het onderzoek. Selectie van de respondenten gebeurde door vrijwillige aanmelding van de respondenten. In totaal namen 25 respondenten deel aan het onderzoek, waarvan 14 studenten en 11 docenten. Het schema in bijlage 4 geeft de kenmerken van de respondenten weer. Aangezien de benamingen van opleidingen niet eenduidig zijn over onderwijsinstellingen heen, hanteren we algemene benamingen die de opleidingen van dezelfde soort overkoepelen. De tabel in bijlage 5 verduidelijkt dit.

De respondenten maakten een keuze uit één van de vijf focusgroepen. Er werden zowel focusgroepen georganiseerd waarin enkel studenten of enkel docenten participeren alsook focusgroepen waarin beide groepen participeren. Er werd gestreefd naar vijf respondenten per focusgroep, omwille van praktische redenen was dit aantal soms hoger of lager. Naast de verschillende samenstellingen waren er ook verschillende locaties en momenten waarop de focusgroepen doorgingen. De meeste focusgroepen vonden plaats in de faculteit van de psychologie en pedagogische wetenschappen van universiteit Gent, maar er was ook een focusgroep die plaats vond in een gebouw van HoWest te Kortrijk. Tabel 7 stelt de drie types focusgroepen en het aantal respondenten per type, opleiding en hogeschool voor.

Tabel 7

Samenstelling en types focusgroepen

Nummer focusgroep	Type focusgroep	Groepen participanten	Lerarenopleiding	Grafische en digitale opleidingen	Totaal participanten	Hogeschool
1	Type 3	Studenten + docenten	2	3	5	Arteveldehogeschool, LUCA School of Arts
2	Type 2	Docenten	2	1	3	Arteveldehogeschool, HoGent
3	Type 1	Studenten	3	4	7	Arteveldehogeschool, HoGent
4	Type 1	Studenten	4	0	4	Arteveldehogeschool, HoGent
5	Type 2	Docenten	2	2	4	HoWest, LUCA School of Arts
		Totaal	13	10	23	

2. Instrumenten

2.1 Focusgroepen

Focusgroepen bestaan in verschillende vormen en variëteiten en er is bijgevolg geen eenduidige manier hoe een focusgroep eruit ziet (Van Hove & Claes, 2011). Gibbs (1997) vat samen wat de voornaamste kenmerken zijn van een focusgroep:

- georganiseerde discussie,
- collectieve activiteit,
- sociale gebeurtenis,
- interactie.

Focusgroepen zijn goed voor een eerste verkenning van een concept en het genereren van creatieve ideeën (Elliott, Heesterbeek, Lukensmeyer, Slocum, 2006). Gezien de exploratieve aard van het onderzoek werden focusgroepen als het meest geschikte instrument geacht om de nodige informatie te bekomen. Elliott et al. (2006) spreken van een gestructureerde discussie waaraan een kleine groep stakeholders (vier tot twaalf personen) deelnemen. Voor dit onderzoek werd gestreefd naar vijf deelnemers per focusgroep. Dit aantal is groot genoeg om voldoende insteken te krijgen op de topics, maar ook niet te groot zodat alle deelnemers actief kunnen participeren.

2.1.1 Voorbereiding focusgroepen

Theoretisch kader

Een belangrijk onderdeel van de voorbereiding situeert zich gedurende de literatuurstudie die tijdens het eerste masterjaar uitgevoerd werd. Met behulp van het programma Mendeley werd de gelezen literatuur gegroepeerd en zorgvuldig bijgehouden. Na het lezen, verwerken en analyseren van literatuur werd een theoretisch kader ontwikkeld. Dit theoretisch kader fungeerde als een inhoudelijke houvast tijdens de voorbereiding van de focusgroepen.

Metaplan methode

Het draaiboek van de focusgroepen is gebaseerd op de Metaplan methode. Deze methode is sterk in het betrekken van alle deelnemers en hun meningen en een effectieve methode om snel ideeën te verzamelen over een specifiek onderwerp. Het visualiseren van ideeën en meningen van de deelnemers structureert de discussie, maakt knelpunten zichtbaar en stimuleert bijgevolg de betrokkenheid van alle deelnemers (Metaplan Basic Techniques, 2015). Tijdens de focusgroepen van dit onderzoek was er enerzijds grote aandacht voor de visualisatie van de discussiepunten door middel van post-it's, flap-overs en tablets. Anderzijds werd zeer goed nagedacht over de manier waarop de gespreksleider de focusgroep ging leiden gezien dit de kwaliteit van de focusgroep bepaalt (Gibbs, 1997).

Gespreksleider

Bij het uitdenken van deze rol werd uitgegaan van de Metaplan methode waarbij de gespreksleider fungeert als moderator (Metaplan Basic Techniques, 2015; The Metaplan Approach, 2015). Onderstaande kenmerken werden nagestreefd:

- structureren van de focusgroep,
- uitleggen doel en verwachtingen per opdracht,
- alle deelnemers betrekken bij de discussie en spreektijd beperken indien nodig,
- nastreven van gedeelde betekenisvorming van de ideeën van de deelnemers,
- gerichte vragen stellen met het oog op het stimuleren van interactie en verder denken,
- visualisatie van de discussie faciliteren,
- vermijden van irrelevante uitweidingen,
- bewaken van de tijd.

Tablets en applicatie Nearpod

Onderzoek toont aan dat het gebruik van tablets ervoor kan zorgen dat de lerende meer controle heeft over het eigen leerproces. Deze tool heeft tevens verschillende activerende elementen in zich, onder andere op het gebied van communicatie en samenwerken (Murray & Olcese, 2011; Steeneken, 2013). Met de positieve effecten van tablets in het achterhoofd werd gekozen om deze tool en de applicatie Nearpod in te zetten tijdens de focusgroepen.

De inhoud van de focusgroepen werd nauwgezet voorbereid met behulp van de applicatie Nearpod. Het hoofddoel van deze app is de interactie te verhogen tussen de personen die de presentatie volgen (Tumult, 2015; Nearpod, 2015). De tablets en de app Nearpod zorgden voor structuur en stimuleerden interactie en discussie. Doordat iedere respondent een eigen tablet kreeg, kon deze eerst zelfstandig nadenken over de topics en zich een mening vormen. Dit werd steeds gevolgd door een uitwisseling en discussie in groep.

Deze validatiefase verhoogt de betrouwbaarheid van het onderzoek en benadrukt het cyclische karakter gezien de probleemstelling uit de praktijk vertrekt, en de resultaten terugkeren naar de praktijk door middel van deze validatie.

Er werd gebruik gemaakt van een semigestructureerd interview aangezien dit instrument aansluit bij de aard van de data (Van Hove & Claes, 2011). De voorbereiding van het interview gebeurde op basis van de resultaten van het onderzoek. Zie interviewleidraad in bijlage 9.

3. Procedure

3.1 Selectie respondenten

3.1.1 Docenten en studenten

De populatie bestaat uit de actoren die in eerste instantie in contact kunnen komen bij de realisatie van een multidisciplinaire samenwerking in het hoger onderwijs. Dit zijn de docenten, opleidingscoördinatoren, beleidsmakers en studenten van de geselecteerde opleidingen. Hogescholen en docenten werden via e-mail op de hoogte gebracht van het onderzoek en uitgenodigd tot deelname aan een focusgroep. Studenten werden bereikt via e-mail, aankondigingen op het digitaal leerplatform van hun hogeschool en via berichten in specifieke Facebookgroepen.

De respondenten die zich vrijwillig aanmelden zijn bijgevolg onderdeel van de steekproef. Er werden geen specifieke selectieprocedures gehanteerd. De respondenten werden op de hoogte gebracht van de doelstellingen van het onderzoek en hun rol daarin via de uitnodiging (zie bijlage 1) die zij op voorhand ontvingen en een informed consent (zie bijlage 2) die ze tekenden bij aanvang van de focusgroep.

3.1.2 Informed consent

De respondenten dienden allemaal de informed consent te lezen en te ondertekenen. De informed consent omvat informatie over:

- doelstellingen van het onderzoek,
- vrijwillige deelname en anonimiteit,
- audio- en beeldregistratie,
- mogelijkheid tot stopzetten onderzoek.

3.2 Registratie data

Bij alle vijf de focusgroepen werd audio en beeld geregistreerd door middel van een filmopname. De opname brengt het verloop van de volledige focusgroep in beeld en alle respondenten worden in beeld gebracht. Naast verbale data, is ook non-verbale data (mimiek en lichaamstaal) van de respondenten geregistreerd. Daarnaast werden er door de onderzoeker aantekeningen gemaakt tijdens en na afloop van de focusgroepen.

Bij de twee interviews werd eveneens audio en beeld geregistreerd door middel van een filmopname.

4. Analyse-aanpak

Er bestaat geen sluitende analyse-aanpak voor focusgroepen. Afhankelijk van de aard en kenmerken van het onderzoek en de data dient een passende analyse-aanpak geselecteerd te worden. In dit onderzoek werd gekozen voor een

beschrijvende analyse omdat enerzijds deze aanpak aansluit bij de kwalitatieve data die werd verzameld en anderzijds deze aanpak vrij toegankelijk is (Van Hove & Claes, 2011). De analyse-aanpak is gebaseerd op inhoudsanalyse (Krippendorff, 2004; Neuendorf, 2002) waarbij van onderstaande definitie wordt uitgegaan:

“Content analysis is a research technique for making replicable and valid inferences from texts (or other meaningful matter) to the contexts of their use”. (Krippendorff, 2004)

De analyse van kwalitatieve data omvat volgens Lacey & Luff (2001) verschillende fasen. Deze werden evenzeer in dit onderzoeksproces doorlopen.

- gewinning aan de data door middel van literatuurstudie, luisteren naar actoren, enzovoort,
- transcriptie van de opgenomen data,
- organisatie en indexering van de data,
- gevoelige data anoniem maken,
- coderen,
- identificatie van de thema's,
- re-coderen,
- ontwikkelen van voorlopige categorieën
- exploratie van de relaties tussen categorieën,
- verfijnen van de thema's en categorieën,
- ontwikkeling van de theorie en opname van bestaande theorieën,
- validatie van de resultaten,
- rapporteren (Lacey & Luff, 2001).

Er werd geopteerd voor een thematische analyse van de data. Per topic worden thema's uit de data gedistilleerd. Iedere focusgroep werd meerdere malen bekeken, de aantekeningen werden aangevuld en ondertussen werd de data per focusgroep verticaal geanalyseerd. Voor de verticale analyse werd het codeerschema in bijlage 8 gebruikt dat de topics en thema's omvat. Het codeerschema werd ontwikkeld in Excel en kan eenvoudig aangevuld worden. Ieder topic en thema heeft een unieke code die toegekend wordt aan quotes die een thema illustreren. Deze quotes worden vervolgens opgenomen in de verticale analyse en vormen de vereenvoudigde transcriptie van de focusgroepen.

Aansluitend wordt de densiteit van de thema's gemeten door gebruik te maken van 'unitizing'. Gebruik van analyse-eenheden (units of levels) verhoogt de betrouwbaarheid en validiteit (Krippendorff, 2004). Ieder unit omvat 2 minuten dat er over een bepaald thema wordt gesproken en gediscussieerd. Deze units kunnen ingedeeld worden in het type 'thematische units' en zijn volgens Krippendorff (2004) een vanzelfsprekende keuze bij het analyseren van focusgroepen, doch moet de onderzoeker steeds nagaan of een ander type units beter geschikt is.

Hoewel Krippendorff (2004) aanraadt gebruik te maken van meerdere codeurs, werden wegens praktische redenen alle data door één codeur gecodeerd. Om de betrouwbaarheid te verhogen werden alle focusgroepen twee keer blind gecodeerd, op twee verschillende momenten.

Volgende betrouwbaarheidsindex op basis van Krippendorff (1970) werd gehanteerd:

Krippendorff (1970) $\alpha = 1 - (b + c) / \frac{n}{n-1} 2 \overline{pq}$ where n = the number of 0s and 1s used jointly

Na de verticale analyses werd een horizontale analyse gemaakt waarin de densiteit van de topics en thema's over de focusgroepen heen berekend wordt. In de analysefase werd per topic berekend hoeveel procent van de tijd van het topic aan ieder thema besteed wordt. Dit kon vrij eenvoudig en snel berekend worden via het Excel-programma waarin de horizontale analyse opgemaakt werd. Per thema werd de som gemaakt van alle proporties van de focusgroepen, zodanig een beeld te schetsen van de algemene densiteit per thema. Doch dienen deze proporties genuanceerd te worden gezien de beperkingen van dit onderzoek. Deze horizontale analyse vormt de basis voor de beschrijving van de resultaten.

Resultaten

Ten eerste wordt een verdeling gemaakt tussen resultaten die bijdragen aan het beantwoorden van onderzoeksvraag 1 (bewustzijn) en resultaten die bijdragen aan onderzoeksvraag 2 (actie). Ten tweede worden de resultaten verdeeld per topic en per thema naargelang deze in de focusgroepen aan bod kwamen. De resultaten worden geïllustreerd met quotes die aan bod kwamen in de verticale analyses van de focusgroepen. Door verschillende quotes te gebruiken per thema, wordt getracht een breed en genuanceerd beeld te schetsen van de perceptie van de respondenten. Tabel 8 geeft de volledige horizontale analyse weer. In de beschrijving van de resultaten per topic wordt een deel van de horizontale analyse van het desbetreffende topic een tweede maal bijgevoegd ter verduidelijking van de resultaten.

Tabel 8

Horizontale analyse

Topic	Thema	FG1		FG2		FG3		FG4		FG5		TOTAAL	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Definitie MS													
	2.1 In een MD team wordt aan een gezamenlijk doel gewerkt	3	100,00	4	100,00	5	100,00	4	100,00	3	100,00	19	100,00
	2.2. MT steunt op onderling respect en vertrouwen	0	0,00	1	25,00	1	20,00	1	25,00	1	33,33	4	21,05
	2.3 Teamwork	1	33,33	1	25,00	1	20,00	1	25,00	1	33,33	5	26,32
	4.1 Heterogene teams, diversiteit	1	33,33	0	0,00	1	20,00	1	25,00	0	0,00	3	15,79
		1	33,33	2	50,00	2	40,00	1	25,00	1	33,33	7	36,84
Probleemstelling en context													
	1.1 Waar gebeurt reeds MS?	8	100,00	4	100,00	5	100,00	9	100,00	6	100,00	32	100,00
	1.2 Arbeidsmarkt dynamisch: op zoek naar mensen met bepaalde competenties	1	12,50	1	25,00	1	20,00	1	11,11	1	16,67	5	15,63
	1.3 Studenten nood aan relevante, uitdagende opdrachten die aansluiten bij werkveld	1	12,50	0	0,00	1	20,00	1	11,11	0	0,00	3	9,38
	1.5 Studenten: onzeker, gefrustreerd, niet voldoende kennis	2	25,00	1	25,00	1	20,00	4	44,44	1	16,67	9	28,13
	1.7 Motivatie studenten opkrikken	3	37,50	1	25,00	1	20,00	1	11,11	1	16,67	7	21,88
		1	12,50	1	25,00	1	20,00	2	22,22	3	50,00	8	25,00
Effecten													
Teamleden													
	3.1 Bredere kijk op problemen	11	100,00	9	100,00	6	100,00	6	100,00	9	100,00	41	100,00
	3.2 Motivatie van studenten	9	81,82	7	77,78	3	50,00	5	83,33	7	77,78	31	75,61
	3.3 Uitdaging en link met werkveld zien	2	18,18	1	11,11	1	16,67	1	16,67	1	11,11	6	14,63
	3.5 Leren van elkaar/ eigen kennis uitbreiden	3	27,27	4	44,44	2	33,33	1	16,67	3	33,33	13	31,71
		2	18,18	1	11,11	0	0,00	3	50,00	2	22,22	8	19,51
		2	18,18	1	11,11	0	0,00	0	0,00	1	11,11	4	9,76
Resultaten													
	4.2 Creatieve en unieke oplossingen	2	18,18	2	22,22	3	50,00	1	16,67	2	22,22	10	24,39
	4.3 Kwalitatieve producten	2	18,18	1	11,11	2	33,33	1	16,67	1	11,11	7	17,07
		0	0,00	1	11,11	1	16,67	0	0,00	1	11,11	3	7,32

Topic	Thema	FG1		FG2		FG3		FG4		FG5		TOTAAL	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Aandachtspunten		17	100,00	25	100,00	30	100,00	19	100,00	25	100,00	116	100,00
<i>Structuur en organisatie</i>		5	29,41	5	20,00	7	23,33	4	21,05	11	44,00	32	27,59
	6.1 Welke opleidingen? Opleidingen die ver of dicht bij elkaar liggen?	1	5,88	1	4,00	3	10,00	1	5,26	4	16,00	10	8,62
	6.3 Praktische organisatie: tijd en ruimte	3	17,65	3	12,00	4	13,33	3	15,79	4	16,00	17	14,66
	6.4 Samenstelling multidisciplinaire teams	1	5,88	1	4,00	0	0,00	0	0,00	3	12,00	5	4,31
<i>Opdrachten</i>		1	5,88	2	8,00	6	20,00	3	15,79	3	12,00	15	12,93
	6.5 Type opdrachten	1	5,88	2	8,00	6	20,00	3	15,79	3	12,00	15	12,93
<i>Begeleiding, feedback en evaluatie</i>		1	5,88	7	28,00	3	10,00	2	10,53	1	4,00	14	12,07
	5.1 Wie kan ondersteuning bieden tijdens zo'n MS?	1	5,88	5	20,00	2	6,67	2	10,53	1	4,00	11	9,48
	5.6 Evaluatie: proces en/of product	0	0,00	2	8,00	1	3,33	0	0,00	0	0,00	3	2,59
<i>Communicatie</i>		3	17,65	4	16,00	5	16,67	4	21,05	3	12,00	19	16,38
	6.6 Duidelijke communicatie van docenten naar studenten	1	5,88	2	8,00	2	6,67	2	10,53	1	4,00	8	6,90
	5.5 Docenten moeten elkaar leren kennen	2	11,76	2	8,00	3	10,00	2	10,53	2	8,00	11	9,48
<i>Perceptie docenten</i>		5	29,41	4	16,00	5	16,67	3	15,79	5	20,00	22	18,97
	5.2 Docenten hebben geen tijd om MS te realiseren. Vergt veel tijd en energie.	4	23,53	2	8,00	2	6,67	1	5,26	3	12,00	12	10,34
	5.3 Docenten zien het nut er niet van in/ geen interesse	1	5,88	1	4,00	2	6,67	1	5,26	1	4,00	6	5,17
	5.4 Docenten moeten ook breed kijken	0	0,00	1	4,00	1	3,33	1	5,26	1	4,00	4	3,45
<i>Yaardigheden en competenties studenten</i>		2	11,76	3	12,00	4	13,33	3	15,79	2	8,00	14	12,07
	6.2 Kennis hebben van beide opleidingen vooraleer samen te werken	2	11,76	2	8,00	3	10,00	2	10,53	2	8,00	11	9,48
	6.7 Open houding van de teamleden	0	0,00	1	4,00	1	3,33	1	5,26	0	0,00	3	2,59
MS tussen lerarenopleiding en grafische en digitale opleidingen		2	100,00	3	100,00	5	80,00	4	100,00	5	100,00	19	100,00
	7.1 Een- of tweerichtingsverkeer	1	50,00	1	33,33	4	80,00	1	25,00	2	40,00	9	47,37
	7.3 Link met werkveld	1	50,00	2	66,67	1	20,00	3	75,00	3	60,00	10	52,63

1. Bewustzijn

1.1 Bewustzijn van de betekenis van multidisciplinaire samenwerking

Tabel 9

Horizontale analyse - topic 'definitie multidisciplinaire samenwerking'

Topic	Thema	FG1		FG2		FG3		FG4		FG5		TOTAAL	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Definitie MS		3	100,00	4	100,00	5	100,00	4	100,00	3	100,00	19	100,00
	2.1 In een MD team wordt aan een gezamenlijk doel gewerkt	0	0,00	1	25,00	1	20,00	1	25,00	1	33,33	4	21,05
	2.2. MT steunt op onderling respect en vertrouwen	1	33,33	1	25,00	1	20,00	1	25,00	1	33,33	5	26,32
	2.3 Teamwork	1	33,33	0	0,00	1	20,00	1	25,00	0	0,00	3	15,79
	4.1 Heterogene teams, diversiteit	1	33,33	2	50,00	2	40,00	1	25,00	1	33,33	7	36,84

1.1.1 In een multidisciplinair team wordt aan een gezamenlijk doel gewerkt

'Werken aan een gezamenlijk doel' komt in alle focusgroepen ter sprake (gemiddeld 21,05%), met uitzondering van FG1. De respondenten zijn zich duidelijk bewust van dit kenmerk, maar merken op dat er naast het gezamenlijk doel ruimte kan zijn voor individuele subdoelen.

"Ieder teamlid heeft een eigen doel voor ogen, maar het algemeen doel zal voor iedereen gelden." (student 10)

1.1.2 Een multidisciplinair team steunt op onderling respect en vertrouwen

In alle focusgroepen is men het unaniem eens over het belang van respect en vertrouwen in een samenwerkingsverband. De densiteit van dit thema is bijna even groot in alle focusgroepen en omvat een proportie van 20 tot 33%.

"Respect en vertrouwen is de basis voor ieder degelijk groepswork of samenwerking. Het hoeft zelfs niet multidisciplinair te zijn daarom." (student 10)

1.1.3 Teamwork

Hoewel teamwork of samenwerking een kernelement vormt in de werkdefinitie van multidisciplinaire samenwerking komt dit kenmerk slechts in drie focusgroepen aan bod. Zowel in FG2 (studenten) als FG5 (docenten) wordt niet gediscussieerd over teamwork als kenmerk van multidisciplinaire samenwerking. In de focusgroepen waarin teamwork wel wordt besproken is men zeer kritisch over de waarde van teamwork. Enerzijds is men zich bewust van de voordelen van teamwork, anderzijds mag dit niet overschat worden en moet er een evenwicht zijn tussen teamwork en zelfstandig werk.

"Samenwerken is ook geen heiligmakend middel dat altijd werkt." (docent 4)

"Soms is het ook eens goed alleen te werken." (student 2)

1.1.4 Heterogene teams en diversiteit

Gemiddeld werd 36,84% aan dit thema gespenderd. In alle focusgroepen werd hevig gediscussieerd over wat diversiteit in teams betekent in kader van multidisciplinaire samenwerking. In FG2 en FG3 kwam dit thema langer aan bod tegenover de andere focusgroepen.

Algemeen waren alle respondenten het er over eens dat een multidisciplinair team in zekere zin een heterogeen team is waarbinnen veel diversiteit is op professioneel vlak. Anderzijds werd in FG5 de term diversiteit kritisch benaderd door te stellen dat ieder team in welke context ook heterogeen is en bijgevolg ook multidisciplinair. De respondenten stelden dat iedereen uniek is en dus niemand identiek dezelfde achtergrond kan hebben. In het begin van de discussies was er helemaal geen consensus over de effecten van diversiteit en wat die diversiteit inhoudt. Dit thema werd verder besproken in topic 3 'effecten'.

“Je kan heterogeen ook zien op de capaciteiten van mensen. Mensen die sterk zijn in hun vak, mensen met veel of weinig kennis.” (docent 4)

“In feite is elke school dan ook multidisciplinair want je hebt daar personen in die allemaal anders zijn.” (docent8)

“Die multidisciplinariteit kan ook in je eigen leefwereld voorkomen, bijvoorbeeld in een jeugdbeweging. Dat hangt af van de context.” (docent 6).

“Doordat je mensen in je team hebt die van verschillende zaken dingen afweten, ga je niet altijd tegen dezelfde problemen aanstoten en verder zitten prutsen. Je hebt veel meer verschillende kennis in je team.” (student 14)

1.2 Bewustzijn van de probleemstelling en context

Tabel 10

Horizontale analyse - topic 'probleemstelling en context'

Topic	Thema	FG1		FG2		FG3		FG4		FG5		TOTAAL	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Probleemstelling en context		8	100,00	4	100,00	5	100,00	9	100,00	6	100,00	32	100,00
	1.1 Waar gebeurt reeds MS?	1	12,50	1	25,00	1	20,00	1	11,11	1	16,67	5	15,63
	1.2 Arbeidsmarkt dynamisch: op zoek naar mensen met bepaalde competenties	1	12,50	0	0,00	1	20,00	1	11,11	0	0,00	3	9,38
	1.3 Studenten nood aan relevante, uitdagende opdrachten die aansluiten bij werkveld	2	25,00	1	25,00	1	20,00	4	44,44	1	16,67	9	28,13
	1.5 Studenten: onzeker, gefrustreerd, niet voldoende kennis	3	37,50	1	25,00	1	20,00	1	11,11	1	16,67	7	21,88
	1.7 Motivatie studenten opkrikken	1	12,50	1	25,00	1	20,00	2	22,22	3	50,00	8	25,00

1.2.1 Waar gebeurt reeds multidisciplinaire samenwerking?

Gemiddeld werd 15,63% van de tijd van het tweede topic over dit thema gepraat. Er zijn weinig verschillen tussen de verschillende focusgroepen op vlak van de densiteit.

Zowel studenten als docenten brachten uiteenlopende voorbeelden aan die zij zien als een vorm van multidisciplinaire samenwerking. Opmerkelijk is dat er reeds initiatieven worden genomen, in verschillende vormen, hoewel er een zwart gat bestaat in de wetenschappelijke literatuur over multidisciplinaire samenwerking in het onderwijs.

In dit thema meten we zeer eenvoudig het bewustzijn van de betekenis van multidisciplinaire samenwerking door te luisteren welke voorbeelden de respondenten naar voren schuiven. Bijna alle respondenten weten waarover

multidisciplinaire samenwerking gaat en kunnen voorbeelden uit eigen ervaringen verduidelijken. Een paar studenten zijn nog niet volledig mee met wat multidisciplinaire samenwerking concreet inhoudt, maar het merendeel is dat wel.

“Bij ons in LUCA worden ateliers opengesteld waarin de student alle disciplines kan leren kennen. Bv. Een student die iets wil proberen met glas, gaat naar dat atelier en kan daar dat glas laten blazen.” (docent 1)

“Fablab is eigenlijk ook een mooi voorbeeld van multidisciplinaire samenwerking. Mensen met verschillende achtergronden werken spontaan samen, leren van elkaar. Dat trekt iemand aan om iemand gepassioneerd bezig te zien, dat inspireert mensen. [...]” (docent 4)

“Tussen verschillende afstudeerrichtingen zijn er reeds samenwerkingen. CMO en MMP werken samen aan een extern project.” (student 5)

“HoWest zet in op multidisciplinaire samenwerking door bijvoorbeeld studenten Devine en studenten toerisme te laten samenwerken. Dit staat ook in de missie en visie van HoWest.” (docent 6)

“[...] Dat zijn dan externe projecten waarbij de lerarenopleiding (kleuter, lager, secundair), toegepaste psychologie en sociaal werk samenwerken. [...]” (docent 7)

1.2.2 Dynamische arbeidsmarkt: op zoek naar mensen met bepaalde competenties

Dit thema komt het minste ter sprake binnen dit topic (gemiddeld 9,38%). Er zijn kleine verschillen tussen de focusgroepen qua densiteit, zo komt dit thema in FG2 en FG5 helemaal niet aan bod.

Het is opmerkelijk dat hoofdzakelijk de docenten op de hoogte zijn van wat de arbeidsmarkt eist van studenten en dit aangeven tijdens de focusgroepen. Anderzijds geven niet alle docenten dit aan.

“Het is absurd wat de arbeidsmarkt wil van jonge mensen. [...] Ze willen flexibele mensen, met nieuwe initiatieven, nieuwe inzichten en ook nog eens ervaring.” (docent 1)

“Uiteindelijk moet de opleiding een weerspiegeling zijn van de arbeidsmarkt. En de arbeidsmarkt is multidisciplinair, dus de hogescholen zouden ook moeten inzetten op die multidisciplinariteit.” (student 14)

“Je moet kunnen samenwerken met mensen met een andere achtergrond, dat is hetgene wat je later in bijna alle jobs zal moeten doen.” (student 14)

1.2.3 Studenten hebben nood aan relevante en uitdagende opdrachten die aansluiten bij het werkveld

De respondenten zijn zich zeer duidelijk bewust van het belang van relevante en uitdagende opdrachten waarmee de link met het werkveld wordt gemaakt. Dit thema komt binnen dit topic het langste ter sprake (gemiddeld 28,13%).

De docenten illustreren dit met voorbeelden van externe opdrachten en stages waarmee ze die link proberen te verzekeren.

“In kleuteronderwijs hebben we wel veel stages en tijdens die stage word je ook volledig betrokken bij de school en ben je deel van het schoolteam.” (student 12)

“Bij ons zijn ze altijd richting werkveld bezig.” (docent 6)

“De uitdagingen en de problemen die wij aan onze studenten voorleggen, komen allemaal uit het werkveld.” (docent 7)

De studenten daarentegen hebben minder het gevoel dat de huidige opdrachten in de opleidingen allemaal relevant zijn en uit het werkveld komen. In FG4 werd dit thema hevig bediscussieerd door de studenten (44,44%). Deze studenten waren het er allen over eens dat de opdrachten in de lerarenopleiding te vaak irrelevant zijn en bijgevolg niet uitdagend en nutteloos. In de andere focusgroep met studenten (FG2) werd het oordeel over de relevantie van opdrachten genuanceerd. Studenten vinden bepaalde opdrachten uitdagend en leerrijk, maar er zijn zeker werkpunten voor andere opdrachten.

“We kregen veel opdrachten van hetzelfde en dan is er niet veel uitdaging. Het mag van mij zelfs het aftasten van grenzen zijn.” (student 4)

“Ik heb niet het gevoel dat ik op het beroepsleven voorbereid wordt.” (student 13)

“In veel taken zie ik het nut niet.” (student 1)

In FG1 en FG3 werd dezelfde discussie als in FG4 gevoerd. Op het einde van de discussie gaven de docenten van deze focusgroepen toe dat er opdrachten zijn die weinig samenhang met het werkveld vertonen.

“We kijken naar wat een leerkracht volgens ons nodig heeft en op basis daarvan wordt de opleiding gevormd. Dat wordt eigenlijk veel te weinig afgetoetst met de praktijk.” (docent 3)

1.2.4 Studenten zijn onzeker, gefrustreerd en hebben onvoldoende kennis

Gemiddeld neemt dit thema 21,88% van de tijd in beslag binnen dit topic. Dit thema komt opvallend vaker aan bod in FG1 (37,5%) in vergelijking met de andere focusgroepen. De respondenten denken dat die onzekerheid en het hebben van onvoldoende kennis weggewerkt kan worden met relevante opdrachten en eventueel zelfs stage-ervaringen.

“We denken dat ze ergens schrik voor hebben wanneer ze er nog geen ervaring mee hebben. Via stages en opdrachten kunnen ze die ervaring opdoen.” (student 2)

Een student legt uit dat bij vrije opdrachten vaak de gekende en dus de makkelijke weg gekozen wordt in plaats van iets nieuw te exploreren en te leren. Dit illustreert de beperkte kennis van studenten.

“We moesten in groep een project uitwerken rond innovatieve werkvormen. We wouden met tablets werken, maar uiteindelijk hebben we dat niet gedaan omdat we geen idee hadden hoe we er aan moesten beginnen. We

hebben dan maar met papier en karton iets in elkaar geknutseld, hoewel het idee met de tablets veel innovatiever was.” (student 12)

Frustraties bij studenten zijn soms ook te wijten aan het niet inzien van het nut van opdrachten. De studenten geven aan dat dit probleem vermeden kan worden door te expliciteren waarom bepaalde opdrachten gegeven worden. Langs de andere kant is dit meestal al te vinden in de ECTS-fiches, maar studenten geven aan dat de uitleg in deze fiches te vaag is en dat een mondelinge uitleg door de docent zelf veel motiverender kan werken. Ook het expliciteren van de link met het beroepsleven en de opdracht in een context plaatsen kan deze frustraties minimaliseren.

“Sommige docenten geven een taak maar weten niet waarom. Ze moeten op zijn minst het nut ervan inzien. En ze moeten ook uitleggen aan de studenten waarom die taak gegeven wordt en wat de verwachtingen zijn.” (student 11)

1.2.5 Motivatie studenten opkrikken

De huidige motivatie van studenten, het belang ervan en hoe deze opgekrikt kan worden, wordt opvallend lang besproken in FG5. 50% gaat over hierover in FG5, terwijl er over de focusgroepen heen gemiddeld 25% van de tijd aan besteed wordt. In FG1 wordt dit thema dan weer korter dan gemiddeld besproken.

In FG5 gaat het vooral over hoe je studenten kan motiveren. Een aantal docenten halen voorbeelden van opdrachten en werkvormen aan die volgens hun zeer motiverend werken, daarbij benadrukken ze het belang van die relevantie. De relevantie en dus het onderwerp van de opdrachten moeten op de eerste plaats komen, daarna pas de werkvorm.

“Ze zijn 10 weken bezig met die bachelorproef, heel intensief. Dat zijn reële vragen van bedrijven en organisaties. Ieder jaar hebben we voor ieder project fantastische oplossingen. We merken dat door dat proces de motivatie stijgt.” (docent 6)

Daarnaast wordt in de meeste focusgroepen ook aangehaald dat motivatie afhankelijk is van de kenmerken van studenten. De respondenten denken dat studenten verschillen en dus ook hun manier van leren en voorkeur van werkvormen verschilt. Er zijn tevens steeds studenten die in een opleiding niet op hun plaats zitten en afhaken. Daar kan je volgens de respondenten niet onderuit.

“Sommige studenten blijven onaangetast voor sommige opdrachten en samenwerkingsvormen.” (docent 4)

1.3 Bewustzijn van de effecten

Tabel 11

Horizontale analyse - topic 'effecten'

Topic	Thema	FG1		FG2		FG3		FG4		FG5		TOTAAL	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Effecten		11	100,00	9	100,00	6	100,00	6	100,00	9	100,00	41	100,00
<i>Teamleden</i>		9	81,82	7	77,78	3	50,00	5	83,33	7	77,78	31	75,61
	3.1 Breder kijk op problemen	2	18,18	1	11,11	1	16,67	1	16,67	1	11,11	6	14,63
	3.2 Motivatie van studenten	3	27,27	4	44,44	2	33,33	1	16,67	3	33,33	13	31,71
	3.3 Uitdaging en link met werkveld zien	2	18,18	1	11,11	0	0,00	3	50,00	2	22,22	8	19,51
	3.5 Leren van elkaar/ eigen kennis uitbreiden	2	18,18	1	11,11	0	0,00	0	0,00	1	11,11	4	9,76
<i>Resultaten</i>		2	18,18	2	22,22	3	50,00	1	16,67	2	22,22	10	24,39
	4.2 Creatieve en unieke oplossingen	2	18,18	1	11,11	2	33,33	1	16,67	1	11,11	7	17,07
	4.3 Kwalitatieve producten	0	0,00	1	11,11	1	16,67	0	0,00	1	11,11	3	7,32

1.3.1 Effecten m.b.t. de teamleden

In alle focusgroepen vormen de effecten met betrekking tot de teamleden de groep effecten die meer dan de helft van de tijd van dit thema aan bod komen (gemiddeld 75,61%). Opmerkelijk is dat de densiteit van dit thema in FG3 (50%) een pak lager ligt in vergelijking de andere focusgroepen.

Bredere kijk op problemen

In alle focusgroepen is de densiteit van dit thema bijna gelijk (gemiddeld 14,63 %), behalve FG1 scoort duidelijk hoger (18,18%).

Door samen te werken met personen met verschillende achtergronden lijkt het een evidentie dat je daardoor ook een bredere kijk ontwikkelt op problemen. Bij de focusgroepen met enkel studenten bestaat er vrij snel akkoord over dit effect.

“Hoe meer verschillende meningen en kijken je hebt, hoe breder je visie wordt. Als je iets alleen bekijkt, doe je dat uit je eigen standpunten en perspectieven. Met verschillende mensen ga je breder kijken.” (student 11)

Niet alle respondenten zijn het er meteen mee eens dat een bredere kijk op problemen een logisch gevolg is op deelname aan een multidisciplinaire samenwerking. Voornamelijk de docenten zijn kritisch en stellen dit effect in vraag.

“Als je met een heteroog team zit, is het niet zo dat iedereen heel breed kan kijken. Je hebt ook mensen die vakidioten pur sang zijn.” (doc5)

“Vorig jaar hebben we studenten toerisme met studenten Devine laten samenwerken. Je voelt dat door die verschillende visies ze breder gaan denken. En dan beseffen ze ook achteraf hoe sterk ze in hun eigen visie zitten.” (docent 6)

Motivatie van studenten

Met een gemiddelde van 31,71% vormt motivatie van studenten het effect met de hoogste densiteit. Doch is er een grote verscheidenheid tussen de verschillende focusgroepen. FG2 besteedt 44,44% aan motivatie, terwijl dit bij FG4 slechts

16,67% omvat. Opmerkelijk is dat zowel FG2 als FG4 enkel studenten bevatten en dit verschil dus niet aan de samenstelling te wijten kan zijn.

Algemeen komt in alle focusgroepen het positief effect met betrekking tot motivatie aan bod. De respondenten denken dat multidisciplinaire samenwerking de motivatie van studenten kan bevorderen, mits er rekening gehouden wordt met een aantal aandachtspunten. Studenten waren enthousiast over deze samenwerkingsvorm en gaven aan dat ze dit graag eens zouden willen uitproberen.

“Ik zou dat leuk vinden eens naar een andere opleiding te gaan. Als die studenten daar zelf ook enthousiast zijn dan is dat ook leuk voor jou dat die u willen helpen.” (student 2)

“Ik denk dat zo een multidisciplinaire opdracht veel studenten zal motiveren tegenover de andere reguliere opdrachten die we al zo vaak hebben gedaan.” (student 14)

Volgens de respondenten bestaat er altijd een kans op het niet slagen van een samenwerking. In een paar focusgroepen komt het effect van de studentenkenmerken ter sprake als een niet te onderschatten factor.

Ik denk dat er ook altijd studenten zijn die niet goed gaan overeenkomen in een groepswork en dan zal hun motivatie wel lager zijn.” (student 8)

Uitdaging en link met werkveld inzien

De gemiddelde densiteit van dit topic is 19,51%. Tussen de focusgroepen zijn grote verschillen (FG3 0%, FG2 11,11 %, FG4 50%).

De verschillen vallen moeilijk te verklaren. De samenstelling kan geen rol spelen, gezien de andere focusgroep met studenten (FG2) net een lage densiteit vertoont. De focusgroepen die actief over dit thema discussieerden, zagen het belang in van multidisciplinaire samenwerking met het oog op het voorbereiden op de toekomstige job en het bieden van uitdagende opdrachten.

Sociale, communicatie- en samenwerkingsvaardigheden heb je nodig in heel wat jobs. Ook de respondenten merken op dat multidisciplinaire samenwerking kan bijdragen aan de ontwikkeling van deze vaardigheden. Via die weg kunnen studenten de link met het werkveld inzien. Opnieuw merken een aantal kritische respondenten op dat het al dan niet bereiken van deze effecten steeds samenhangt met de kenmerken van de studenten, de aard van de opdracht en de manier waarop de opdracht gegeven en ondersteund wordt. Deze aandachtspunten worden in het volgende topic ‘aandachtspunten’ uitgebreid besproken.

“In mijn vak moet ik mee zijn. Om mee te blijven kan je met andere mensen samenwerken, met de bedrijfs wereld in contact komen, projecten uitvoeren. In dat opzicht vind ik dat multidisciplinaire samenwerking in de opleidingen een belangrijke rol kan spelen.” (student 14)

“Ik denk dat als je in het werkveld terecht komt, dan kom je in een multidisciplinaire omgeving terecht. Dan moet je sowieso al social skills daarvoor hebben. Ik denk dat als je in je opleiding al in contact bent gekomen met dat multidisciplinaire, is dat meer waard. Ben je beter voorbereid.” (docent 2)

“Is het niet essentieel dat studenten goed leren samen te werken, in plaats van dat ze supergoed zijn in hun vakgebied?” (docent 5)

Leren van elkaar en eigen kennis uitbreiden

Gemiddeld 9,76% werd aan dit effect besteed. In FG1 kwam ‘leren van elkaar en eigen kennis uitbreiden’ het vaakst aan bod (18,18%). Het lijkt logisch te verwachten dat de respondenten zich bewust zijn van dit effect, maar dit kwam onverwacht zeer weinig aan bod in de focusgroepen. In FG3 en FG4 kwam dit effect (bijna) niet aan bod en werd 0% gemeten.

“Ik ben nu bezig met bepaalde projecten waarin ik samenwerk met studenten die andere vakken hebben. En dat is ook wel handig, zij weten soms dingen die wij niet weten en omgekeerd.” (student 10)

“Ik zie zeker de voordelen in voor studenten. Mensen moeten met elkaar kunnen samenwerken, je eigen kennis uitbreiden.” (docent 5)

1.3.2 Effecten m.b.t. de resultaten

Gemiddeld gaat 24,39% gaat over de effecten met betrekking tot de resultaten van een multidisciplinaire samenwerking. Er zijn vrij grote verschillen tussen de verschillende focusgroepen. In FG3 is de tijd die over de effecten gepraat wordt evenwichtig verdeeld over effecten m.b.t. teamleden en effecten m.b.t. resultaten. In de overige focusgroepen omvat de densiteit van dit subtopic tussen de 16 tot 22%. Opnieuw zijn deze verschillen niet meteen te verklaren.

Creatieve en unieke oplossingen

In FG3 wordt 33,33% van tijd over effecten besteed aan creatieve en unieke oplossingen als uitkomsten. De meningen over de idee dat multidisciplinaire samenwerking een garantie is voor uniekere en creatievere oplossingen waren verdeeld en de discussie nam bijgevolg enige tijd in beslag.

“Algemeen denk ik wel dat je met een grotere diversiteit in je team een unieker team hebt, en ook een uniekere en creatievere oplossing gaat bieden.” (docent 3)

“Ik vind niet dat, het feit dat je mensen samenzet, dat je per definitie creatievere uitkomsten zal verkrijgen. Misschien wel inspirerende ideeën.” (docent 6)

“Met hoe meer verschillende personen je samenwerkt, en hoe meer verschillende kijken je op iets hebt, hoe groter de kans om tot iets te komen dat unieker is of een creatief product.” (student 11)

Ook in de andere focusgroepen deed dit thema enige discussie oplaaien. De meningen waren zowel bij de docenten als de studenten verdeeld, hoewel het opvalt dat voornamelijk de docenten veel kritischer omgingen met dit thema. Het valt

tevens op dat door bijna alle docenten werd gediscussieerd over het verschil tussen de betekenis van de begrippen: creatief en uniek.

“Afhankelijk van welke elementen in het team zitten, maar ik denk wel dat ze makkelijker tot creatieve ideeën zullen komen. Maar uniek, dat valt te bezien. Vandaag de dag zijn weinig zaken nog uniek.” (docent 2)

Kwalitatieve producten

Zijn creatieve en unieke producten dan ook kwalitatief? Over dit thema werd opvallend weinig gediscussieerd (gemiddeld 7,32%). De kwaliteit van de uitkomsten van een multidisciplinaire samenwerking werd een paar keer in vraag gesteld, zowel door studenten als docenten.

“Het is niet omdat studenten multidisciplinair samenwerken, dat het altijd tot een goede uitkomst leidt bij ieder groepswerk. Het kan nog steeds falen.” (student 9)

“Ik weet niet of variatie in teamleden gaat leiden tot betere teamprestaties.” (docent 5)

2. Van bewustzijn naar actie

2.1 Stimuleren van bewustzijn en actie

In een paar focusgroepen werd gediscussieerd over hoe actoren overtuigd kunnen worden om multidisciplinaire samenwerking te implementeren. Enerzijds werd nagedacht over hoe dat bewustzijn en het aanzetten tot actie kan gestimuleerd worden bij docenten, anderzijds werd ook de invloed en ‘macht’ van beleidsmakers besproken.

2.1.1 Docenten

De docenten en studenten komen tot de conclusie dat er een onderscheid kan gemaakt worden tussen:

1. docenten die openstaan voor innovatie,
2. docenten die niet openstaan voor innovatie.

Volgens de respondenten zal hoofdzakelijk de eerste groep docenten geprikkeld zijn om mee te stappen in een multidisciplinair project. Er zou dus net werk gemaakt moeten worden van het motiveren van de tweede groep docenten, diegene die het niet zullen doen als het niet moet.

“[...] Dat zullen diegene zijn die de multidisciplinaire samenwerking zullen proberen integreren in hun vak, maar het zijn eigenlijk de andere docenten die traditioneel les geven die we zouden moeten meekrijgen met dit verhaal.” (docent 5)

We kunnen concluderen dat zowel de studenten als de docenten inzien dat men zich eerst bewust moet zijn van het nut en de voordelen en men dan pas zal overgaan tot actie.

“Als de wil er is om multidisciplinair te werken, dan zal de realisatie wel volgen mits nodige ondersteuning.” (docent 3)

“Ik denk dat bewustmaken het moeilijkste deel is. Hoe ga je ze ervan bewust maken? Je moet iemand hebben die een goeie uitleg kan doen, die inspireert en motiveert.” (student 13)

2.1.2 Beleidsmakers

Hoofdzakelijk docenten gaven aan dat het niet evident is vernieuwingen te stimuleren bottom-up. Bij innovaties verloopt dit vaak top-down. Beleidsmakers hebben nu fond een grote invloed op wat er in de opleidingen structureel gebeurt. Zo werden bijvoorbeeld de structurele inspanningen die samenwerking tussen onderwijsinstellingen faciliteren binnen de associatie KULeuven weggeveegd als gevolg van beslissingen van hogerhand.

“Binnen associatie KULeuven werd vorig jaar enorm hard gehamerd op samenwerking tussen de verschillende partners. [...] Een beleidsbeslissing werd genomen dat de academische opleidingen allemaal volledig unief gingen worden en daarmee is heel dat samenwerkingsidee van de baan gegooid. Dat wordt dus volledig gestuurd van bovenaf en door hen opgelegd.” (docent 5)

Het valt tevens op dat docenten het moeilijk hebben met beslissingen die hen opgelegd worden waarmee zij niet akkoord zijn. Zij geven aan dat de perceptie van personen van bovenaf (beleidsmakers) een grote rol zal spelen in de structurele inbedding van multidisciplinaire samenwerking in het hoger onderwijs.

“Op het beleidsniveau gaan die gesprekken heel anders. Er spelen veel andere factoren mee die de samenwerking tegenwerken. Financiering belemmert dat bijvoorbeeld.” (docent 9)

“Ik denk dat je op een hoger niveau moet spelen om multidisciplinaire samenwerking structureel in te kunnen bouwen. Lesgevers hebben daar ruimte voor nodig.” (docent 5)

2.2 Aandachtspunten en acties

In alle focusgroepen doorliepen de discussies tijdens dit topic verschillende fasen:

1. bewust worden van mogelijke problemen,
2. bewust worden en afbakenen van aandachtspunten,
3. formuleren van concrete acties.

Tabel 12

Horizontale analyse - topic 'aandachtspunten'

Topic	Thema	FG1		FG2		FG3		FG4		FG5		TOTAAL	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Aandachtspunten		17	100,00	25	100,00	30	100,00	19	100,00	25	100,00	116	100,00
<i>Structuur en organisatie</i>		5	29,41	5	20,00	7	23,33	4	21,05	11	44,00	32	27,59
	6.1 Welke opleidingen? Opleidingen die ver of dicht bij elkaar liggen?	1	5,88	1	4,00	3	10,00	1	5,26	4	16,00	10	8,62
	6.3 Praktische organisatie: tijd en ruimte	3	17,65	3	12,00	4	13,33	3	15,79	4	16,00	17	14,66
	6.4 Samenstelling multidisciplinaire teams	1	5,88	1	4,00	0	0,00	0	0,00	3	12,00	5	4,31
<i>Opdrachten</i>		1	5,88	2	8,00	6	20,00	3	15,79	3	12,00	15	12,93
	6.5 Type opdrachten	1	5,88	2	8,00	6	20,00	3	15,79	3	12,00	15	12,93
<i>Begeleiding, feedback en evaluatie</i>		1	5,88	7	28,00	3	10,00	2	10,53	1	4,00	14	12,07
	5.1 Wie kan ondersteuning bieden tijdens zo'n MS?	1	5,88	5	20,00	2	6,67	2	10,53	1	4,00	11	9,48
	5.6 Evaluatie: proces en/of product	0	0,00	2	8,00	1	3,33	0	0,00	0	0,00	3	2,59
<i>Communicatie</i>		3	17,65	4	16,00	5	16,67	4	21,05	3	12,00	19	16,38
	6.6 Duidelijke communicatie van docenten naar studenten	1	5,88	2	8,00	2	6,67	2	10,53	1	4,00	8	6,90
	5.5 Docenten moeten elkaar leren kennen	2	11,76	2	8,00	3	10,00	2	10,53	2	8,00	11	9,48
<i>Perceptie docenten</i>		5	29,41	4	16,00	5	16,67	3	15,79	5	20,00	22	18,97
	5.2 Docenten hebben geen tijd om MS te realiseren. Vergt veel tijd en energie.	4	23,53	2	8,00	2	6,67	1	5,26	3	12,00	12	10,34
	5.3 Docenten zien het nut er niet van in/ geen interesse	1	5,88	1	4,00	2	6,67	1	5,26	1	4,00	6	5,17
	5.4 Docenten moeten ook breed kijken	0	0,00	1	4,00	1	3,33	1	5,26	1	4,00	4	3,45
<i>Vaardigheden en competenties studenten</i>		2	11,76	3	12,00	4	13,33	3	15,79	2	8,00	14	12,07
	6.2 Kennis hebben van beide opleidingen vooraleer samen te werken	2	11,76	2	8,00	3	10,00	2	10,53	2	8,00	11	9,48
	6.7 Open houding van de teamleden	0	0,00	1	4,00	1	3,33	1	5,26	0	0,00	3	2,59

2.2.1 Structuur en organisatie

Het grootste aandeel van dit topic ligt bij de aandachtspunten met betrekking tot de structuur en organisatie van multidisciplinaire samenwerking. Gemiddeld omvat dit subtopic 27,59%. De verschillen tussen de focusgroepen zijn vrij groot. FG5 besteedt maar liefst 44% aan 'structuur en organisatie', terwijl dit bij de andere focusgroepen varieert tussen de 20 en 29%. Dit kan te wijten zijn aan de samenstelling van FG5, waaraan 4 docenten van 4 verschillende opleidingen participeerden. Gezien iedere opleiding structureel anders in elkaar zit, kan dit de aanleiding geweest zijn voor langere spreektijd en uitgebreidere discussie over dit onderwerp.

Welke opleidingen? Opleidingen die ver of dicht bij elkaar liggen?

Gemiddeld ging 8,62% over welke opleidingen de meest kwalitatieve multidisciplinaire samenwerkingen kunnen vormen en hoe ver of dicht (qua inhoud) deze bij elkaar liggen. Opnieuw merken we verschillen tussen de densiteit van de verschillende focusgroepen. FG6 besteedt 16% aan dit thema terwijl dit in FG2 maar 4% is. De focusgroepen waarin uitsluitend studenten participeren (FG2 en FG4) discussiëren opmerkelijk minder over dit thema. In FG1 waarin een mix van studenten en docenten participeert, wordt eveneens beduidend minder tijd besteed aan dit thema (5,88%).

De studenten en docenten komen na enige discussie tot ongeveer dezelfde conclusies: in een multidisciplinaire samenwerking dienen de opleidingen niet ver uiteen te liggen om tot een kwalitatieve samenwerking te komen. Wat wel een belangrijke voorwaarde blijft, is het hebben van een gemeenschappelijk doel, een gezamenlijke focus.

“Als je opleidingen die ver uiteen liggen samenbrengt met een specifiek doel, dan kan dat verhaal kloppen.”

(docent 8)

“De opleidingen kleuter-, lager en secundair onderwijs liggen dicht bijeen, maar toch zijn die studenten zo anders! Dat kan ook een succesvolle samenwerking zijn.” (docent 7)

Praktische organisatie: tijd en ruimte

Waar en wanneer organiseer je multidisciplinaire samenwerking? Het antwoord op deze vragen werd uitgebreid bediscussieerd in alle focusgroepen. Gemiddeld 14,66% ging over de praktische organisatie. Tussen de focusgroepen merken we weinig grote verschillen.

Het probleem van de verschillende locaties van campussen kwam vrij snel in alle focusgroepen ter sprake en vrijwel alle respondenten zijn zich hier van bewust. Op lange termijn kan men proberen bepaalde opleidingen in dezelfde campus te lokaliseren, maar volgens de respondenten is deze maatregel te beperkt om het probleem op te lossen.

“[...] Ik denk dat dit heel moeilijk te organiseren is omdat je met die verschillende campussen zit.” (student 8)

De respondenten zijn zich tevens bewust van het tijdsprobleem. Studenten hebben verschillende lessenroosters, op verschillende momenten stages en projecten lopen. In vier van de vijf focusgroepen wordt het idee besproken om de verschillende curricula, lessenroosters en opleidingskalenders samen te leggen en op elkaar af te stemmen. In hogeschool LUCA werd reeds een gezamenlijke jaarkalender opgemaakt.

“We willen met LUCA ook richting multidisciplinaire samenwerking gaan. Het probleem is ‘hoe gaan we dat inplannen’? We kijken naar de gezamenlijke curricula en hebben nu een gezamenlijke jaarkalender gemaakt waar alles in staat van alle opleidingen. Dat is een eerste stap.” (docent9)

Zowel de docenten als de studenten stellen voor dat er een verantwoordelijke wordt aangesteld om de multidisciplinaire samenwerkingen te faciliteren en te coördineren.

“Er moeten mensen zijn die de opdrachten coördineren, die daar verantwoordelijk voor zijn.” (student 10)

In een paar focusgroepen wordt gediscussieerd over het oprichten van een nieuw opleidingsonderdeel: ‘multidisciplinair samenwerken’. In dit vak wordt er tijd ingecalculleerd om multidisciplinaire projecten uit te voeren en kunnen studenten samen gebracht worden. Een aantal studenten staan sceptisch over het idee dat er nog een vak, en dus nog een opdracht toegevoegd wordt aan het reeds overvolle curriculum. Ook de docenten van FG3 komen tot de conclusie dat het niet zozeer nodig is om nieuw vak uit te vinden gezien er mogelijkheden genoeg zijn in andere vakken waar een opdracht kan vervangen worden door een multidisciplinaire opdracht.

“Kan er niet een soort vak ingebouwd worden dat dan ‘multidisciplinaire samenwerking’ heet? Net zoals we in onze richting het vak ‘project’ hebben, maar dan een vak dat verschillende opleidingen hebben op andere campussen.” (student 8)

Uiteindelijk komen de meeste focusgroepen tot de conclusie dat een nieuw vak inrichten de meeste praktische problemen met betrekking tot tijd en ruimte kan verhelpen.

“Dat moet ingebouwd worden in het lespakket en ter vervanging van andere projecten en taken. Je kan dat toch ook inplannen in het lessenrooster, bijvoorbeeld het vak ‘multidisciplinair project’. Je zorgt dan voor een locatie en voor docenten en je zorgt dat die studenten daar gewoon zijn.” (student 14)

Een opmerking die in alle vijf de focusgroepen aan bod kwam ging over het al dan niet verplichten van de implementatie van multidisciplinaire samenwerking. Het verplicht karakter kan negatieve effecten met zich meebrengen volgens de respondenten. Zo zou dit de motivatie van studenten naar beneden kunnen halen.

Samenstelling multidisciplinaire teams

Hoe worden de teams samengesteld en welke samenstelling is het meest effectief? Dit thema kwam niet in alle focusgroepen aan bod (gemiddeld 4,31%). FG3 en FG4 besteden bijna geen discussie aan dit thema, FG1 5,88%, FG2 4% en FG5 12%. De hogere densiteit in FG5 kan verklaard worden door de variatie aan docenten en opleidingen die aan deze focusgroep deelnamen.

Zowel studenten als docenten benadrukken het belang van een goede en evenwichtige samenstelling van het team. Je hebt enerzijds teams die heel natuurlijk in elkaar klikken en anderzijds teams waarbinnen er geen positieve vibe is en waarbij er moet getrokken en gesleurd worden om iets te realiseren. Er moet bijgevolg goed nagedacht worden via welke aanpak de teams samengesteld worden zodanig er in ieder team een positieve vibe kan ontwikkelen.

“De manier waarop de groep wordt samengesteld heeft een invloed op de motivatie van de studenten en de kwaliteit van de samenwerking.” (docent 4)

“Afhankelijk van hoe het team samengesteld is, ga je de positieve effecten van multidisciplinaire samenwerking wel of niet ervaren. [...]” (student 4)

Afhankelijk van de opdracht en doelstellingen moet tevens nagedacht worden over het ideale aantal teamleden. Daarbij moet er tevens een evenwicht zijn in de verschillende professionele achtergronden, de professionele ervaring van de teamleden en er mag geen hiërarchie zijn tussen de teamleden. De respondenten zijn ervan overtuigd dat dit de kwaliteit en het slagen van de multidisciplinaire samenwerkingen zal faciliteren.

“Als teamleden niet gelijkwaardig zijn, lijkt mij dat moeilijk om samen te werken.” (student 6)

“Twee mensen van dezelfde richting erin steken kan de samenwerking versterken als je iets op een hoger niveau wil uitwerken. Maar het kan ook dat je dan uiteindelijk met teveel volk in een team gaat zitten en dat er ook veel negatieve effecten zullen zijn.” (student 4)

“Ik denk dat als ze zelf hun eigen team mogen samenstellen, de motivatie hoog kan zijn.” (docent 9)

Het idee van het organiseren van een ‘beurs’ waarop studenten zelf een team kunnen samenstellen kwam in een aantal focusgroepen ter sprake. Het valt op dat voornamelijk studenten met dit idee kwamen aanzetten. Ook het al dan niet verplichten van mensen om samen te werken kwam daarbij opnieuw ter sprake en kan met het idee van de beurs teniet gedaan worden.

“Misschien is het leuk een soort beurs te organiseren waarop de verschillende opleidingen aanwezig zijn. Doordat al die mensen daar aanwezig zijn kan je echt gaan zoeken met wie je wil samenwerken, net zoals in het echte leven.” (student 6).

“[...] Dan moet je een soort markt organiseren waarop studenten zelf hun teamgenoot kunnen kiezen. Dan heb je natuurlijk wel dat vrijwillige in plaats van dat verplichte karakter.” (docent 4)

2.2.2 Opdrachten

Type opdrachten

Gemiddeld werd 12,93% besteed aan welke type opdrachten in aanmerking komen voor multidisciplinaire samenwerking. Er zijn grote verschillen tussen de focusgroepen: het laagste percentage is 5,88% (FG1) en het hoogste 20% (FG3). Het zijn de focusgroepen met uitsluitend docenten (FG3 en FG5) die de twee hoogste percentages behalen. De docenten hebben meer aandacht voor welke onderwerpen en welk type opdrachten ze voor multidisciplinaire samenwerking kunnen selecteren.

In alle focusgroepen kwam het idee naar voren om multidisciplinaire samenwerking in te zetten in functie van de bachelorproef. Voornamelijk de studenten zagen de voordelen hier van in. De docenten zien de bachelorproef eerder als een individuele opdracht waarbij iedere individuele student de kans krijgt zijn/haar kennis in te zetten die hij/zij tijdens de opleiding verworven heeft. Net daarom is het laatste semester van de opleiding een goed moment om in te zetten op een multidisciplinaire opdracht. De studenten hebben reeds voldoende kennis opgedaan en hun expertise binnen hun vakgebied uitgebouwd. In het eerste jaar kan je dit volgens hen nog niet doen.

“[...] De bachelorproef inschakelen om aan multidisciplinaire samenwerking te doen. Uit elke opleiding met nog iemand uit een andere opleiding.” (student 13)

Ook andere opdrachten van kortere duur kunnen door middel van multidisciplinaire samenwerking uitgewerkt worden. De studenten en docenten geven vooral het belang aan van variatie in opdrachten. De relevantie van opdrachten en een gemeenschappelijk doel voor alle partijen is eveneens prioritair. Die relevantie kan voorzien worden door een project uit te voeren voor een externe partij, een bedrijf of organisatie.

“Voor de bachelorproef was het zo dat iedereen een VZW kon kiezen waarvoor hij een huisstijl moest maken. Dat is wel interessant omdat iedereen voor een echte organisatie bezig is en dat effectief gebruikt gaat worden. De ene student maakt iets voor een school, de andere voor een motorclub. Het moeten boeiende opdrachten zijn, met uitdaging.” (student 6)

“Ik zou dat niet voor alle opdrachten doen, maar wel ook voor kleinere opdrachten naast de bachelorproef.”
(student 2)

2.2.3 Begeleiding, feedback en evaluatie

In welke mate moeten studenten begeleid en geëvalueerd worden bij het uitvoeren van multidisciplinaire samenwerkingen en wie moet deze begeleiding op zich nemen? Gemiddeld 12,07% werd aan dit thema besteed. Opvallend zijn de grote verschillen tussen de focusgroepen met betrekking tot dit thema. In FG2 (uitsluitend studenten) wordt er uitgebreid gepraat en gediscussieerd over dit thema (28%). In FG5 (uitsluitend docenten) wordt er slechts 4% aan dit thema besteed. De andere focusgroep waar uitsluitend studenten aan deelnamen (FG4) scoort 10,53%, bijgevolg kan de samenstelling van de focusgroep de verschillen niet verklaren.

Wie kan ondersteuning bieden tijdens multidisciplinaire samenwerkingen?

Docenten en studenten komen in eerste instantie tot het besluit dat de docenten van de beide opleidingen de studenten dienen te ondersteunen, in combinatie met externe partners. Bijvoorbeeld de externe partner die de opdracht geeft, kan de studenten tevens begeleiden in het maken van keuzes en kan het team inspireren en motiveren.

“Niet enkel docenten kunnen je ondersteunen, zij zijn ook enkel met hun vakgebied bezig. Ook mensen die de job uitvoeren, externen kunnen ondersteuning bieden tijdens zo’n multidisciplinair project.” (student 11)

In FG5 legt een docent uit hoe docenten van andere opleidingen ook bruikbare feedback kunnen geven, bijvoorbeeld op de samenwerkingsvaardigheden van het team.

“Wat wij vaak doen bij opdrachten, is iemand feedback laten geven die uit een psychologische richting komt. Die persoon kan beter feedback geven op de samenwerking, op groepsdynamieken.” (docent 6)

In FG2 (studenten) wordt er gediscussieerd over docenten die niet in staat zijn bij specifieke projecten de studenten te ondersteunen. Dit ligt volgens de studenten aan het niet op de hoogte zijn van nieuwe evoluties en trends ofwel hebben deze docenten de nodige vaardigheden niet om studenten te coachen. Studenten vinden het jammer dat ze merken dat sommige docenten hierin falen. Ook een aantal docenten geven aan dat niet iedere docent in staat is om studenten te begeleiden en coachen tijdens bijvoorbeeld een multidisciplinaire opdracht.

“Een docent die goed kan doceren, is niet zozeer iemand die ook een multidisciplinaire samenwerking kan ondersteunen.” (docent 3)

De studenten benadrukken dat ze vaak steun hebben aan medestudenten tijdens het uitwerken van projecten. Ook in de andere focusgroepen komt later aan bod dat ook studenten elkaar kunnen ondersteunen en begeleiden in een samenwerking.

“Sommige docenten zijn niet op de hoogte van de huidige trends in de grafische wereld. Dan kan je beter leren van medestudenten die wel mee zijn.” (student 6)

“Ik denk dat studenten onderling elkaar vaak ook kunnen ondersteunen. Je hebt sommige studenten die over bepaalde zaken meer weten dan de docenten doordat ze daar bijvoorbeeld enorm in geïnteresseerd zijn en mee bezig zijn.” (student 6)

Hoewel de studenten sceptisch staan tegenover de competenties van sommige docenten, komen ze toch tot het besluit dat één of meerdere docenten ieder multidisciplinair team moeten opvolgen en ondersteunen. Dit kan door bijvoorbeeld vaste contactmomenten in te plannen.

“Met een opvolgsysteem, een verantwoordelijke per groep en vaste meetings denk ik dat het goed meevalt voor docenten en het een kwestie is van je proces te optimaliseren.” (student 4)

Studenten begeleiden, dat is ook aandacht hebben voor de sterktes en werkpunten van studenten. Een aantal docenten discussiëren over de waarde van differentiatie in het hoger onderwijs.

“Ik denk dat we moeten differentiëren in opdrachten. De sterkeren moeten uitgedaagd worden om uitdagendere dingen te doen en de zwakken nog meer ondersteund in de basisdingen.” (docent 3)

“Maar, wat is dan de waarde nog van een diploma, als je studenten bij het handje vasthoudt?” (doc4)

In FG4 komen de studenten tot concrete ideeën om ondersteuning te faciliteren. Zo kunnen laatstejaars of afgestudeerden meter- of peterschap opnemen en een student ondersteunen in zijn opleiding of tijdens een multidisciplinair project.

“Peter- en meterschap kan ook een oplossing zijn. Als je een beetje extra uitleg krijgt of iemand verduidelijkt wat de verwachtingen zijn en wat het nut ervan is, ben je sneller klaar en ook veel gemotiveerder. Een derdejaars zit dan eens met jou mee in de les, en ze zien zelf dan ook meer het nut in van dingen omdat ze al stages achter de rug hebben. Daarbij oefenen ze ook hun communicatievaardigheden.” (student 13)

Studenten kunnen elkaar ook motiveren en ondersteunen via een online medium zoals een Facebookgroep. Tips met betrekking tot het project, feedback van de docenten en andere hulpbronnen kunnen eveneens snel en eenvoudig via een online medium uitgewisseld worden.

“Wij hebben een Facebookgroep waarin alle studenten en docenten plastische opvoeding zitten. Dat is handig omdat taken via die weg verduidelijkt kunnen worden en vragen snel beantwoord worden.” (student 13)

Proces- en/of productevaluatie

Er bestond over de evaluatie van multidisciplinaire opdrachten geen consensus in de focusgroepen en er werd weinig tijd aan dit subthema besteed (gemiddeld 2,59%). Er was vooral discussie over het doel: staat het ontwikkelen van samenwerkingen- en communicatievaardigheden voorop of dient eerst vooral de kwaliteit van het product geëvalueerd te worden? Opmerkelijk was dat de docenten van de lerarenopleiding meer belang hechten aan ontwikkeling van deze inter- en intrapersoonlijke vaardigheden terwijl de meeste docenten van de grafische en digitale opleidingen vooral het product belangrijk vinden.

“Multidisciplinaire samenwerking kan een oplossing zijn voor het uitvoeren van opdrachten naar externen. Bijvoorbeeld een graficus, marketeer, programmeur, ... kunnen samenwerken. Maar het product moet wel kwalitatief zijn.” (docent 4)

“Is dat zo problematisch als de kwaliteit niet optimaal is? Dat dan vooral het samenwerken naar voren komt, dat de leerkansen zo breed mogelijk zijn? Men moet goed nadenken over het doel.” (docent 5)

Daarnaast werd er in FG2 en FG3 ook nagedacht over projecten waarbij evaluatie achterwege blijft. Dit zou de samenwerking spontaner, natuurlijker en leerrijker kunnen maken volgens bepaalde studenten en docenten.

“Het hoeft ook niet altijd geëvalueerd te worden, kan ook vrijblijvender. Dat resulteert in een veel spontanere samenwerking.” (docent 4)

“Ik denk dat multidisciplinaire opdrachten niet altijd beoordeeld moeten worden. Bij ons is dat zeer goed gelukt op de projectdag met studenten secundair onderwijs en studenten sociaal werk waar we over probleemleerlingen moesten praten en oplossingen bedenken. Dat werd toen niet beoordeeld en dan kan je gewoon dingen uitwisselen en leren van elkaar. Dit is heel goed gelukt en was zeer leuk.” (student 10)

2.2.4 Communicatie

Dit thema komt gemiddeld 16,38% ter sprake binnen ‘aandachtspunten’. Er is een vrij evenwichtige spreiding tussen de verschillende focusgroepen. Hieruit kunnen we vaststellen dat de respondenten communicatie een belangrijk onderdeel vinden bij het nadenken over de mogelijkheden van multidisciplinaire samenwerking.

Duidelijke communicatie van docenten naar studenten

In de focusgroepen met uitsluitend studenten (FG2 en FG4) ging het voornamelijk over een correcte communicatie van de docenten naar de studenten toe. Deze focusgroepen besteden bijgevolg ook meer tijd aan dit subthema dan de andere focusgroepen. Het schetsen van concrete verwachtingen, expliciteren van de link met het werkveld en verduidelijken van de begeleiding- en evaluatiemethoden stellen studenten voorop. Ze beschrijven hun ervaringen met opdrachten waarin het af en toe spaak loopt met betrekking tot die communicatie en stellen dit als een absolute basis om het slagen van de multidisciplinaire samenwerking te garanderen.

“Er moet een betere communicatie zijn tussen docenten en studenten. Transparantie is belangrijk. Wat moeten de studenten concreet doen en wat wordt er van hen verwacht? Hoe wordt dat geëvalueerd? En hoe kunnen wij elkaar helpen?” (student 10)

Communicatie tussen studenten

Daarnaast moeten de teamleden, studenten die samenwerken met elkaar communiceren. Hoe dat concreet gefaciliteerd kan worden hangt volgens de respondenten af van de organisatie van de multidisciplinaire samenwerking. Wanneer er een apart, gezamenlijk vak wordt opgericht kan de communicatie daarbinnen op geplande contactmomenten verlopen.

Maar ook wanneer er geen apart vak is, moeten er volgens de respondenten sowieso face to face momenten voorzien worden. Dienen deze momenten ingepland te worden in het lessenrooster of kunnen de teamleden vrij beslissen wanneer ze afspreken? Daarbij komt opnieuw dat verplicht karakter naar boven. De meningen zijn verdeeld, hoewel het opvalt dat de studenten de voorkeur hebben voor vaste ingeplande momenten. Daarnaast kan de communicatie op deze momenten aangevuld worden door online communicatie.

“Misschien kan er tijdens de les een contactmoment ingebouwd worden waarin de studenten onderling alles praktisch kunnen afspreken wat ze gaan doen en met wie.” (student 7)

“Ik vind het belangrijk dat die samenkomsten niet vrijblijvend zijn. (student 4)

Docenten moeten elkaar leren kennen

Gemiddeld werd 9,48% besteed aan dit subtopic. De verschillen tussen de focusgroepen zijn klein en er is dus ongeveer evenveel discussie in alle focusgroepen.

Zowel de studenten als de docenten komen tot de conclusie dat docenten elkaar eerst moeten leren kennen vooraleer ze naar multidisciplinaire samenwerking willen overgaan. De docenten geven allemaal aan dat ze zeer weinig of zelfs niet in contact komen met docenten van andere opleidingen en dat ze dit jammer vinden.

“Elkaar leren kennen kan het al faciliteren, los van dat er meer nodig is om een samenwerkingsverband te hebben.” (docent 7)

“Ik zou dat heel tof vinden om elkaar beter te leren kennen. Het hangt uiteraard ook af van de attitude van bepaalde opleidingen. Je mag niet vanuit je eigen eiland denken.” (docent 2)

In alle focusgroepen wordt nagedacht over acties om tot dit doel te komen. In alle vijf de focusgroepen komt men tot gelijkaardige concepten. Er moeten formele én informele momenten zijn waarop de docenten de mogelijkheid hebben om elkaar te leren kennen en eventueel na te denken over een mogelijke samenwerking. Zo een formeel moment kan bijvoorbeeld in de vorm van een netwerkdag of –avond voor docenten van alle opleidingen.

“Die samenkomsten voor docenten kunnen een goeie start zijn, met een overtuigde spreker die docenten van het nut kan overtuigen.” (docent 2)

“Die netwerkdag voor studenten, dat zou eigenlijk ook voor docenten kunnen. Maar docenten moeten overtuigd zijn van de meerwaarde. Je moet ze meekrijgen en het nut doen inzien.” (docent 2)

“Een netwerkavond organiseren voor docenten waarop alle opleidingen aanwezig zijn. Er zijn altijd wel docenten die daarin geïnteresseerd zijn. Maar ik zou dit niet verplichten.” (student 13)

Hoe moet die samenkomst er dan uitzien? Docenten van FG3 en FG5 vergelijken uitgebreid hun ervaringen op vlak van netwerkavonden en komen tot de conclusie dat een niet gestructureerde avond in kader van multidisciplinaire samenwerking niet ideaal is. De deelnemers moeten geïnspireerd en overtuigd worden van de voordelen en het nut door

een goede spreker in te schakelen én er moeten duidelijke verwachtingen zijn van de deelnemers. Er heerst in bijna alle focusgroepen discussie over het al dan niet verplichten van deze samenkomst en de meningen blijven ook na de discussie verdeeld.

“Een zeer gestructureerde avond kan volgens mij wel werken. Dat zijn zo van die innovatieve avonden, meer gestuurd en waarbij je goed weet wat van je verwacht wordt.” (docent 6)

“Op het niveau van de hogeschool denk ik dat het moet starten bij elkaar leren kennen. Ik ken niemand uit de lerarenopleiding. In de ideale wereld worden zo’n momenten ingepland waarop docenten elkaar kunnen ontmoeten om samen een multidisciplinair project op te zetten.” (docent 2)

Naast een face to face moment wordt er zowel door een student als een docent het idee aangebracht om een online medium in te schakelen waarmee ideeën uitgewisseld kunnen worden en multidisciplinaire samenwerking gefaciliteerd wordt.

“Een online forum kan ook een goeie stap zijn om elkaar te leren kennen. Er moeten mensen zijn die dat in gang zetten en er in geïnteresseerd zijn.” (student 13)

Ten slotte wordt in de focusgroepen met uitsluitend docenten de waarde van informele gesprekken benadrukt. Informele contacten kunnen gefaciliteerd worden door opleidingen in hetzelfde gebouw te plaatsen en door na te denken over een goede infrastructuur en inrichting van de werkplekken.

“Informele babbels zijn altijd waardevoller, en die vinden ook eerder plaats in ruimtes die gezellig zijn, die uitnodigen om samen te gaan zitten of een koffie te drinken.” (docent 6)

“Wanneer opleidingen samen in hetzelfde gebouw zitten, waar docenten van allerhande richtingen samen koffiepauze hebben, denk ik dat docenten veel spontaner samen opdrachten zullen uitwerken.” (docent 5)

2.2.5 Perceptie docenten

Gemiddeld wordt 18,97% aan dit thema besteed. Bijgevolg is dit het tweede belangrijkste thema volgens de respondenten. FG1 besteedt opmerkelijk meer tijd aan dit thema (29,41%) gevolgd door FG5 (20%). De andere focusgroepen besteden ongeveer evenveel tijd aan de perceptie van docenten.

Docenten hebben geen tijd om multidisciplinaire samenwerking te realiseren. Dit vergt veel tijd en energie

In alle focusgroepen zorgt dit subthema voor veel discussie. FG1 besteedt opvallend veel tijd aan dit subthema. Dit kan te wijten zijn aan de samenstelling van de groep (zowel studenten als docenten).

Algemeen is er een duidelijk onderscheid te maken tussen de meningen van de docenten en de studenten. De docenten vinden dat innovatieve werkvormen implementeren een onderdeel van hun job is, zo krijgen alle docenten een bepaald percentage van hun tijd vrij voor onderzoek. Ze zijn zich er van bewust dat er docenten zijn die ‘beprekter’ hun job doen

en sneller zullen zeggen dat ze hier geen tijd voor hebben. Ze zijn akkoord dat iets nieuw introduceren en organiseren tijd en energie kost en daarom zou dit structureel ingebed moeten worden.

“Ik denk, met alle respect, dat de graad van idealisme bij veel docenten verschillend is. En dat is een groot probleem om die multidisciplinaire samenwerking te kunnen realiseren.” (docent 1)

“Dat vraagt wel tijd, zo’n multidisciplinaire opdrachten. Maar, ik denk dat als het structureel is ingebouwd, dat dit op lange termijn minder energie gaat kosten.” (docent 7)

Een groot deel van de studenten denkt dat docenten hier geen tijd voor hebben en zien het aanstellen van een coördinator als de ideale oplossing.

“Ik denk dat er sowieso een soort tussenpersoon moet zijn die alles organiseert. Ik denk dat het organiseren wel redelijk wat werk vergt. Als je van iedere opleiding iemand hebt die de samenwerking kan regelen kan dat de docenten veel werk besparen.” (student 5)

We kunnen concluderen dat alle respondenten er van uitgaan multidisciplinaire samenwerking pas langdurig kan geïmplementeerd worden wanneer dit structureel wordt ondersteund.

Docenten zien het nut er niet van in en hebben geen interesse

Zowel studenten als docenten geven aan dat docenten zelf overtuigd moeten zijn van het nut en de voordelen van multidisciplinaire samenwerking, vooraleer ze een kwalitatieve multidisciplinaire samenwerking kunnen opzetten. Gemiddeld werd 5,17% aan dit subthema besteed en er zijn kleine verschillen tussen de verschillende focusgroepen op vlak van spreiding.

Bij het thema ‘communicatie’ werd een samenkomst voorgesteld waarop docenten van verschillende opleidingen elkaar kunnen leren kennen. Tijdens zo een moment kan tevens gewerkt worden aan het bewustzijn van de docenten met betrekking tot de voordelen en het nut van multidisciplinaire samenwerking. Dit komt overeen met de link tussen bewustzijn en actie.

“Als de wil er is om multidisciplinair te werken, dan zal de realisatie wel volgen mits nodige ondersteuning.” (docent 3)

Docenten moeten ook breed kijken

Hierbij sluit het belang van breed kijken bij aan dat eerder werd beschreven. Wanneer verwacht wordt van studenten dat ze openstaan voor andere disciplines en studenten, dienen de docenten het goede voorbeeld te geven. De respondenten merken op dat dit eveneens een belangrijke factor is in doen het slagen van een multidisciplinaire samenwerking. In alle focusgroepen komt dit subthema even aan bod, behalve in FG1.

“Als leerkracht vind ik dat je van je eigen eiland moet weggaan. Je hebt veel leerkrachten die jaren hetzelfde blijven geven en op hun eigen eiland blijven zitten.” (student 14)

2.2.6 Vaardigheden en competenties studenten

Het laatste aandachtspunt gaat over de vaardigheden en competenties die studenten dienen te bezitten om multidisciplinair te kunnen samenwerken. 12,07% over de aandachtspunten ging over dit thema. Er zijn geen grote verschillen tussen de focusgroepen.

Kennis hebben van beide opleidingen vooraleer samen te werken

Net zoals dat het bij de docenten van belang is dat ze docenten van andere opleidingen leren kennen, denken docenten dat het bij studenten een faciliterende factor is dat ze de andere opleidingen leren kennen. De respondenten stellen verschillende acties voor om dit doel na te streven. Zo stelt een docent het concept 'intercampusdagen' voor, waarbij studenten langs gaan in verschillende opleidingen en zien wat daar gebeurt.

“Men kan ‘intercampusdagen’ organiseren tussen verschillende studenten van opleidingen. Bijvoorbeeld tijdens de intersemestriële week. Bezoeken aan andere opleidingen waarbij de studenten zien waar andere opleidingen mee bezig zijn. Dat is dan informeel leren.” (docent 5)

Open houding van de teamleden

Voornamelijk studenten denken dat het noodzakelijk is dat een teamlid zich open stelt voor andere mensen en hun ideeën.

“Je moet ook leren open staan voor mensen, er zullen altijd mensen zijn die hierop gaan uitvallen.” (student 13)

2.3 Multidisciplinaire samenwerking tussen de lerarenopleiding en de grafische en digitale opleidingen

In dit topic werd concreet nagedacht over een samenwerking tussen de twee geselecteerde opleidingen. Binnen deze overkoepelende benamingen vallen nog eens verschillende opleidingen en afstudeerrichtingen. Bijgevolg kan er geen sluitend antwoord geboden worden gezien de variëteiten tussen de opleidingen, doch wordt getracht acties te formuleren die breed toepasbaar zijn.

Tabel 13

Horizontale analyse - topic 'multidisciplinaire samenwerking tussen lerarenopleiding en grafische en digitale opleidingen

Topic	Thema	FG1		FG2		FG3		FG4		FG5		TOTAAL	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
MS tussen lerarenopleiding en grafische en digitale opleidingen		2	100,00	3	100,00	5	100,00	4	100,00	5	100,00	19	100,00
	7.1 Eén- of tweerichtingsverkeer	1	50,00	1	33,33	4	80,00	1	25,00	2	40,00	9	47,37
	7.3 Link met werkveld	1	50,00	2	66,67	1	20,00	3	75,00	3	60,00	10	52,63

2.3.1 Eén- of tweerichtingsverkeer

In alle vijf de focusgroepen werd over dit thema gediscussieerd (gemiddeld 47,37%). Er zijn grote verschillen tussen de focusgroepen, FG3 heeft namelijk 80% aan dit thema gespenseerd terwijl dit bij de andere focusgroepen beduidend lager ligt. FG4 scoort een stuk lager dan gemiddeld, namelijk 25%. Opnieuw is er geen eenduidige verklaring voor deze verschillen.

Er is een opvallende verschuiving waar te nemen in de discussies in de focusgroepen. In eerste instantie zien de docenten niet meteen in hoe de studenten van de grafische en digitale opleidingen iets kunnen leren van een samenwerking met studenten van de lerarenopleiding. Na enige discussie en input van ervaringen van de respondenten komen zowel de studenten als de docenten tot het besluit dat er een wisselwerking kan zijn tussen deze twee opleidingen.

“Ik zie minder de noodzaak om die twee opleidingen te laten samenwerken. In de bedrijfswereld gaan studenten grafische en digitale media weinig kans hebben samen te werken met leraren.” (docent 5)

“Zet een IT’er naast mij en geef ons een opdracht, ik denk dat er weinig sprake zal zijn van samenwerken. Dat is denk ik meer ‘aanvullen’.” (docent 7)

“Ik snap dat de studenten lerarenopleiding die bijvoorbeeld een app of game voor wiskunde zoeken naar onze studenten zouden toekomen, maar onze leerdoelen liggen zo anders, dat die match er niet echt is. ... Maar stel dat onze studenten er puur van in het begin bij zijn, dan zou dat wel interessant kunnen zijn.” (docent 6)

“De samenwerking zelf kan soms leerrijker zijn dan het product.” (student 13)

“Ik zie wel mogelijkheden om bijvoorbeeld een student grafische te laten samenwerken met iemand van de lerarenopleiding om bijvoorbeeld een prentenboek te maken samen.” (docent 4)

In FG2 werd door de studenten een interessante discussie gevoerd over dit thema. Er werd vanuit een heel ander perspectief gekeken in vergelijking met de discussies van de docenten. De studente secundair onderwijs denkt dat ze veel van een student grafische en digitale media kan leren, maar heeft in eerste instantie het gevoel dat deze student weinig van haar zal leren. Een student grafische vormgeving heeft daar een hele andere kijk op en ziet multidisciplinaire samenwerking met een student lerarenopleiding net als een buitenkans om te werken aan zijn communicatie- en samenwerkingsvaardigheden. Die vaardigheden zal hij later nodig hebben wanneer hij moet samenwerken met klanten.

“Als toekomstige leerkracht in het secundair onderwijs worden we meer en meer gevraagd ICT te implementeren in de klas. Wat doen we vaak, we zoeken snel een spelletje op de tablet en that’s it. Moesten we samenwerken met iemand die ICT studeert, dan zou dat volgens mij heel interessant zijn om bij te leren over de mogelijkheden. Maar, ik weet niet of jullie dan veel van ons zouden kunnen leren.” (student 10)

“In onze sector grafische is het probleem dat wij bijna niet in aanraking komen met mensen van een andere opleiding. Wij weten niet waar de grens ligt van wat jullie wel en niet weten over ICT. Dus, ik denk dat het in dat opzicht net heel veel kan bijdragen aan ons. Ik denk dat dat minder duidelijk is dan bij jullie, maar wij kunnen ook veel van zo’n samenwerking leren. [...] Als ik later met klanten ga moeten werken, dan moet ik leren hoe ik iets aan een leek uitleg. Jullie zijn in principe ook leken in de grafische sector dus representeren jullie klanten. Hoe ik met een leek moet omgaan, hoe ik hem iets moet uitleggen, hoe ik zijn opvatting kan begrijpen en hoe ik dus met die persoon kan samenwerken, gaat mij later in de commerciële sector zeker van pas komen.” (student 14)

2.3.2 *Link met werkveld*

Net zoals in het vorige thema zien we opnieuw grote verschillen tussen de focusgroepen. FG4 besteedt 75% aan dit thema terwijl dit in FG3 maar 20% is. Gemiddeld wordt dit thema iets meer besproken dan het vorige thema van dit topic, namelijk 52,63%. De meeste respondenten hechten veel belang aan het creëren van een link met het werkveld.

Bij de uitwerking van multidisciplinaire opdrachten dient de relevantie een eerste prioriteit te zijn, daarna pas de werkvorm.

“Ik denk dat het belangrijker is eerst na te denken over de relevantie van de opdracht en de link met het werkveld en dan pas te kijken of dit via multidisciplinaire samenwerking kan gedaan worden.” (docent 8)

In twee focusgroepen werd geconcludeerd dat multidisciplinaire samenwerking geen doel mag worden, wel een middel om bepaalde doelen te bereiken, zoals bijvoorbeeld het creëren van een link met het werkveld.

“We moeten multidisciplinaire samenwerking niet zien als de oplossing die alles gaat veranderen. We moeten nadenken over multidisciplinaire samenwerking als middel, en niet als doel.” (docent 5)

Voornamelijk de docenten staan achter het idee dat een multidisciplinaire opdracht een weerspiegeling van de maatschappij moet zijn en dus uit het werkveld moeten komen. Dat kan door opdrachten te laten opstellen door externen, maar dat kan evengoed door zich bewust te zijn van dit aandachtspunt en steeds te vertrekken vanuit de vraag ‘wat moeten studenten later kunnen in hun toekomstige job?’.

“Opdrachten uit de privé laten opstellen, los van de docenten. Zodat dit reële opdrachten zijn.” (docent 4)

Zowel de docenten als studenten komen met concrete voorstellen van mogelijke opdrachten.

“Wij hebben in de lerarenopleiding apps nodig. Kan dit een mogelijke opdracht zijn om samen met de grafische en digitale media uit te voeren? [...] Nog een mogelijke opdracht: een educatief pakket uitwerken. Wij voorzien de inhoud, jullie de lay-out.” (docent 5)

Discussie

1. Terugkoppeling resultaten naar theorie

De eerste onderzoeksvraag peilt bij docenten en studenten naar het bewustzijn van de betekenis, effecten, noodzaak en aandachtspunten van multidisciplinaire samenwerking.

In de resultaten van het eerste topic werden volgende thema's beschreven: gezamenlijk doel (21,05%), onderling respect en vertrouwen (26,32%), teamwork (15,79%) en heterogene teams en diversiteit (36,84%). Deze thema's vormen in de theorie de voornaamste kenmerken van multidisciplinaire samenwerking en we kunnen op basis van de resultaten stellen dat de respondenten zich bewust zijn van de betekenis van multidisciplinaire samenwerking. Uitsluitend van het kenmerk 'oplossen van een probleem' zijn de respondenten zich niet bewust gezien dit niet aan bod komt in de resultaten van dit topic. Uit resultaten van topic 1.2 en thema 1.2.1 (15,63%) blijkt eveneens dat de meeste respondenten zich bewust zijn van de betekenis van multidisciplinaire samenwerking, gezien zij verschillende praktijkvoorbeelden uit hun hogeschool kunnen geven en verduidelijken.

Ten tweede werd nagegaan of de respondenten zich bewust zijn van de noodzaak van multidisciplinaire samenwerking in het hoger onderwijs. In de theorie wordt benadrukt dat jobs complexer en veeleisender worden en men onder andere in staat moet zijn te participeren aan een multidisciplinair team (Friedman, 2000; Kerlow, 2001; Niederheman, 2001; Harbour, 2005; Brown, 2007; Sommesse, 2007; Whyte & Bessant, 2007; Bridgestock, 2009; Icograda, 2011; Friedman, 2012). Hoewel de voorbereiding van studenten op de dynamische arbeidsmarkt benadrukt wordt in de theorie, blijkt uit de resultaten van topic 1.2 en thema 1.2.2 dat dit geen prioriteit is voor de respondenten. Dit thema heeft een proportie van 9,38%. Een deel van de studenten en docenten zijn zich hier bewust van, maar het grootste deel is dat niet of laat dit alleszins niet blijken.

Uit de resultaten van topic 1.2 en thema 1.2.3 blijkt dat studenten en docenten het cruciaal vinden dat studenten tijdens hun opleiding opdrachten krijgen die relevant en uitdagend zijn en aansluiten bij het werkveld (28,13%). Frustraties van studenten kunnen eveneens te wijten zijn aan het niet inzien van het nut van een opdracht. Dit komt overeen met de theorie over het hoger onderwijs waarin beschreven wordt dat opdrachten een meerwaarde kunnen betekenen op voorwaarde dat deze een link hebben met de lessen, relevant en uitdagend zijn en er ondersteuning voor de studenten wordt voorzien (Ten Dam, 2004).

Ten derde werd nagegaan of de respondenten zich bewust zijn van de effecten van multidisciplinaire samenwerking. Uit de resultaten van topic 1.3 blijkt dat de respondenten zich voornamelijk bewust zijn van positieve effecten met betrekking tot de teamleden (75,61%), en in mindere mate van de positieve effecten met betrekking tot de resultaten (24,39%). In tegenstelling tot de theorie komen een aantal belangrijke positieve effecten (coöperatie, open communicatie en respect en vertrouwen) niet naar voren in de resultaten. Daartegenover beschrijven de resultaten het stijgen van de motivatie van studenten als een gewichtig positief effect. In de theorie komt dit niet als direct effect van multidisciplinaire samenwerking aan bod. Dit is net zoals betrokkenheid een effect dat voortkomt uit de algemene positieve effecten van multidisciplinaire samenwerking en wordt tevens op die indirecte manier gevisualiseerd in het theoretisch kader.

Ten vierde werd in topic 2.2 nagegaan of de respondenten zich bewust zijn van aandachtspunten van multidisciplinaire samenwerking. Uit de resultaten van thema's 2.2.1 tot 2.2.6 blijkt dat zes van de negen categorieën van aandachtspunten die in de theorie naar voren komen worden besproken. Effectiviteit, leiderschap en omgeving komen niet ter sprake, hoewel deze categorieën in de theorie wel van belang blijken. De twee categorieën die in de theorie de meeste aandachtspunten bevatten komen in de resultaten wel uitgebreid aan bod (communicatie 16,38% en competenties en vaardigheden teamleden 12,07%).

In topic 2.1 worden de resultaten over de link tussen bewustzijn en actie beschreven. Net zoals in de theorie blijkt uit de resultaten dat de docenten en beleidsmakers zich eerst bewust moeten zijn van de voordelen en het nut van multidisciplinaire samenwerking. Deze bewustmaking is een voorwaarde om te kunnen overgaan tot de implementatie van multidisciplinaire samenwerking tussen opleidingen.

De tweede onderzoeksvraag gaat de mogelijkheden en manieren waarop multidisciplinaire samenwerking tussen de lerarenopleiding en de grafische en digitale opleidingen gerealiseerd kan worden na. In topic 2.2 en 2.3 werden resultaten die een antwoord kunnen bieden op deze onderzoeksvraag beschreven. In topic 2.2 (aandachtspunten) worden concrete ideeën bedacht om multidisciplinaire samenwerking te faciliteren.

Uit de resultaten in thema 2.2.1 blijkt dat alle respondenten een gemeenschappelijk doel en een gezamenlijke focus als een essentiële voorwaarde zien om tot een kwalitatieve multidisciplinaire samenwerking te kunnen komen. Dit komt overeen met de theorie waarin het creëren van een gemeenschappelijkheid wordt beschreven als een belangrijk aandachtspunt (Hendrix et al., 2001; Van Riet & Wouters, 2005). In de resultaten van thema 2.2.1 komen verschillende acties aan bod die bijdragen aan het creëren van deze gemeenschappelijkheid. Zo zouden opleidingen een gezamenlijk vak kunnen ontwikkelen waarin multidisciplinaire opdrachten worden uitgevoerd door de studenten. Naast het creëren van een nieuw vak kunnen ook tal van andere acties bijdragen aan dit aandachtspunt. Zo komt in de resultaten het lokaliseren van opleidingen op dezelfde campussen en het ontwikkelen van een gezamenlijke jaarkalender ter sprake.

Uit de resultaten van thema 2.2.2 blijkt dat zowel opdrachten van korte als lange (bijvoorbeeld de bachelorproef) duur gebruikt kunnen worden voor multidisciplinaire samenwerking. Er dient vooral aandacht besteed te worden aan de variatie en relevantie van de opdrachten. Zo kan een opdracht voor een externe partij (organisatie of bedrijf) uitgevoerd worden door studenten. Dit komt volledig overeen met wat in de theorie wordt geëxpliciteerd. Fleischmann & Daniel (2013) stellen dat de aard, complexiteit en verwachtingen van projecten die studenten krijgen, moeten gelijklopen met die van de bedrijven en de gemeenschap. Door externe projecten in te voeren wordt dit gegarandeerd.

Uit de resultaten van thema 2.2.3 blijkt dat ondersteuning een belangrijke factor is om de multidisciplinaire samenwerking tussen studenten te faciliteren. De proportie van dit onderdeel is 12,07%. Feedback en begeleiding tijdens multidisciplinaire opdrachten kan gegeven worden door verschillende betrokkenen: medestudenten, docenten en externen. Medestudenten kunnen tijdens het geven van ondersteuning tevens bepaalde competenties ontwikkelen die bijdragen aan een aantal van de sleutelcompetenties die Rieckmann (2011) voorop stelt: kritisch denken, eerlijk handelen, empathie en communicatie. De resultaten beschrijven hoe deze ondersteuning gerealiseerd kan worden: vaste

docenten die een team opvolgen, vaste contactmomenten, peter- en meterschap door laatstejaars en/of recente afgestudeerden en online ondersteuning op afstand. Deze ideeën komen overeen met de uitgangspunten van de theorie waarin het belang van feedback en het verbinden van de studenten met meerdere bronnen en kennis onderstreept wordt. Het enige aspect dat niet wordt beschreven in de resultaten, maar wel wordt benadrukt in de theorie, gaat over de waarde van de combinatie van formatieve en summatieve feedback (Fleischmann & Daniel, 2013).

Uit de resultaten blijkt dat het stellen van doelen bij het organiseren van een multidisciplinaire samenwerking een prioriteit is. Pas daarna kan men verdergaan in het maken van beslissingen over de opdracht, ondersteuning en evaluatie. Dit komt overeen met de theorie waarin het bewaken van doel- en taakgerichtheid bij multidisciplinaire samenwerkingen van belang is (Hendrix et al., 2001; Van Riet & Wouters, 2005).

Evaluatie is één van de twaalf sleutelcompetenties die Rieckmann (2011) beschrijft. In tegenstelling hiermee blijkt uit de resultaten dat evaluatie van onderschikt belang is bij een multidisciplinaire samenwerking. Hierbij komt ter sprake dat er eerst dient nagedacht te worden over het doel van de multidisciplinaire samenwerking (focus op ontwikkeling vaardigheden teamleden of op kwalitatief product?) en daarna pas de keuze moet gemaakt worden of dit dient geëvalueerd te worden en op welke manier (proces- en/of productevaluatie).

Uit de resultaten van thema 2.2.4 blijkt dat communicatie binnen multidisciplinaire samenwerking van groot belang is. Er worden verschillende manieren beschreven hoe een goede en effectieve communicatie tussen de verschillende betrokkenen tot stand kan komen. Docenten dienen verwachtingen, de link met het werkveld en de begeleidings- en evaluatiemethoden op voorhand te expliciteren en te communiceren aan de studenten. Dit sluit aan bij de voorwaarden die Ten Dam (2004) stelt om tot opdrachten te komen die een meerwaarde vormen voor de opleiding van de student. Daarnaast dient er binnen het multidisciplinair team tussen de studenten een vlotte communicatie gefaciliteerd te worden door onder andere vaste momenten in te plannen in het lessenrooster (face to face communicatie) en online communicatie te voorzien. Communicatie tussen docenten dient evenzeer gestimuleerd te worden door docenten aan te moedigen elkaar te leren kennen. Dit kan door formele en informele momenten te voorzien waarop contacten gelegd kunnen worden. Bijvoorbeeld op een netwerkdag voor docenten van alle opleidingen. Uit de resultaten blijkt dat deze communicatie een onvermijdelijke voorwaarde is om tot de realisatie van multidisciplinaire samenwerking tussen studenten van verschillende opleidingen te kunnen komen. Deze acties stemmen overeen met de theorie waarin een heldere structuur van het samenwerkingsverband, hoge kwaliteitsrelaties, aandacht voor informele processen, het creëren van gemeenschappelijkheid en interactie tussen verschillende partners worden aangehaald binnen de aandachtspunten (Hendrix et al., 2001; Van Riet & Wouter, 2005; Lambrechts, Gieten Bouwen en Corthouts, 2009; Swart, 2009).

In de resultaten van thema 2.2.5 wordt de perceptie van docenten met betrekking tot multidisciplinaire samenwerking beschreven. De docenten zijn degene die de multidisciplinaire opdracht zullen bedenken, voorbereiden en ondersteunen bij de uitvoering door de studenten. Hoewel dit thema met een proportie van 18,79% een groot aandeel vormt binnen de resultaten, komt er weinig tot niets aan bod in de theorie over de personen die de voorbereiding van de opdrachten op zich nemen. Eén van de acties die voorgesteld wordt in de resultaten, gaat over het structureel inbedden van multidisciplinaire samenwerking zodanig dit langdurig geïmplementeerd kan worden in de opleidingen. Het aanstellen van een coördinator van multidisciplinaire samenwerking is één van de voorstellen die ter sprake komt in de resultaten.

In topic 2.3 wordt concreet nagedacht over een multidisciplinaire samenwerking tussen de lerarenopleiding en de grafische en digitale opleidingen. Gezien er in de theorie nog geen informatie te vinden is over multidisciplinaire samenwerking tussen deze opleidingen kunnen de resultaten niet steeds gekoppeld worden aan de theorie.

Uit de resultaten van thema 2.3.1 van dit topic blijkt dat de studenten en docenten na enige discussie een interessante wisselwerking tussen deze opleidingen inzien. In eerste instantie waren niet alle respondenten zich hiervan bewust en zagen ze deze combinatie als een vorm van éénrichtingsverkeer waarin enkel de studenten van de lerarenopleiding kunnen leren van de studenten van de grafische en de digitale opleidingen. Deze discussie illustreert hoe het leren loskomen van regels en verder kijken dan de eigen discipline geleidelijk aan evolueert. Dit is een belangrijk aandachtspunt dat in de theorie wordt gecategoriseerd binnen 'vaardigheden en competenties van teamleden'. Na enige discussie en het delen van ervaringen komen de meeste studenten en docenten los van hun eigen 'hokje' en zien ze de meerwaarde van een samenwerking tussen deze uiteenlopende opleidingen in.

Uit de resultaten van topic 2.2 en thema 2.2.1 blijkt dat een samenwerking tussen uiteenlopende opleidingen geen voorwaarde dient te zijn om tot een interessante en kwalitatieve multidisciplinaire samenwerking te komen. Dit staat in tegenstelling tot de theorie van het Creative Exchange Project waarbinnen dit wel als een voorwaarde gesteld wordt (Fleischman & Daniel, 2013).

Uit de resultaten van thema 2.3.1 blijkt dat een multidisciplinaire samenwerking tussen de lerarenopleiding en grafische en digitale opleidingen gezien kan worden als een simulatie van een werksituatie waarin een klant samenwerkt met een graficus en/of programmeur. De klant of student lerarenopleiding oefent zijn communicatievaardigheden door bondig en concreet de context te schetsen, de probleemstelling te communiceren en de doelen te formuleren. De graficus of programmeur (student grafische of digitale opleidingen) probeert zich in te leven in de klant en leert hoe hij de mogelijkheden kan uitleggen aan een leek en tot waar de klant zijn kennis reikt. Samen lossen ze een probleem op, ieder vanuit hun eigen kennis en vaardigheden en oefenen ze hun communicatie- en samenwerkingsvaardigheden. Zowel in de resultaten als in de theorie wordt het belang van het ontwikkelen van deze competenties tijdens de opleiding onderstreept. Eveneens het leren oplossen van complexe problemen waarin studenten hun probleemoplossende vaardigheden oefenen, komt aan bod in de sleutelprincipes van het Creative Exchange Project en sluit tevens aan bij de concepten die Kezar (2005) naar voren schuift in kader van multidisciplinaire samenwerking. Uit de resultaten van thema 2.3.2 blijkt dat de multidisciplinaire opdracht een weerspiegeling dient te zijn van de maatschappij. Dit komt compleet overeen met wat de theorie naar voren schuift in het zesde sleutelprincipe: zorg dat de aard, complexiteit en verwachtingen van projecten die studenten uitvoeren, gelijklopen met die van de bedrijfsweld en gemeenschap (Fleischmann & Daniel, 2013).

Tot slot blijkt uit de resultaten van thema 2.3.2 dat de relevantie van de opdrachten voorgaat op de werkvorm. Multidisciplinaire samenwerking is een middel om bepaalde doelen te bereiken, het mag geen doel worden op zich. Pas dan zullen de eerder besproken positieve effecten zich kunnen ontplooiën.

2. Validatie resultaten

Zoals reeds beschreven in de methodologie werden de resultaten gevalideerd door twee docenten door middel van interviews. De resultaten werden per topic nagegaan en in die volgorde wordt de validatie beschreven. Algemeen kunnen we concluderen dat de voornaamste resultaten van het onderzoek overeen komen met de perceptie van de twee geïnterviewde docenten.

Ten eerste werden de resultaten met betrekking tot het eerste topic: bewustzijn van de betekenis van multidisciplinaire samenwerkingen bij de twee docenten nagegaan. De twee docenten geven aan dat de vijf kenmerken (gezamenlijk doel, onderling respect en vertrouwen, teamwork, heterogene teams, diversiteit) een correcte samenvatting weergegeven van wat multidisciplinaire samenwerking betekent. Docent 11 heeft een aantal kritische opmerkingen: zo omschrijft hij deze kenmerken eerder als voorwaarden om tot een effectieve multidisciplinaire samenwerking te komen in plaats van als typische kenmerken van multidisciplinaire samenwerking. Hij stelt tevens dat het begrip diversiteit zeer breed is en niet enkel op verschillen op vlak van professionele achtergronden van toepassing is. Docent 10 vindt deze kenmerken alle vijf relevant en heeft zelf deze kenmerken ervaren in de eigen onderwijspraktijk waarin hij geregeld multidisciplinaire samenwerkingen begeleidt. In tegenstelling tot docent 11 stelt hij die diversiteit en heterogeniteit als een essentieel kenmerk van een multidisciplinaire samenwerking. Zonder verschillen tussen mensen op vlak van expertise en verschillen die breder gaan, kan je volgens hem niet tot multidisciplinariteit komen. De docenten sluiten zich aan bij de resultaten waarin het kenmerk ‘oplossen van een probleem’ bijna niet ter sprake komt, in tegenstelling tot wat in de theorie aan bod komt. Er dient een gezamenlijkheid te zijn om de multidisciplinaire samenwerking op te starten, maar dit hoeft daarom niet perse vanuit een probleem te vertrekken.

Ten tweede werden de resultaten met betrekking tot het bewustzijn van de effecten van multidisciplinaire samenwerkingen gevalideerd door de docenten. Ze zijn uitermate akkoord met de positieve effecten met betrekking tot de teamleden (breder kijk, uitdaging, link met werkveld inzien, leren van elkaar, kennis uitbreiden, communicatie- en samenwerkingsvaardigheden) en illustreren dit met eigen ervaringen. Beide docenten benadrukken het belang van breder leren kijken en het inzien van de link met het werkveld en zijn ervan overtuigd dat dit onder andere door middel van multidisciplinaire samenwerkingen gefaciliteerd kan worden. Eigen kennis uitbreiden, nieuwe kennis construeren, specifieke vaardigheden en attitudes ontwikkelen, ... vormen voor de docenten de grootste meerwaarde om te kiezen voor multidisciplinaire samenwerkingen.

“Door dit type samenwerkingen breid je je eigen kennis uit doordat je verbanden en linken legt tussen elkaars achtergrond en daardoor tot nieuwe inzichten komt. Je construeert samen nieuwe kennis.” (docent 11)

Volgens deze docenten leiden de positieve effecten tot een grotere betrokkenheid en motivatie bij studenten. Dit sluit eveneens aan bij hetgeen de resultaten beschrijven.

“Je krijgt een versterking van het geheel, ze leren enorm van elkaar, studenten ervaren ook grotere uitdaging en zijn daardoor gemotiveerder voor deze opdrachten en er meer mee bezig. Ze staan ook meer open voor ideeën van anderen, ze vragen bijvoorbeeld sneller aan elkaar spontaan feedback.” (docent 10)

Beide docenten merken op dat het niet evident is deze positieve effecten tastbaar te maken. De ontwikkeling van specifieke vaardigheden en attitudes is zeer moeilijk meetbaar. Bijvoorbeeld feedback geven, kunnen relativiseren, openstaan voor mensen die een andere kijk hebben, inzien dat iemand sterker is dan jou, ... Daarop volgt dat het niet eenvoudig is deze positieve effecten vast te leggen en vervolgens te kunnen gebruiken in het bewustmakingsproces.

Het derde topic gaat over de noodzaak van multidisciplinaire samenwerking in het hoger onderwijs. Wanneer de docenten een stelling voorgeschoteld krijgen die de complexiteit van jobs en veeleisende werkgevers beschrijft, reageren de docenten vrij sceptisch. Dit komt grotendeels overeen met de resultaten van het onderzoek. Ook de docenten die aan de focusgroepen participeerden vinden het niet vanzelfsprekend dat studenten na een driejarige bacheloropleiding al deze competenties en vaardigheden bezitten en daarin reeds geoefend zijn. Beide docenten stellen dat dit een ontwikkelproces van lange duur is. Daarbij stelt docent 11 dat studenten moeten leren vertrouwen hebben in hun eigen kunnen en dat ze nog veel kunnen leren tijdens het uitvoeren van een job.

“Wat sommige vacatures vragen van studenten die afstuderen is niet evident. [...] Ze willen studenten die zich multidisciplinair kunnen integreren en flexibel zijn, anderzijds is er ook een sterke nadruk op het individuele en moet je jezelf kennen en een individueel portfolio opgebouwd hebben. [...] Akkoord, een driejarige opleiding is te kort om al die competenties te ontwikkelen. Mensen zijn ook geen ganzen die je kan vetmesten. Je moet kijken naar hoe je die vaardigheden kan ontwikkelen. En dat vraagt ook tijd. Dat kan je niemand kwalijk nemen. [...]”
(docent 10)

Of multidisciplinaire samenwerking een grotere uitdaging en relevantie biedt aan studenten is voor docent 10 een logisch besluit, terwijl docent 11 multidisciplinaire opdrachten niet zozeer uitdagender en relevanter vindt dan andere opdrachten die momenteel worden gegeven in de opleiding kleuteronderwijs. Hij vindt de opdrachten een interessante aanvulling, maar vindt niet dat men andere opdrachten hierdoor moet vervangen. Deze stellingen komen deels overeen met hetgene aan bod komt in de resultaten.

Een vierde topic beschrijft de link tussen bewustzijn en actie. Volgens de docenten is bewustzijn een eerste stap om tot actie te komen, maar dient men tussenstappen te zetten om écht tot gedragsverandering te komen. Zo denkt docent 11 dat het essentieel is dat docenten eerst zelf de positieve effecten en de meerwaarde van multidisciplinaire samenwerking ervaren om daarna acties te ondernemen in functie van studenten. Ook het uitwisselen van good practices met betrekking tot multidisciplinariteit in het hoger onderwijs kan een aanzet zijn. Docent 10 gelooft dat een inspirerende persoon de bewustmaking evenzeer kan stimuleren, maar geeft toe dat het niet evident is hiermee alle docenten te bereiken gezien de beperkte tijd van veel docenten. Deze ideeën sluiten aan bij de resultaten.

Ten vijfde gaan de docenten de aandachtspunten bij het realiseren van multidisciplinaire samenwerking na. De docenten vinden het van belang op een doordachte wijze de multidisciplinaire samenwerking te organiseren en volgens hen vergroot een krachtige en effectieve organisatie de kans op het bereiken van de positieve effecten. Net zoals in de resultaten vinden de docenten communicatie een cruciaal onderdeel van een krachtige en effectieve organisatie. De docenten beamen tevens dat studenten reeds bepaalde competenties en vaardigheden moeten bezitten vooraleer ze starten met een multidisciplinaire samenwerking. Zij geven bijvoorbeeld aan dat het eerste jaar van een bacheloropleiding te vroeg is om een multidisciplinair project uit te voeren. Dit komt opnieuw overeen met de resultaten.

“[...] Zelfvertrouwen kan dus ook een attitude zijn die ze moeten bezitten vooraleer te starten met multidisciplinaire samenwerking. Ik denk dat een onzekere student in een multidisciplinair team in mindere mate de positieve effecten zal ervaren. Die persoon wordt voor de leeuwen geworpen.” (docent 11)

De docenten komen tot dezelfde inzichten die in de resultaten worden beschreven. Doordachte begeleiding, feedback, ondersteuning door medestudenten, docenten en externen is zinvol. Het effect van studentenkenmerken komt bij beide docenten ter sprake, net zoals de ondergeschikte rol van evaluatie binnen deze samenwerkingsvorm.

“Evaluatie is op zich van ondergeschikt belang bij multidisciplinaire samenwerking, hoewel dat op dit moment zeer belangrijk is in ons onderwijslandschap. [...] Die begeleiding is volgens mij het cruciale in samenwerking als leeromgeving.” (docent 11)

Bij de aandachtspunten worden concrete acties geformuleerd in de resultaten. De docenten zijn akkoord met de meeste voorstellen en koppelen deze aan hun eigen ervaringen. Opleidingen dicht bij elkaar lokaliseren faciliteert volgens de docenten de samenwerking, maar is geen essentiële voorwaarde. Beide docenten leggen uit dat het ook mogelijk is samen te werken met opleidingen of campussen die ver weg liggen en dat dit eveneens verrijkend is. Zo werkte LUCA (campus Gent) samen met de MAD-faculty die gesitueerd is in Genk. Onlangs werkte de opleiding beeldhouwen van LUCA (campus Gent) samen met de studierichting lassen van een technische secundaire school uit de Holstraat (Gent), vlakbij de campus van LUCA. Docent 10 legt uit dat bij deze multidisciplinaire samenwerking de locatie wél een belangrijke factor was om de samenwerking te doen slagen. Het hangt bijgevolg af van de concrete invulling van de samenwerking en de context. Docent 11 komt tevens tot het inzicht dat het lokaliseren van verschillende opleidingen in één campus ook nadelen met zich kan meebrengen, zoals het verdwijnen van de eigenheid van campussen en opleidingen.

Over het invoeren van een gezamenlijk opleidingsonderdeel is er geen consensus. Ook in de focusgroepen was er geen duidelijk besluit inzake dit idee. Docent 11 vindt een gezamenlijk opleidingsonderdeel geen ideale oplossing om multidisciplinaire samenwerking structureel in te bedden, gezien er dan andere opleidingsonderdelen zullen verdwijnen en er al kansen liggen binnen bestaande opleidingsonderdelen en projecten. Bijvoorbeeld binnen de bachelorproef kunnen studenten kleuteronderwijs reeds kiezen voor een multidisciplinaire samenwerking met een student grafische en digitale media. Daartegenover geeft docent 10 aan dat een gezamenlijk opleidingsonderdeel heel wat praktische problemen kan oplossen. De atelierwerking binnen LUCA sluit aan bij dit idee. Docent 10 verduidelijkt hoe LUCA deze werking faciliteert en benadrukt de voordelen ervan.

De docenten leggen uit dat de multidisciplinaire samenwerking een stap verder kan gaan. Laat de studenten iets ontwikkelen dat men op de markt kan brengen of testen tijdens stages. Dit maakt de relevantie en de zin van opdrachten zichtbaar en verhoogt bijgevolg de motivatie van studenten. Men kan eveneens richting samenwerkingen met het werkveld kijken, in plaats van louter te focussen op samenwerkingen tussen uitsluitend studenten.

“Het product gebruiken in stages, op de markt brengen. Ik merk dat studenten dat prettig en motiverend vinden.” (docent 10)

Het uitbesteden van de organisatie van multidisciplinaire samenwerking aan een coördinator wordt net zoals in de focusgroepen met enige voorzichtigheid besproken door de twee docenten. Gezien multidisciplinaire samenwerking enige organisatie en tijd vergt, begrijpen de twee docenten deze insteek maar al te goed. Doch geven ze allebei aan dat dit geen realistisch idee is gezien de besparingen waarmee het hoger onderwijs te maken heeft. Daarnaast vindt docent 10 dat spontaniteit een grote rol moet kunnen spelen binnen samenwerkingen. Zowel voor docenten als studenten moet er ruimte zijn voor spontaniteit en flexibiliteit. Te strakke structuren kunnen dit tegenwerken, en dat zou volgens docent 10 enkel in het nadeel spelen van de betrokkenen. Dit aspect dient men toe te voegen aan het kader dat in de resultaten geschetst wordt.

Tot slot bespreken de docenten de combinatie tussen de lerarenopleiding en de grafische en digitale opleidingen. Hoewel dit topic in de focusgroepen in eerste instantie veel discussie teweeg bracht, maken allebei de docenten vrij snel duidelijk dat deze combinatie een interessante leeromgeving biedt.

“De twee samenleggen is heel breed en biedt veel mogelijkheden die leerzaam zijn voor beide opleidingen: van leermateriaal ontwikkelen, een game ontwikkelen, tot een prentenboek ontwerpen. Of samen nadenken over mogelijkheden om media in de klas te gebruiken. Ik zie heel veel mogelijkheden. Gewoon al dat je anders leert kijken, een andere logica leert volgen, kan interessant zijn voor beide studenten.” (docent 11)

3. Tekortkomingen van het onderzoek

De respondenten namen vrijwillig deel aan het onderzoek en de kans is groot dat ze reeds een bepaalde interesse en/of voorkennis hebben over het onderwerp van het onderzoek. Deze personen staan wellicht open voor vernieuwingen en hebben reeds een bepaalde ‘mindset’. Dit kan de discussies in de focusgroepen beïnvloed en gestuurd hebben.

De focusgroepen werden door één persoon (de onderzoeker) voorbereid en geleid. Er werd getracht realistische en gevarieerde probleemstellingen op te nemen in het draaiboek van de focusgroepen. Hiervoor werd beroep gedaan op de ervaringen van studenten en een docent. Hoe dan ook, kan de keuze voor bepaalde probleemstellingen of het niet opnemen van bepaalde probleemstellingen de discussies in de focusgroepen en dus ook de resultaten van het onderzoek beïnvloed hebben.

16 van de 25 respondenten zijn docenten of studenten die verbonden zijn aan de Arteveldehogeschool Gent. Hoewel er getracht werd respondenten van veel verschillende hogescholen te bereiken, stemden vooral personen van deze hogeschool in. De respondenten van de Arteveldehogeschool waren verspreid aanwezig in FG1, FG2, FG3 en FG4. FG5 was de enige focusgroep waarin er geen enkele vertegenwoordiger van deze hogeschool aanwezig was. Anderzijds kwamen de docenten en studenten van de Arteveldehogeschool uit verschillende opleidingen, campussen en jaren, waardoor er toch een vrij grote variatie te merken was qua ervaringen en ideeën.

4. Aanbevelingen voor verder onderzoek

Dit onderzoek beperkt zich tot het onderzoeken van multidisciplinaire samenwerking tussen studenten. Iets wat geregeld aan bod kwam in de focusgroepen was het idee om ook docenten multidisciplinair te laten samenwerken om bijvoorbeeld lessen, opdrachten en projecten voor te bereiden. Vervolgonderzoek over multidisciplinaire samenwerking tussen docenten kan eveneens interessante inzichten met zich mee brengen. Daarnaast kan onderzoek naar multidisciplinaire samenwerking met teams waaraan zowel studenten, docenten als externen participeren eveneens interessante uitkomsten opleveren.

De multidisciplinaire, interdisciplinaire en transdisciplinaire projecten die reeds uitgevoerd worden in binnen- en buitenland kunnen geïnventariseerd en gecategoriseerd worden. Vervolgens kan de effectiviteit van deze projecten nagegaan worden en kan het kader dat in dit onderzoek werd ontwikkeld opnieuw gevalideerd en aangevuld worden met nieuwe inzichten. Op die manier worden good practices met betrekking tot multidisciplinaire samenwerking in het hoger onderwijs zichtbaar. Uitwisseling van deze good practices kan leiden tot het inspireren en motiveren van actoren om multidisciplinaire samenwerking in te zetten in de onderwijspraktijk.

Dit onderzoek beperkt zich tot twee groepen van bacheloropleidingen. Multidisciplinaire samenwerkingen tussen andere opleidingen dienen verder onderzocht te worden. Ook mogelijkheden tussen academische opleidingen dienen nader onderzocht te worden. De mogelijkheden op vlak van vervolgonderzoek zijn enorm breed gezien de beperkte onderzoeken die met betrekking tot dit onderwerp reeds uitgevoerd werden. Hopelijk is dit exploratief onderzoek een startschot om multidisciplinaire samenwerking te onderzoeken tussen alle mogelijke lerenden en in gevarieerde contexten en leeromgevingen.

Conclusies

De eerste onderzoeksvraag gaat de mate van bewustzijn van de betekenis, effecten, noodzaak en aandachtspunten van multidisciplinaire samenwerking na bij studenten en docenten van de twee geselecteerde opleidingen: de lerarenopleiding en de grafische en digitale opleidingen. Bij het meten van bewustzijn dient men enigszins rekening te houden met de beperkingen van het onderzoek.

We concluderen dat studenten en docenten zich in zekere zin bewust zijn van de betekenis van de multidisciplinaire samenwerking. De studenten en docenten geven aan dat multidisciplinaire samenwerking gaat over: samenwerking, verschillende disciplines, een gezamenlijk doel en handelen vanuit verschillende professionele achtergronden. Dit illustreren ze met uiteenlopende praktijkvoorbeelden. Het enige kenmerk uit de werkdefinitie van dit onderzoek dat niet naar voren komt in de resultaten is het oplossen van een probleem. Hetgeen dat net wel naar voren komt – dat in mindere mate geëxpliciteerd wordt in de werkdefinitie - is de diversiteit die multidisciplinariteit met zich mee brengt.

Het bewustzijn van de effecten wordt iets beperkter geobserveerd in vergelijking met de betekenis. De respondenten beschrijven hoofdzakelijk de positieve effecten met betrekking tot de teamleden en in mindere mate de positieve effecten met betrekking tot de resultaten. Zo zijn studenten en docenten ervan overtuigd dat je door te participeren aan een multidisciplinair team een bredere kijk ontwikkelt, een grotere uitdaging ervaart, de link met het werkveld legt, van teamleden kan leren en bijgevolg je eigen kennis uitbreidt. Daarbij oefen en ontwikkel je via een praktische weg je communicatie- en samenwerkingsvaardigheden. De respondenten geven aan dat deze samenwerkingsvorm bijdraagt aan het verhogen van de motivatie van studenten, hoewel de theorie dit niet als een rechtstreeks effect beschrijft. Tot slot zijn de respondenten zich ervan bewust dat de studentenkenmerken en de omgeving het al dan niet ervaren van bovenstaande positieve effecten beïnvloedt.

Van de noodzaak van multidisciplinaire samenwerking in het hoger onderwijs zijn de respondenten zich veel minder bewust dan verwacht. De resultaten geven weer dat zowel het merendeel van de docenten als de studenten zich bewust zijn van het belang van het ontwikkelen van communicatie- en samenwerkingsvaardigheden met het oog op een toekomstige job. Opmerkelijk is dat men deze ontwikkeling niet als prioritair beschouwt binnen een opleiding tot professionele bachelor. Samenwerkings- en communicatievaardigheden worden enerzijds beschreven als essentiële vaardigheden die je nodig hebt in je toekomstige job, anderzijds veronderstellen veel docenten en studenten dat deze vaardigheden in andere opleidingsonderdelen en projecten ontwikkeld en aangescherpt worden. Daarbij komt dat deze vaardigheden in mindere mate ‘gemeten’ kunnen worden door bijvoorbeeld examens en bijgevolg als ‘minder belangrijk’ worden gepercipieerd. In het ontwikkelen van een opleiding en het daarbij horende curriculum mag men niet uitgaan van veronderstellingen en dient men aandacht te besteden aan het ontwikkelen van die communicatie- en samenwerkingsvaardigheden. Dat kan door bijvoorbeeld multidisciplinaire opdrachten in te schakelen waarbij de hoofddoelstelling ‘het ontwikkelen van samenwerkingsvaardigheden’ omvat.

De resultaten van dit onderzoek dragen bij aan de inzichten die de theorie schetst over de link tussen bewustzijn ontwikkelen en acties ondernemen. In dit onderzoek waren de respondenten zich enigszins reeds bewust van de betekenis, noodzaak en effecten van multidisciplinaire samenwerking. Doch was er een duidelijke evolutie op te merken. Naar het einde van de focusgroepen toe was dit bewustzijn groter dan voordien én was er een grotere bereidheid om een

multidisciplinaire samenwerking op te starten. Tussen een aantal docenten van verschillende opleidingen werden zelfs reeds contactgegevens uitgewisseld. Hoewel de bereidheid er is bij veel docenten, benadrukken de respondenten het belang van structurele ondersteuning. Er dient een kader te zijn dat het bewustzijn bij docenten stimuleert en het voorbereiden en begeleiden van multidisciplinaire opdrachten ondersteunt. De mogelijkheden en vormen waarin deze structurele ondersteuning kan bestaan zijn gevarieerd. Eén van de mogelijkheden is het aanwerven van een coördinator die alles in verband met multidisciplinaire samenwerking faciliteert. Deze persoon kan alle andere aandachtspunten en bijhorende acties uit dit onderzoek meenemen in het uitwerken van een beleidsplan inzake multidisciplinaire samenwerking. Het klinkt als muziek in de oren, maar helaas zijn er een aantal belemmerende factoren. Zo zijn de respondenten ervan overtuigd dat de besparingen in het hoger onderwijs deze structurele ondersteuning kunnen belemmeren. De docenten zijn zich tevens bewust van de ‘macht’ die beleidsmakers van de hogescholen hebben. Men denkt dat multidisciplinaire samenwerking pas langdurig geïmplementeerd kan worden wanneer deze beleidsmakers mee op de kar springen en structurele ondersteuning zoals het aanstellen van een coördinator voorzien. Daarnaast dienen de studentenkenmerken steeds in rekening genomen te worden. De kans dat een multidisciplinair team niet voor elkaar openstaat, er geen positieve vibe ontwikkelt of dat andere studentenkenmerken de samenwerking belemmeren blijft bestaan, ondanks de inspanningen die men kan leveren een gunstig samenwerkingsklimaat te creëren.

In de resultaten worden een heleboel aandachtspunten en bijhorende acties beschreven met het oog op het faciliteren en ondersteunen van multidisciplinaire samenwerking in het hoger onderwijs. De vraag kan gesteld worden of deze acties voldoende zijn om multidisciplinaire samenwerking op lange termijn in te bouwen in de opleidingsprogramma's van hogescholen. Gezien de exploratieve aard van het onderzoek, kan geen antwoord gegeven worden op het al dan niet voldoen van deze acties. Het uitproberen van multidisciplinaire samenwerkingen op basis van deze aandachtspunten is des te meer één van de manieren om hierachter te komen. Daarbij dient men ieder jaar de multidisciplinaire opdrachten, en alle keuzes die men in dat kader neemt, kritisch in vraag te stellen zodanig dat deze opdrachten aansluiten bij de hedendaagse maatschappij en een antwoord bieden op de probleemstelling van dit onderzoek.

We kunnen concluderen dat de docenten en studenten de kans op het slagen van multidisciplinaire opdrachten hoger inschatten wanneer er voldaan wordt aan volgende aandachtspunten:

Een efficiënte structuur en organisatie blijkt volgens de respondenten – zoals eerder besproken – een belangrijke factor te zijn. Het klimaat van opleidingen kan gunstiger gemaakt worden door verschillende opleidingen te lokaliseren op eenzelfde campus en/of door een gezamenlijk vak in te voeren. Daarnaast beklemtonen studenten het belang van de relevantie en variatie van opdrachten. Verwachtingen van bedrijven en organisaties dienen overeen te komen met die van de opdrachten waarmee studenten geconfronteerd worden. Externe opdrachten in functie van een bedrijf of organisaties bieden in dit kader relevante mogelijkheden. Daaropvolgend is de combinatie van de opleidingen die samenwerken aan een project van minder groot belang om tot een kwalitatieve samenwerking te komen. Hetgeen dat wél bepalend is, is dat de studenten die samenwerken een gezamenlijk doel hebben. Evenzeer niet onbelangrijk, is de ondersteuning die multidisciplinaire teams krijgen tijdens de uitvoering. Feedback op samenwerkingsprocessen, keuzes die gemaakt worden en iemand die de teams inspireert, motiveert en opvolgt, blijken volgens de resultaten essentieel. De manier waarop deze ondersteuning georganiseerd kan worden is zeer breed. Hetgeen benadrukt wordt, is dat niet enkel docenten, maar ook externen en medestudenten zeer nuttig kunnen zijn in het bieden van ondersteuning. In dit kader kan opnieuw

een link gelegd worden naar structurele aanpassingen om ondersteuning faciliteren, bijvoorbeeld door vaste contactmomenten in te plannen in het lessenrooster en een gezamenlijke jaarkalender op te stellen.

Een duidelijke en transparante communicatie in multidisciplinaire samenwerking wordt zowel door de theorie als resultaten onderstreept. Zowel tussen docenten, van docenten naar studenten toe en tussen studenten van multidisciplinaire teams dient aandacht te zijn voor formele en informele communicatiemomenten en –tools. Voornamelijk studenten stellen dat een open houding bij de start van de samenwerking een positieve invloed heeft op de kwaliteit van de samenwerking. Daarnaast geven docenten aan dat het interessant kan zijn voor studenten eerst andere opleidingen te leren kennen en hun blik te verruimen vooraleer een multidisciplinaire samenwerking te starten. Dit kan door bijvoorbeeld ‘intercampusdagen’ te organiseren.

De resultaten geven aan dat de docenten en studenten van de geselecteerde opleidingen kritisch naar de combinatie tussen de lerarenopleiding en de grafische en digitale opleidingen kijken. Naderhand krijgen de respondenten meer inzicht in de mogelijkheden wanneer ervaringen en ideeën vanuit verschillende invalshoeken worden uitgewisseld. Er komen verschillende opdrachten ter sprake zoals het ontwikkelen van een prentenboek, educatieve game of app. We concluderen dat studenten en docenten van deze opleidingen enthousiast zijn en overtuigd van de positieve uitkomsten van een multidisciplinaire samenwerking tussen deze opleidingen. Doch, dient er steeds met de nodige voorbedachtheid en expertise nagedacht te worden over de organisatie van de multidisciplinaire opdrachten en rekening gehouden worden met de aandachtspunten. Wanneer al deze zaken mee in rekening worden genomen, is er een grote kans op het bekomen van de positieve effecten met betrekking tot de studenten én met betrekking tot de resultaten.

Literatuurlijst

- Adamczyk, P. D., Twidale, M. B. (2007). Supporting multidisciplinary collaboration: requirements from novel HCI education. *Proceedings of the SIGCHI conference on Human factors in computing systems*, 1073-1076. doi:10.1145/1240624.1240787
- Anseel, F. (2011). *Effectief communiceren en samenwerken*. Gent: Academia Press.
- Balconi, M. (2010). *Neuropsychology of the Sense of Agency. From Consciousness to Action*. Milaan: Nova Science Publishers. doi: 10.1007/978-88-470-1587-6.
- Bashir, M., Tanveer Afzal, M., Azeem, M. (2008). Reliability and Validity of Qualitative and Operational Research Paradigm. *Pakistan Journal of Statistics and Operation Research*, 4(1) 35-45. Geraadpleegd via <http://www.pjsor.com/index.php/pjsor/article/viewFile/59/38> op 7 mei 2015.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*. Amsterdam: Boom onderwijs.
- Boekholdt, M., Coolen, J. (2010). *Bewegingen in de zorg voor kwetsbare ouderen*. Den Haag: ZonMw NPO.
- Bridgstock, R. (2009). The graduate attributes we've overlooked: Enhancing graduate employability through career management skills. *Higher Education Research and Development*, 28(1), 31-44.
- Bridgstock, R. (2010). Skills for creative industries graduate success. *Education and Training*, 53(1), 9-26.
- Bridgstock, R. (2012). Not a dirty word: Arts entrepreneurship and higher education. *Arts and Humanities in Higher Education*. doi: 10.1177/1474022212465725
- Brown, R. (2007). Enhancing student employability? Current practice and student experiences in HE performing arts. *Arts and Humanities in Higher Education*, 6(1), 28-49.
- Clifford, J. H. (1977). Awareness for action. *AORN Journal*, 25(7), 1317-1336. doi:10.1016/S0001-2092(07)67797-7
- Daniel, R., Fleischmann, K. (2013). Creative exchange: A multi-disciplinary learning and teaching innovation. *Proceedings of the 2013 Creative Arts Learning and Teaching Network Symposium*, 163-191.
- De onderzoekende HBO-er. (2015). *Dublin descriptoren*. Geraadpleegd via <https://marxmit.wordpress.com/links/dublin-descriptoren/> op 14 mei 2015.

- Easen, P., Atkins, M., Dyson, A. (2000). Inter-professional collaboration and conceptualisation of practice. *Children & society*, 14, 355-367.
- Elliott, J., Heesterbeek, S., Lukensmeyer, C. J., Slocum, N. (2006). Participatieve methoden. *Een gids voor gebruikers*. Brussel: Vlaams instituut voor Wetenschappelijk en Technologisch Aspectenonderzoek.
- Feng, J.-Y., Fetzter, S., Chen, Y.-W., Yeh, L., Huang, M.-C. (2010). Multidisciplinary collaboration reporting child abuse: A grounded theory study. *International Journal of Nursing Studies*, 47(12), 1483–90. doi: 10.1016/j.ijnurstu.2010.05.007
- Flinterman, J.F., Teclerariam-Mesbah, R., Broerse J.E.W. (2001). Transdisciplinary approaches for biomedical research. *Clinical and Investigative Medicine*, 29(6), 351– 364.
- Friedman, K. (2000). Design education in the university: Professional studies for the knowledge economy. *C Swann & E Young* (eds), 14-28. Perth: School of Design, Curtin University.
- Friedman, K. (2012). Models of Design: Envisioning a Future Design Education. *Visible Language*, 46, 133-53.
- Frost, N., Robinson, M., Anning, A. (2005). Social workers in multidisciplinary teams: Issues and dilemmas for professional practice. *Child and family social work*, 10, 187-196.
- Gibbs, A. (1997). Focus groups. *Social research update*, 19(8), 1-8.
- Goodsell, A., Maher, M., Tinto, V. (1992). *Collaborative learning: A sourcebook for higher education*. Geraadpleegd via <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED357705.pdf> op 16 april 2014.
- Grubben, E. (2011). *Het regisseren van multidisciplinaire samenwerking rondom kind en gezin*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Grossman, D.G., (1979). *A quantitative system for the assessment of initial organizational needs in transdisciplinary research*. East Lansing, Michigan: Michigan State University.
- Harbour, S. (2005). Employability issues for fine art educators. *Art, Design & Communication in Higher Education*, 4(2), 121-134.
- Harvey, L., Locke, W., Morey., A. (2002). *Enhancing Employability. Recognising Diversity*. (Unpublished doctoral dissertation). Universities United Kingdom and California State University.
- Hendrix, H., Konings, J., Doesburg, J., Groot, M. (2001). *Functionele samenwerking. Werkboek voor samenwerkingsverbanden in de zorgsector*. Baarn: Nelissen.

- Horwitz, S. K., Horwitz, I. B. (2007). The effects of Team Diversity on Team Outcomes: A Meta-Analytic Review of Team Demography. *Journal of Management*, 33, 987-1015.
- Jobat .be (2015). Geraadpleegd via http://www.jobat.be/nl/projectleider-multidisciplinair-onderwijs-en-onderzoeksproject-en-of-lector-ondernemen/job_771188.aspx op 22 maart 2015.
- Jones, A. (2006). Multidisciplinary team working: Collaboration and conflict. *International Journal of Mental Health Nursing*, 15(1), 19–28. doi: 10.1111/j.1447-0349.2006.00400.x
- Jones, S., Walker, C., Miles, A.C., De Silva, E., Zimitat, C. (2015). A rural, community-based suicide awareness and intervention program. *Rural Remote Health*, 15(1): 29-72.
- Joshu, A., Roh, H. (2009). The role of context in work team diversity research: A meta-analytic review. *Academy of Management Journal*, 52, 599-627.
- Kapral, O. (2011). Healthcare managers on interprofessional teams. *Journal of interprofessional care*, 25(1), 77-78.
- Kezar, A. (2005). Redesigning for Collaboration within Higher Education Institutions: An Exploration into the Developmental Process. *Research in Higher Education*, 46(7), 831–860. doi: 10.1007/s11162-004-6227-5
- Kirschner, P., Van den Bossche, P., Gijselaers, W., Segers, M. (2006). Social and Cognitive Factors Driving Teamwork in Collaborative Learning Environments: Team Learning Beliefs and Behaviors. *Small group research*, 37(5), 490-521.
- Krippendorff, K. (2004). Reliability in Content Analysis: Some Common Misconceptions and Recommendations. *Human Communication Research*, 30(3), 411-433. doi: 10.1111/j.1468-2958.2004.tb00738.x
- Laan, R. F. J. M., Bulte, J. A., Borleffs, J. C. C. (2007). Eindtermen voor de bacheloropleiding geneeskunde. *Tijdschrift voor Medisch Onderwijs*, 26(1), 14-21.
- Lacey, A., Luff, D. (2001). *Qualitative data analysis*. Sheffield: Trent Focus.
- Martin, C. D., Weltz, E. J. (1999). From awareness to action: Integrating ethics and social responsibility into the computer science curriculum. *SIGCAS Computers and Society*, 29(2), 6-14. doi:10.1145/382018.382028
- Mayo, P. (2010). Adult learning, instruction and programme planning: insights from Freire. Rubenson, K. (Ed.), *Adult Learning and Education*. 66-70 Oxford: Elsevier.

- Metaplan Basic Techniques. (2015). *Moderating group discussions using the Metaplan approach*. Geraadpleegd via http://www.sswm.info/sites/default/files/reference_attachments/METAPLAN%20GMBH%20b%20ny%20Metaplan%20Basic%20Techniques.pdf op 5 april 2015.
- Miles, M., Huberman, A. (1984). *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Mosca, L., Mochari, H., Christian, A., Berra, K., Taubert, K., Mills, T., Simpson, S. L. (2006). National study of women's awareness, preventive action, and barriers to cardiovascular health. *Circulation*, 113(4), 525–34. doi:10.1161/CIRCULATIONAHA.105.588103
- Mulder, J. S., Onstenk, J. (2008). Hoe pedagogen te ondersteunen. *PiP Magazine*, 14(42), 36–40.
- Murray, O.T., Olcese, N. R. (2011). Teaching and learning with iPads, ready or not? *TechTrends*, 55(6), 42-48. doi: 10.1007/s11528-011-0540-6
- Nearpod. How it works. (2015). Geraadpleegd via http://www.nearpod.com/how-it-works/?utm_source=landing&utm_medium=home_nearpod_C&utm_campaign=new_website&utm_content=how_it_works&utm_term=botton op 13 april 2015.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Nonaka, I., Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Ondersteuningspunt Ondernemers Gent. (2014). Geraadpleegd via www.oogent.be op 8 mei 2014.
- Onderwijs Vlaanderen. (2014). Geraadpleegd via <http://www.ond.vlaanderen.be/clb/clb-medewerker/MDD.htm> op 16 april 2014.
- Onze Missie. Onze X-factor. (2015) Geraadpleegd via <https://www.pxl.be/Pub/PXL/Onze-missie.html> op 22 maart 2015.
- Øvretveit, J. (1996). Five ways to describe a multidisciplinary team. *Journal of Interprofessional Care*, 10(2), 163-171.
- Preece, J. (1999). Families into Higher Education Project: An Awareness Raising Action Research Project with Schools and Parents. *Higher Education Quarterly*, 53, 197–210. doi: 10.1111/1468-2273.00126
- Rice, K., Zwarenstein, M., Gotlib Conn, L., Kenaszuck, C., Russell, A., Reeves, S. (2010). An intervention to improve interprofessional collaboration and communications: A comparative qualitative study. *Journal of Interprofessional Care*, 24(4): 350–361.

- Rieckmann, M. (2011). Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? *Future*, 44(2), 127-135. doi: 10.1016/j.futures.2011.09.005
- Riet, N., Wouters, H. (2005). *Casemanagement. Een leer-werkboek over de organisatie en coördinatie van zorg-, hulp- en dienstverlening*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Rosenfield, P.L. (1992) The potential of transdisciplinary research for sustaining and extending linkages between the health and social sciences. *Social Science & Medicine*, 35(11), 1343-57.
- Rossi, P.H., Simpson, J.E., Miller, J.L. (1985). Beyond crime seriousness: Fitting the punishment to the crime. *Journal of Quantitative Criminology*, 1, 59-90.
- Rubenson, K. (2011). *Adult learning and education*. Gent: Academic Press.
- Ryan, M.R., Deci, E.L. (2008a). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185. doi:10.1037/a0012801
- Ryan, M.R., Deci, E.L. (2008b). A Self-Determination Theory Approach to Psychotherapy: The Motivational Basis for Effective Change. *Canadian Psychology*, 49(3), 186–193. doi:10.1037/a0012753
- Saba, G. W., Villela, T. J., Chen, E., Hammer, H., Bodenheimer, T. (2012). The Myth of the Lone Physician : Toward a Collaborative Alternative. *The Annals of Family Medicine*, 10(2), 169–173. doi: 10.1370/afm.1353.INTRODUCTION
- SEL. Geraadpleegd via <http://www.selgent.be/multidisciplinair-samenwerken> op 29 april 2014.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday Currency.
- Senge, P. M. (1992). *De vijfde discipline. De kunst en praktijk van de lerende organisatie*. Schiedam: Scriptum.
- Slavin, Robert, E. (1990). Research on Cooperative Learning: Consensus and Controversy. *Educational Leadership*, 47(4), 52-54.
- Steeneken, A. (2013). *Tablet Gebruik voor Activerende Leeractiviteiten: Een exploratieve case study binnen het Vlaams beroeps en technisch secundair onderwijs*. Twente: University of Twente.
- Stevens, H. (2013). *Multi-disciplinaire samenwerking binnen universiteiten : de Wageningen case*. Hasselt: Universiteit Hasselt.

- Stewart, D.W., Shamdasani, P.N., Rook, D. (2007). *Focus Groups: Theory and practice*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Student Ghentrepreneur (2014). Geraadpleegd via www.studentghentrepreneur.be op 8 mei 2014.
- Swart, F. (2008). *Interdisciplinair samenwerken in schoolverband. Over samenwerking tussen leerkrachten, begeleiders van leerlingen en hulpverleners in basis- en voortgezet onderwijs*. Haarlem: Hogeschool INHolland.
- Swart, F. (2009). Interdisciplinair samenwerken in het onderwijs. *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*, 18(3), 62-80.
- Ten Dam, G., Van Hout, H., Terlouw, C., Willems, J. (2004). *Onderwijskunde hoger onderwijs: handboek voor docenten*. Assen: Uitgeverij Van Gorcum.
- The Metaplan Approach. (2015). Geraadpleegd via <http://www.metaplan.us/metaplan/approach/> op 5 april 2015.
- Tumult. (2015). Handige tools: 12 interactieve presentaties met Nearpod. Geraadpleegd via <http://www.tumult.nl/handige-tools-12-interactieve-presentaties-met-nearpod/> op 12 april 2015.
- Van den Berg, B., Stam, P., & Laske-Aldershof, T. (2007). Preferenties voor kwaliteit van zorg gemeten met de vignettenmethode. *Tijdschrift voor gezondheidswetenschappen*, 85(6), 345–353. doi:10.1007/BF03078709
- Vandeput, L., De Gruyter, J. en Tambuyser, L. (2011). Van e-leren naar geïntegreerd blended learning. Planning en implementatie van blended learning. Leuven: KHLeuven.
- Van Hove, G., Claes, L. (2011). *Qualitative Research and Educational Sciences: A Reader about Useful Strategies and Tools*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Vermeulen, H. (2012). Kwaliteit door multidisciplinariteit. *Nederlands Tijdschrift voor Evidence Based Practice*, 10(2), 3-3.
- Visie, Missie en Waarden van HoWest. (2015). Geraadpleegd via <http://howest.be/Default.aspx?target=howest&lan=nl&item=15#> op 22 maart 2015.
- Vrije Universiteit Brussel. (2015). Geraadpleegd via <http://www.vub.ac.be/infoover/onderwijs/index.php> op 5 mei 2015.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

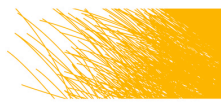
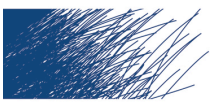
Wester, F. (1991). *Strategieën voor kwalitatief onderzoek*. Muiderberg: Coutinho.

Wood, D. J., Gray, B. (1991). Toward a comprehensive theory of collaboration. *Journal Applied Behavioral Science* 27(2), 139-162.

Bijlagen

- Bijlage 1: Uitnodigende brief respondenten
- Bijlage 2: Informed consent
- Bijlage 3: Planning
- Bijlage 4: Kenmerken respondenten
- Bijlage 5: Benamingen opleidingen
- Bijlage 6: Hand-outs Nearpod (focusgroepen)
- Bijlage 7: Vignettes (focusgroepen)
- Bijlage 8: Codeerschema (verticale analyse)
- Bijlage 9: Interviewleidraad (validatie door de praktijk)

1. Uitnodigende brief respondenten



Gent, 02/05/2014

Betreft: uitnodigende brief participatie onderzoek

Geachte

Ik ben een student pedagogiek en onderwijskunde aan universiteit Gent. In kader van mijn masterproef voer ik een onderzoek uit naar mogelijkheden voor multidisciplinaire samenwerking binnen het hoger onderwijs. Uit de literatuur blijkt dat multidisciplinaire samenwerking heel wat positieve effecten met zich meebrengt. Vandaar mijn interesse in een eventuele implementatie hiervan in het hoger onderwijs.

Voor dit onderzoek zal ik mij focussen op mogelijke multidisciplinaire samenwerkingen tussen de grafische en digitale opleidingen en de lerarenopleiding. Komend academiejaar (februari '15) zal ik een aantal focusgroepen organiseren waarin zowel studenten, docenten als andere personen die betrokken zijn met de opleiding kunnen participeren. Deze focusgroepen zullen hoofdzakelijk opdrachten bevatten waarmee het uitwisselen van ideeën en brainstormen tussen de respondenten gestimuleerd wordt. Per focusgroep kunnen 6 personen deelnemen. Deze respondenten dienen eenmaal samen te komen op een afgesproken locatie, en dit zal hoogstens 2 uur in beslag nemen. Nadien zal ik tevens een interview afnemen met de respondenten, hetgeen hoogstens een halfuur zal duren. Zowel de focusgroepen als de interviews kunnen opgenomen worden, tenzij u dit uitdrukkelijk weigert.

Deelname aan dit onderzoek verplicht geen verdere stappen in het realiseren van multidisciplinaire samenwerkingen en houdt geen risico's in. U zal gegarandeerd zaken bijleren over kwalitatief hoger onderwijs en in het bijzonder over multidisciplinaire samenwerking. U zal tevens in contact komen met studenten en docenten van een andere bacheloropleiding, hetgeen interessante gesprekken kan opleveren.

De resultaten van dit onderzoek zullen omschreven worden in mijn masterproef en kunnen eventueel dienen voor verder onderzoek. Anonimiteit van de participanten en het vertrouwelijk omgaan met informatie wordt gedurende het volledige onderzoek gegarandeerd.

Ik zou u graag willen uitnodigen voor deelname aan mijn onderzoek, zonder verplichting. Indien u vragen heeft kan u mij bereiken via onderstaande contactgegevens. Indien u zelf geen mogelijkheid heeft tot deelname, maar wel andere personen kent die eventueel kunnen participeren mag u mij eveneens contacteren.

Hopend op een positief antwoord.

Vriendelijke groeten

Hilke Peynsaert
Student pedagogiek en onderwijskunde
Universiteit Gent

E-mail: Hilke.Peynsaert@ugent.be
GSM: 0498 21 88 87

2. Informed consent



Psychologie en pedagogische wetenschappen
Vakgroep onderwijskunde

Geachte respondent

Dit exploratief onderzoek wordt uitgevoerd in kader van de masterproef van Hilke Peynsaert. Door gebruik te maken van focusgroepen wordt getracht een antwoord te formuleren op onderstaande onderzoeksvragen:

1. *In welke mate zijn docenten en studenten van de lerarenopleiding en de grafische en digitale opleidingen zich bewust van de positieve effecten en de mogelijke meerwaarde van een multidisciplinaire samenwerking tussen deze twee opleidingen?*
2. *Op welke manier kunnen er kwalitatieve multidisciplinaire samenwerkingen gerealiseerd worden tussen de lerarenopleiding en de grafische en digitale opleidingen?*

Vooraleer u deelneemt aan het onderzoek, dient u onderstaande informed consent te ondertekenen.

Ik ondergetekende,, verklaar hierbij dat ik, als respondent aan dit onderzoek:

- (1) totaal vrijwillig deelneem aan het onderzoek.
- (2) toestemming geef tot audio- en beeldregistratie van mijn deelname aan het onderzoek.
- (3) toestemming geef aan de onderzoeker om mijn resultaten op anonieme wijze te bewaren, te verwerken en te rapporteren.
- (4) op de hoogte ben van de mogelijkheid om mijn deelname aan het onderzoek op ieder moment stop te zetten.
- (5) ervan op de hoogte ben dat ik een samenvatting van de onderzoeksbevindingen kan krijgen.

Gelezen en goedgekeurd te(plaats) op (datum)

Handtekening van de respondent:

Handtekening van de onderzoeker:

3. Planning

Planning masterproef		deadline
Literatuurstudie		4 mei '14
Vertalen modellen naar context		4 mei '14
Inleiding schrijven		11 mei '14
Methode uitschrijven		11 mei '14
Nalezen		15 mei '14
Printen en indienen masterproef 1		16 mei '14
Contacteren participanten		
Voorbereiden focusgroepen		
Uittesten focusgroepen		
Data verzamelen: focusgroepen en interviews		
Data analyseren		
Uitschrijven methode		
Uitschrijven resultaten		
Uitschrijven discussie		
Uitschrijven conclusie		
Afwerken		30 april '15
Nalezen		
Printen en indienen masterproef 2		20 mei '15
		mei '15
		april '15
		maart '15
		feb '15
		jan '15
		dec '14
		nov '14
		okt '14
		sept '14
		aug '14
		juli '14
		juni '14
		mei '14
		april '14

4. Kenmerken respondenten

Tabel 14

Kenmerken respondenten

<u>Nr.</u>	<u>Code</u>	<u>Functie</u>		<u>Opleiding</u>	<u>Hogeschool</u>
1	St1	Student	FG1	Bachelor in het onderwijs: kleuteronderwijs	Arteveldehogeschool
2	St2	Student	FG1	Bachelor in het onderwijs: lager onderwijs	Arteveldehogeschool
3	St3	Student	FG1	Grafische en digitale media: multimediaproductie	Arteveldehogeschool
4	Do1	Docent	FG1	Grafische vormgeving	LUCA School of Arts Campus Sint-Lucas Gent
5	Do2	Docent	FG1	Grafische en digitale media: cross-media ontwerp	Arteveldehogeschool
6	St4	Student	FG2	Grafische en digitale media: multimediaproductie	Arteveldehogeschool
7	St5	Student	FG2	Bachelor in het onderwijs: lager onderwijs	Arteveldehogeschool
8	St6	Student	FG2	Grafische en digitale media: cross-media ontwerp Communicatie en Media Design: Interactive Design	LUCA School of arts campus MAD-faculty Genk
9	St7	Student	FG2	Grafische en digitale media: cross-media ontwerp	Arteveldehogeschool
10	St8	Student	FG2	Grafische en digitale media: multimediaproductie	Arteveldehogeschool
11	St9	Student	FG2	Bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs economie - bureautica	Arteveldehogeschool
12	St10	Student	FG2	Bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs Engels - Nederlands	Arteveldehogeschool
13	Do3	Docent	FG3	Bachelor in het onderwijs: lager onderwijs	Arteveldehogeschool
14	Do3	Docent	FG3	Grafische en digitale media: multimediaproductie	Arteveldehogeschool
15	Do5	Docent Stafmedewerker	FG3	Faculteit Mens en Welzijn Lerarenopleiding	HoGent
16	St11	Student	FG4	Bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs Engels - Nederlands	Arteveldehogeschool
17	St12	Student	FG4	Bachelor in het onderwijs: kleuteronderwijs	Arteveldehogeschool

18	St13	Student	FG4	Bachelor in het onderwijs: lager onderwijs Bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs plastische opvoeding - techniek	Arteveldehogeschool
19	St14	Student	FG4	Bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs economie – handel bureautica	Arteveldehogeschool
20	Do6	Docent Opleidingscoördinator	FG5	Multimedia en Communicatietechnologie: Digital Design & Development	HoWest
21	Do7	Docent Opleidingscoördinator	FG5	Bachelor Secundair Onderwijs	HoWest
22	Do8	Docent Opleidingscoördinator	FG5	Bachelor Lager Onderwijs Bachelor Kleuteronderwijs	HoWest
23	Do9	Docent Onderzoeker studentenaangelegenheden	FG5	Grafische vormgeving	LUCA School of Arts campus Gent
24	Do10	Docent en opleidingscoördinator	Interview	Brand & Packaging Design (creditopleiding)	LUCA School of Arts campus Gent
25	Do11	Docent		Bachelor in het onderwijs: kleuteronderwijs	Arteveldehogeschool

5. Benamingen opleidingen

Tabel 15

Benamingen opleidingen

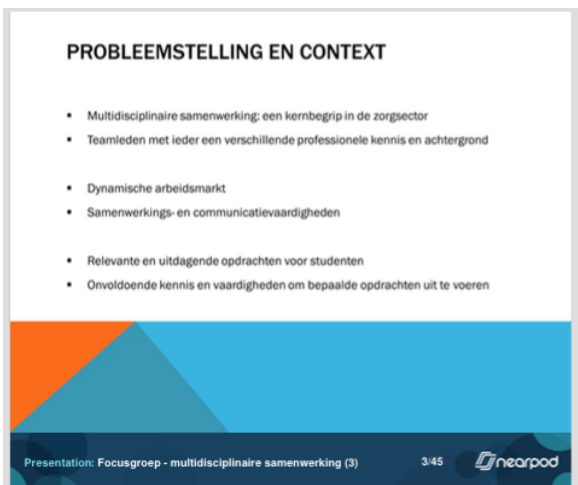
<u>Benaming in dit onderzoek</u>	<u>Opleidingen</u>	<u>Verbonden aan hogeschool</u>	
Grafische en digitale opleidingen	Grafische en digitale media: crossmedia-ontwerp (CMO)	Arteveldehogeschool	
	Grafische en digitale media: multimediatechnologie (MMP)	Arteveldehogeschool	
	Multimedia en Communicatietechnologie: Digital Design & Development (Devine)	HoWest	
	Brand & Packaging Design	LUCA School of Arts	
	Grafische vormgeving	LUCA School of Arts	
	Communicatie en Media Design: Interactive Design	LUCA School of Arts (MAD-faculty)	
	Lerarenopleiding	Lerarenopleiding kleuteronderwijs	Arteveldehogeschool, HoWest, HoGent
		Lerarenopleiding lager onderwijs	Arteveldehogeschool, HoWest, HoGent
Lerarenopleiding secundair onderwijs		Arteveldehogeschool, HoWest, HoGent	

6. Hand-outs Nearpod (focusgroepen)

Start



Inleiding



DE WEG NAAR INNOVATIE?

Het hoger onderwijs innoveren... Multidisciplinaire samenwerking implementeren?



Presentation: Focusgroep - multidisciplinaire samenwerking (3)

4/45



ONDERZOEKSVRAGEN

1. In welke mate zijn docenten en studenten van de lerarenopleiding en de grafische en digitale opleidingen zich bewust van de positieve effecten en de mogelijke meerwaarde van een multidisciplinaire samenwerking tussen deze twee opleidingen?

- AWARENESS

2. Op welke manier kunnen er kwalitatieve multidisciplinaire samenwerkingen gerealiseerd worden tussen de lerarenopleiding en de grafische en digitale opleidingen?

- ACTION

Presentation: Focusgroep - multidisciplinaire samenwerking (3)

5/45



METHODOLOGIE

- Literatuurstudie
- Focusgroepen
 - 6 focusgroepen
 - Studenten en docenten
 - Lerarenopleiding en grafische digitale opleidingen
 - Arteveldehogeschool, HoGent, KASK, Sint Lucas, HoWest
 - Audio- en beeldregistratie
 - Anonimiteit
 - Informed consent
- Analyse
- Validatie van de conclusies door 6 docenten
- Rapportage

Presentation: Focusgroep - multidisciplinaire samenwerking (3)

6/45



Opdracht 1

STELLINGEN



agree

disagree

Presentation: Focusgroep - multidisciplinaire samenwerking (3) 7/45 

In een multidisciplinair team wordt aan een gezamenlijk doel gewerkt met teamleden met een verschillende professionele achtergrond.

Akkoord

Niet akkoord

Presentation: Focusgroep - multidisciplinaire samenwerking (3) 9/45 

Leden van een multidisciplinair team hebben een bredere kijk op problemen.

Akkoord

Niet akkoord

Presentation: Focusgroep - multidisciplinaire samenwerking (3) 11/45 

In een samenwerking tussen studenten met verschillende achtergronden zijn enkel de docenten van de desbetreffende opleidingen in staat effectieve ondersteuning te geven aan deze studenten.

Akkoord

Niet akkoord

Presentation: Focusgroep - multidisciplinaire samenwerking (3)

13/45



Een multidisciplinaire samenwerking realiseren tussen studenten van verschillende opleidingen vergt veel energie van docenten en opleidingsverantwoordelijken. Docenten hebben hier geen tijd voor.

Akkoord

Niet akkoord

Presentation: Focusgroep - multidisciplinaire samenwerking (3)

15/45



Een multidisciplinair team steunt op onderling respect en vertrouwen.

Akkoord

Niet akkoord

Presentation: Focusgroep - multidisciplinaire samenwerking (3)

17/45



Multidisciplinaire samenwerking leidt tot heterogene groepen of teams waarbinnen sprake is van diversiteit. Deze diversiteit heeft een negatief effect op de teamprestaties.

Akkoord

Niet akkoord

Presentation: Focusgroep - multidisciplinaire samenwerking (3)

19/45



Teams met een grote diversiteit komen tot creatieve en unieke oplossingen.

Akkoord

Niet akkoord

Presentation: Focusgroep - multidisciplinaire samenwerking (3)

21/45



Voor sommige studenten kan samenwerken met studenten van andere opleidingen motiverend werken, maar voor een aantal studenten zal dit geen effect hebben.

Akkoord

Niet akkoord

Presentation: Focusgroep - multidisciplinaire samenwerking (3)

23/45



Studenten moeten uitgedaagd worden en met problemen uit hun toekomstig werkveld geconfronteerd worden. Met multidisciplinaire samenwerking kan hier op ingespeeld worden.

Akkoord

Niet akkoord

Een multidisciplinaire samenwerking tussen studenten van verschillende opleidingen is het meest succesvol wanneer de twee opleidingen ver uiteen liggen en weinig gemeenschappelijk hebben.

Akkoord

Niet akkoord

Quote tussendoor

"In the creative and performing arts disciplines, which are often individually oriented in nature, the development and implementation of curricula that enable students to attain high-level teamwork skills suitable for **participation in multi-disciplinary collaboration** is not only necessary but **it can be challenging for both educators and students.**" (Fleischmann & Daniel, 2013)

Opdracht 2

CASUS

- Inleven in het probleem
- Een oplossing bedenken
- Eerst individueel denken en noteren
- Achteraf in groep bespreken



Presentation: Focusgroep - multidisciplinaire samenwerking (3)

29/45



CASUS

Casus 1: de student

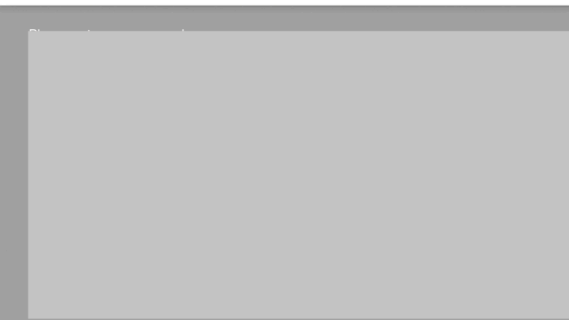
- Hanne is een **studente** 3e bachelor grafische en digitale media, afstudeerrichting **multimediaproductie**. Voor haar bachelorproef wil ze een **digitale schoolagenda** ontwikkelen in de vorm van een app.
- Hanne **start vol goede moed** en begint meteen met het ontwikkelen van de app. Ze voert deze opdracht volledig **individueel** uit. Tijdens het uitvoeren van haar bachelorproef kan ze rekenen op **ondersteuning van haar bachelorproefbegeleider**. Dit is een docent programmeren.
- Na een aantal weken ontwerpen en programmeren is Hanne **gefrustreerd**. Ze is **onzeker** over de inhoud en de vorm van de app. Ze heeft helemaal **geen pedagogische kennis** en heeft op goed gevoel de schoolagenda uitgewerkt. Hanne is een kei in programmeren maar **ontwerpen is helemaal haar ding niet**. Dat zie je helaas aan haar ontwerp.

Presentation: Focusgroep - multidisciplinaire samenwerking (3)

30/45



Stel dat je in de positie van Hanne zit. Wat zou je doen?



Presentation: Focusgroep - multidisciplinaire samenwerking (3)

32/45



CASUS

Casus 2: de docent

- Mo is **docent** in de lerarenopleiding lager onderwijs. Hij is verantwoordelijke van het opleidingsonderdeel 'differentiatie en coöperatieve werkvormen'. In dit opleidingsonderdeel krijgen de studenten de **opdracht** om een **educatief spel** te **ontwikkelen** dat ze dan later in hun stageklas kunnen gebruiken.
- Mo probeert de **studenten aan te moedigen** eens te kiezen voor iets anders dan een spel van karton en papier.
- Hij toont voorbeelden van online games, filmpjes, websites en andere mogelijkheden met behulp van digitale media. Studenten zijn meestal enthousiast wanneer ze deze voorbeelden zien, maar weten niet hoe ze er aan moeten beginnen en kiezen dan voor de makkelijke weg.
- Mo vindt het jammer dat **studenten niet durven kiezen** voor de **digitale media**. Volgens hem is dit ook in het onderwijs de toekomst.
- Hoe kan hij studenten toch laten kiezen voor de digitale media? Hoe kan hij dit aanpakken?

Stel dat je in de positie van Mo zit. Wat zou je doen?

Quote tussendoor

TEAMWORK

Alone we can do so little.
Together we can do so much.

Helen Keller

Opdracht 3

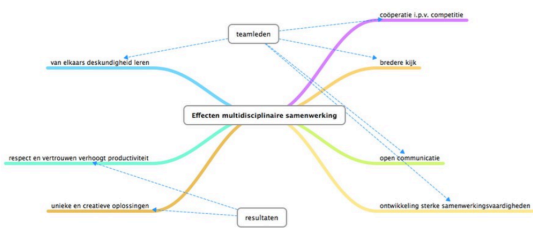
VIGNETTES-METHODE

- Drie vignettes
- Per twee over één vignette nadenken
 - Probeer je in te leven in het probleem van de student of docent.
 - Wat is jouw suggestie om dit probleem op te lossen?
 - Welke strategie ga je hanteren?
 - Noteer dit in kernwoorden op de kaartjes.
- Eerst in duo's
- Daarna in groep uitwisseling



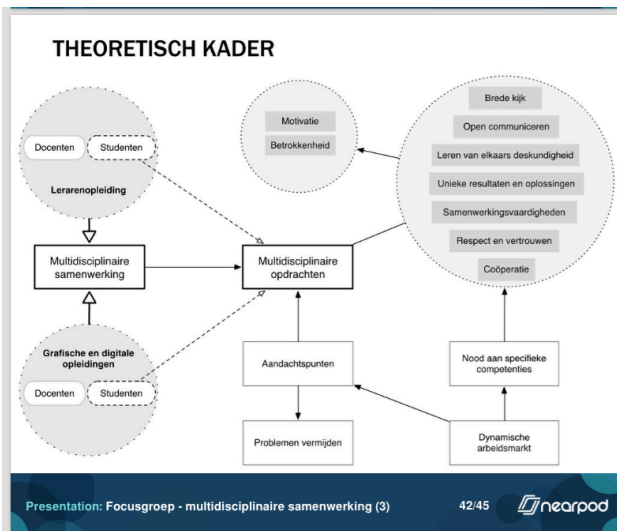
Theoretisch en conceptueel kader

INZICHTEN UIT DE LITERatuur: EFFECTEN

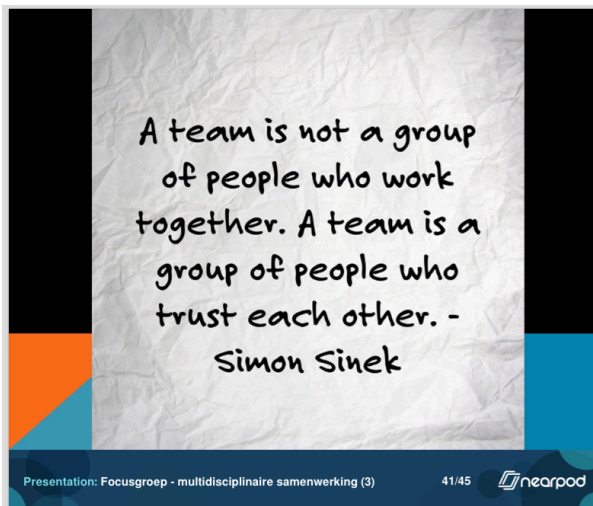


INZICHTEN UIT DE LITERatuur: AANDACHTSPUNTEN





Quote tussendoor



Opdracht 4

BRAINSTORM

Een multidisciplinaire samenwerking tussen studenten van de lerarenopleiding en de grafische en digitale opleidingen.

- Welke kenmerken moet deze samenwerking hebben?
- Waar moet zeker aandacht aan gegeven worden?
- Voor welk type opdrachten?
- Wat is de rol voor docenten?
- Wat is het doel van deze samenwerking?
- Welke en hoeveel teamleden bevat ieder team?

Opdracht:

- Denk per twee na over bovenstaande vragen.
- Noteer kernwoorden op de kaartjes.

Presentation: Focusgroep - multidisciplinaire samenwerking (3) 43/45

Afronding



7. Vignetten (focusgroepen)

VIGNETTE 1

CONTEXT

Derek is al jaren bezig met tekenen en ontwerpen. Hij zit in zijn tweede jaar grafische vormgeving en werkt sinds kort als freelancer bij een klein grafisch bureau. Hij vertelt over zijn opleiding:

We krijgen heel wat opdrachten voor de verschillende opleidingsonderdelen. Deze opdrachten zijn **gevarieerd** maar bijna allemaal **van dezelfde aard**. Je krijg een opdracht of je mag zelf een toepassing bedenken binnen een thema. Bijvoorbeeld een website ontwerpen voor een webshop van juwelen.

PROBLEEM

- Je komt **enkel in contact met medestudenten en docenten** die ongeveer **dezelfde professionele achtergrond** hebben en de opdracht vanuit hetzelfde perspectief benaderen.
- Iedereen maakt opdrachten volgens **dezelfde richtlijnen**, in hetzelfde thema.
- In de realiteit moet je **samenwerken met personen met verschillende professionele achtergronden** (de klant, webdeveloper, team manager, marketeer) om tot een product te komen. **Hoe** je dat doet, wordt nauwelijks aangeleerd in de opleiding.
- Studenten vinden het tevens jammer dat er **zelden met het resultaat** van een opdracht iets gedaan wordt en **effectief gebruikt wordt**. Ik merk dat ik gemotiveerder ben wanneer ik een opdracht moet uitvoeren als freelancer dan wanneer dit een opdracht is binnen de opleiding. Mijn **motivatie** komt hierdoor **onder** druk te staan.

VIGNETTE 2

CONTEXT

- Hogescholen en **bacheloropleidingen** geven zelf hun **eigen curriculum** vorm. Docenten kiezen passende opdrachten voor studenten die hun opleidingsonderdeel volgen.
- Sabrina is docent in de lerarenopleiding secundair onderwijs. Ze geeft de studenten van het eerste en tweede jaar de basis van pedagogie en didactiek. Ze vindt samenwerkingsvaardigheden enorm belangrijk voor studenten van de lerarenopleiding en zou hier meer in willen investeren. Ze heeft interesse in multidisciplinaire samenwerking en zou dit graag willen uitproberen samen met een andere bacheloropleiding.

PROBLEEM

- **Docenten weten** vaak **niet welke opdrachten studenten van andere opleidingen krijgen**.
- Docenten van verschillende opleidingen komen vaak **niet met elkaar in contact** gezien campussen verspreid liggen over verschillende locaties.
- Docenten hebben **tijd en ruimte nodig** om met docenten van andere opleidingen na te gaan hoe studenten samen kunnen werken aan een opdracht.

VIGNETTE 3

CONTEXT

- Zeynep zit in het eerste jaar lerarenopleiding kleuteronderwijs. Ze krijgt naast de lessen heel wat **taken en opdrachten, individueel of in groep** uit te voeren. In het begin van de opleiding was ze heel enthousiast en gemotiveerd. Het was voor haar niet vanzelfsprekend alle opdrachten op tijd af te hebben, maar het is toch gelukt.
- Ze heeft net de eerste examenperiode achter de rug en is vrij tevreden met haar resultaten. Na een weekje vakantie start het tweede semester. Zeynep wordt geconfronteerd met nieuwe vakken, nieuwe docenten en een pak nieuwe opdrachten en taken. De moed zakt haar in de schoenen.

PROBLEEM

- Studenten zien niet altijd **de zin en meerwaarde** in van de bepaalde opdrachten. Deze opdrachten kunnen **te moeilijk** zijn, **te complex** of net **te eenvoudig, niet uitdagend** of zelfs **irrelevant**.
- Studenten krijgen **frustraties**, **verliezen** hun **motivatie** en in het slechtste geval haken ze af.



8. Codeerschema (verticale analyse)

Topic	Thema	Code	Units (A)	Units (B)	Quotes	Respondent
Probleemstelling en context	Waar gebeurt reeds MS? Arbeidsmarkt dynamisch: op zoek naar mensen met bepaalde competenties Studenten nood aan relevante, uitdagende opdrachten die aansluiten bij werkveld					
Bewustzijn van MD?	Problemen die studenten ervaren: onzeker, gefrustreerd, niet voldoende kennis Probleem dat docenten ervaren: studenten motiveren breed te denken en buiten comfort zone treden					
Definitie samenwerking en MS	In een MD team wordt aan een gezamenlijk doel gewerkt MT steunt op onderling respect en vertrouwen Teamwork Leren van elkaar					
Effecten m.b.t. Teamleden	Bredere kijk op problemen Motivatie van studenten Uitdaging en link met werkveld zien Positieve effecten: algemeen Leren van elkaar Eigen kennis uitbreiden					
Effecten m.b.t. Resultaten	Heterogene teams, diversiteit Creatieve en unieke oplossingen					
Aandachtspunten: rol docenten	Wie kan ondersteuning bieden tijdens zo'n MS? Docenten hebben geen tijd voor MS te realiseren. Vergt veel tijd en energie. Docenten zien het nu af er niet van in/ geen interesse Weinig tijd als docent Elkaar leren kennen					
Aandachtspunten organisatie MS	Opleidingen die ver uiteen liggen Kennis hebben van beide opleidingen vooraleer samen te werken Samenstelling multidisciplinaire groepen Type opdrachten Duidelijke communicatie					
MS tussen lerarenopleiding en grafische en digitale	één- of tweerichtingsverkeer? Relevante combinatie?					

9. Interviewleidraad (validatie door de praktijk)

Docent 10

Docent Studio Brand&Packaging Design

LUCA school of arts campus Gent

Docent 11

Docent lerarenopleiding kleuteronderwijs

Arteveldehogeschool Gent

Inleiding

Bewustzijn van de betekenis van MS

1. Kenmerken van MS zijn:
 - a. gezamenlijk doel,
 - b. onderling respect en vertrouwen,
 - c. teamwork,
 - d. heterogene teams,
 - e. diversiteit.
2. Oplossen van een probleem komt niet ter sprake in de focusgroepen

Bewustzijn van de effecten van MS

3. Voornamelijk positieve effecten m.b.t. de teamleden van een MT komen in de resultaten naar voren. Volgens de respondenten kan MS ingezet worden om de motivatie op te krikken.
 - a. bredere kijk,
 - b. uitdaging,
 - c. link met werkveld inzien,
 - d. leren van elkaar,
 - e. kennis uitbreiden
 - f. communicatievaardigheden,
 - g. samenwerkingsvaardigheden.
4. Het al dan niet ervaren van bovenstaande positieve effecten wordt beïnvloed door de studentenkenmerken en omgeving.

Noodzaak van MS

5. De theorie benadrukt dat jobs complexer en veeleisender worden. Volgens verschillende auteurs dient men in dit opzicht in staat te zijn om aan een MT te participeren. De resultaten van mijn onderzoek tonen aan dat studenten en docenten zich hier slechts deels van bewust zijn. Ze vinden dit niet prioritair.
6. Uit de resultaten blijkt dat studenten en docenten relevante en uitdagende taken die aansluiten bij het werkveld van cruciaal belang vinden in een opleiding tot professionele bachelor.

Bewustzijn aandachtspunten MS

7. Aandachtspunten die door de respondenten ter sprake komen:
 - a. communicatie,
 - b. competenties en vaardigheden teamleden,
 - c. structuur en organisatie,
 - d. opdrachten,
 - e. begeleiding, feedback en evaluatie.

Van bewustzijn naar actie

8. Zorgt bewustzijn rechtstreeks voor acties?
9. Moeten de docenten eerste bewustgemaakt worden vooraleer over te stappen tot MS?
 - a. Waarvan moeten ze voornamelijk bewustgemaakt worden?
 - b. Hoe kan deze bewustmaking verlopen?

Mogelijkheden tot MS

10. De respondenten vinden dat hebben van een gemeenschappelijk doel en gezamenlijke focus een essentiële voorwaarde is om tot een kwalitatieve MS te komen.
 - a. Voorbeeld: lokaliseren opleidingen op eenzelfde campus
 - b. Voorbeeld: opstellen gezamenlijke jaarplanning
 - c. Opleidingsoverstijgend vak
11. Ondersteuning is eveneens volgens de respondenten een belangrijke factor om MS te faciliteren.
 - a. Feedback en begeleiding door medestudenten (peer to peer), docenten en externen (link werkveld)
 - b. Voorbeeld: vaste contactmomenten aangevuld met online ondersteuning op afstand
12. Evaluatie is volgens de respondenten van ondergeschikt belang bij MS. Eerste nadenken over het doel, daarna pas keuzes maken m.b.t. evaluatie (proces of product, geen evaluatie, ...)
13. Duidelijke communicatie is volgens de respondenten zeer belangrijk.
 - a. Expliciteren van verwachtingen, link werkveld, begeleidings- en evaluatiemethoden op voorhand (docenten → studenten)
 - b. Binnen MT vlotte communicatie door gebruik te maken van vaste momenten in het lessenrooster en online communicatie.
 - c. Docenten dienen elkaar te leren kennen via formele en informele momenten
 - i. Voorbeeld: netwerkdag of -avond
14. Perceptie docenten MS
 - a. Nood aan coördinatie
 - b. Structurele inbedding
 - c. Een kader dat bewustzijn stimuleert en acties ondersteunt
 - d. 'Macht' van beleidmakers
 - e. Langdurige implementatie pas mogelijk wanneer het beleid mee is
 - f. Studentenkenmerken steeds in rekening houden. Kans op falen is nooit 0.

15. Combinatie lerarenopleiding en grafische en digitale opleidingen
 - a. Interessante wisselwerking
 - b. Voorwaarde is loskomen van eigen hokje
 - c. Opdrachten die meerwaarde hebben voor beide opleidingen
 - d. Communicatie- en samenwerkingsvaardigheden
 - e. Weerspiegeling van de maatschappij
16. Relevantie van opdrachten gaat voor op de werkvorm. Niet multidisciplinair omdat het moet, maar omdat het een verrijking is. MS als middel, niet als doel.

Slot