

Interdisciplinair onderwijs voor iedereen?

Uitdagingen en good practices

Leni Franken

Samenvatting Sinds 2019 zijn alle bachelorstudenten van de Universiteit Antwerpen verplicht om minstens één interdisciplinair 'korfvak' te volgen. Nu deze 'korfvakken' al enkele jaren op het curriculum staan, kunnen we ze kritisch onder de loep nemen. Hiertoe gaan we, aan de hand van het ADDIE model, in op de ontstaansgeschiedenis, het ontwerp, de ontwikkeling en de implementatie van deze 'korfvakken'. Een centrale vraag hierbij is of de Universiteit Antwerpen er in is geslaagd om interdisciplinair onderwijs voor alle studenten te organiseren. Op basis van academische literatuur, interne beleidsdocumenten, lesmateriaal en studentenevaluaties, stellen we vast dat sommige 'korfvakken' inderdaad interdisciplinair zijn, maar dat dat niet voor alle 'korfvakken' zo is. We besluiten met een aantal aanbevelingen, die niet alleen voor de Universiteit Antwerpen, maar ook voor andere instellingen van het hoger onderwijs relevant kunnen zijn voor de implementatie van interdisciplinair onderwijs.

Trefwoorden interdisciplinair onderwijs, ADDIE model, onderwijsbeleid, onderwijsinnovatie, Universiteit Antwerpen

Artikelgeschiedenis

Ontvangen: 18 juli 2024

Geaccepteerd: 29 januari 2025

Online: 5 maart 2025

Contactpersoon

Leni Franken, leni.franken@uantwerpen.be

Over de auteur(s)

Leni Franken is als onderwijsbegeleider verbonden aan het Centrum Pieter Gillis (Universiteit Antwerpen). Ze coördineert er verschillende multi- en interdisciplinaire, universiteitsbrede opleidingsonderdelen. Daarnaast publiceert ze als senior onderzoekster over thema's op het snijpunt van religie, recht, politieke filosofie en onderwijs.

Copyright

© Author(s); licensed under Creative Commons Attribution 4.0. This allows for unrestricted use, as long as the author(s) and source are credited.

Interdisciplinair onderwijs als *hot topic*

"Interdisciplinair onderwijs staat momenteel in het hoger onderwijs volop in de belangstelling" schrijven Van Goch et al. (2023, 159; zie ook Van Goch 2023, 162; Oudenampsen 2024; Vienni-Baptista et al. 2024).¹ Dat geldt ook voor Nederland en Vlaanderen, waar heel wat complexe thema's, zoals bijvoorbeeld duurzaamheid, klimaatverandering, *social media*, AI, sociale rechtvaardigheid, migratie, en (religieuze) diversiteit, in toenemende mate vanuit verschillende disciplines worden benaderd in onderzoek en onderwijs. Door inzichten en perspectieven uit diverse wetenschappelijke disciplines met mekaar te combineren, kunnen zogenaamde *wicked problems* (cf. Pohl et al. 2017; McCune et al. 2021) op een completere en veelzijdigere manier benaderd worden dan wanneer deze *problems* louter vanuit één discipline benaderd worden. Het combineren van theorieën, conceptuele kaders, en denk- en werkwijzen uit verschillende disciplines, kan inzichten genereren die zonder die combinatie niet mogelijk geweest zouden zijn (cf. Menken & Keestra 2016). Wie bijvoorbeeld de duurzaamheidsproblematiek niet enkel vanuit

ecologisch standpunt bestudeert, maar ook rekening houdt met sociologische, economische en beleidsmatige inzichten, kan tot een breder en genuanceerder beeld van deze problematiek komen dan wie zich slechts in één discipline vastpint. De *key factor* van interdisciplinair onderwijs is dus *integratie* (cf. De Greef et al. 2017, 28), die gericht is op een “*more comprehensive understanding*: een alomvattend inzicht op het complexe thema dat méér is dan de som der disciplinaire delen.” (Van Goch 2023, 168) Interdisciplinair onderwijs verschilt dus zowel van multidisciplinair als van transdisciplinair onderwijs (cf. De Greef et al. 2017, 28–32; Boor et al. 2021, 25–26). Bij eerstgenoemde volstaat het immers om een probleem vanuit verschillende perspectieven (bv. sociologisch, historisch, biologisch) te benaderen, zonder dat men op basis van die benaderingen tot een nieuw, geïntegreerd geheel komt. Transdisciplinair onderwijs gaat dan weer een stap verder dan interdisciplinair onderwijs, door niet alleen academische expertise, maar ook het maatschappelijk veld te betrekken.

In wat volgt focussen we ons in het bijzonder op de vraag in hoeverre de Universiteit Antwerpen er, met de introductie van een scala aan interdisciplinaire, universiteitsbrede en verbredende opleidingsonderdelen (de zogenaamde ‘korfvakken’), in is geslaagd om voor al haar studenten interdisciplinair onderwijs aan te bieden. Hiertoe baseren we ons in grote lijnen op het ADDIE model,² waarbij we achtereenvolgens aandacht geven aan (1) de *analyse* van de onderwijscontext (de ontstaansgeschiedenis of het ‘waarom’ van deze opleidingsonderdelen); (2) het *ontwerp* (‘design’) en (3) de concrete *ontwikkeling* (‘development’) van de ‘korfvakken’; (4) hun *implementatie* (‘implementation’); en tot slot (5), de evaluatie (‘evaluation’) ervan. Aan de hand van academische literatuur, interne beleidsdocumenten, lesmateriaal en studentenevaluaties doorlopen we deze fasen, waarbij we in het bijzonder stilstaan bij de laatste fase (‘evaluatie’). We besluiten met enkele aanbevelingen die niet alleen voor de Universiteit Antwerpen, maar ook voor andere onderwijsinstellingen relevant kunnen zijn voor de (verdere) ontwikkeling van hogeschool- of universiteitsbreed interdisciplinair onderwijs.

De Universiteit Antwerpen in beweging: Van verzuiling naar actief pluralisme (analyse)

Om het hoe en waarom van de universiteitsbrede en interdisciplinaire opleidingsonderdelen aan de Universiteit Antwerpen beter te kunnen duiden, duiken we kort de geschiedenis in. Net zoals Nederland, is ook België een verzuild land, waarbij de verzuiling zich nog steeds laat voelen in het (hoger) onderwijs. Zo is bijvoorbeeld de KULeuven (opgericht in 1425) een Katholieke Universiteit,³ terwijl de Vrije Universiteit Brussel (in 1969 afgesplitst van de Franstalige Université Libre de Bruxelles) een vrijzinnige universiteit is.⁴ De Universiteit Gent (opgericht in 1817) en de Universiteit Hasselt (opgericht in 1971) zijn dan weer levensbeschouwelijk neutraal, waarbij de Universiteit Gent zich profileert als ‘pluralistische’ universiteit⁵ en de Universiteit Hasselt als ‘civic university’.⁶

Lange tijd bestonden er, conform het verzuilde onderwijsmodel, in Antwerpen drie universiteiten: de Universitaire Faculteiten Sint Ignatius (UFSIA, opgericht in 1852), het Rijksuniversitair Centrum Antwerpen (RUCA, eveneens opgericht in 1852) en de Universitaire Instelling Antwerpen (UIA, opgericht in 1971). In 2003 kwam er, met de fusie van deze drie universitaire instellingen, een einde aan dit verzuilde model en werd de Universiteit Antwerpen opgericht. Het was echter niet meteen duidelijk welke missie en visie deze nieuwe universiteit zou uitdragen en hoe zich dat zou vertalen in het onderwijsaanbod. Zo gingen er vooral vanuit het voormalige UFSIA stemmen op om levensbeschouwing een belangrijke plaats toe te kennen en om studenten nog voldoende kennis te laten maken met het (cultuur)christendom. Vanuit UIA en RUCA was daar minder animo voor. Uiteindelijk kon men zich vinden in de idee dat de Universiteit Antwerpen ‘actief pluralistisch’ zou zijn:

“Actief pluralisme is zelf geen levensbeschouwing, maar een houding ten aanzien van (de eigen en andere) levensbeschouwingen. Het insisteert op een inhoudelijke dialoog binnen en tussen levensbeschouwingen en op een concreet engagement dat levensbeschouwingen als fenomeen, als overtuiging én als praktijk, ernstig wil nemen. Dit betekent ook dat de Universiteit Antwerpen inhoudelijke positionering aanmoedigt. De samenleving en het publieke debat – waarin de universiteit een belangrijke medespeler is – zijn gebaat met inhoudelijke reflectie en communicatie, waarbij mensen de verschillende levensbeschouwelijke bronnen kunnen expliciteren en zo met elkaar confronteren.”⁷

Om dit actief pluralisme in de praktijk geen dode letter te maken, werd er vanaf academiejaar 2006–2007 voor gekozen om aan alle 2^e bachelorstudenten van alle faculteiten een opleidingsonderdeel ‘levensbeschouwing’ aan te bieden. Aanvankelijk werd hierbij gewerkt met één verbredende module van vier lesweken, gevolgd door twee keuzemodules van telkens vier lesweken. Binnen deze keuzemodules konden studenten zich eerst verder verdiepen in een specifieke levensbeschouwing (christendom, jodendom, islam, vrijzinnig humanisme, oosterse tradities), om vervolgens in te zoomen op een aantal concrete thema’s (bijvoorbeeld levensbeschouwing en wetenschap; levensbeschouwing en cultuur). De modules werden gecoördineerd door het *Centrum Pieter Gillis* (CPG),⁸ dat in 2003 werd opgericht als reflectiecentrum om “het actief pluralisme van levensbeschouwingen binnen de UA” te bevorderen.⁹

Deze aanpak is echter niet van kritiek van de studenten gepaard gebleven:¹⁰ zo werd het opleidingsonderdeel onder meer gepercipieerd als een kind van de verzuiling, waarin gastdocenten niet zelden op het ‘eigen gelijk’ inzetten. Bovendien werd de relevantie van het opleidingsonderdeel in vraag gesteld en werd gewezen op praktische problemen, waaronder de grote studentenaantallen. Om aan een aantal van deze kritieken tegemoet te komen, werd in een vervolgstadium niet langer met modules gewerkt, maar werd er binnen elke faculteit één opleidingsonderdeel ‘levensbeschouwing’ ingericht,

waarbij kennis over levensbeschouwingen in de mate van het mogelijke werd gekoppeld aan de eigen discipline. Zo stond bijvoorbeeld in de faculteit rechten het opleidingsonderdeel 'levensbeschouwing en samenleving' op het programma, terwijl er bij de faculteit wetenschappen een opleidingsonderdeel 'levensbeschouwing en wetenschap' werd aangeboden. Al deze opleidingsonderdelen telden, net zoals het modulaire opleidingsonderdeel, drie studiepunten en werden schriftelijk geëxamineerd aan de hand van drie open vragen.

Onder meer omwille van de secularisering en ontzuiling klonk de vraag steeds luider of het nog wel relevant was om in deze universiteitsbrede opleidingsonderdelen de nadruk op 'levensbeschouwing' te blijven leggen. De maatschappij wordt immers niet enkel met levensbeschouwelijke discussies en conflicten geconfronteerd, maar ook andere discussies (onder meer rond klimaat, duurzaamheid, ongelijkheid, burgerschap, verantwoord mediagebruik ...) steken steeds vaker de kop op. Aan verschillende hogeschoolinstellingen werd daarom in de voorbije jaren sterk ingezet op 'interdisciplinair onderwijs', waarin dit soort thema's centraal staan. Ook aan de Universiteit Antwerpen was er vanuit (onderwijs)beleidsmatige hoek interesse om met dit onderwijs aan de slag te gaan en werd er, vanuit de Onderwijsraad en de Raad van Bestuur, beslist om verschillende interdisciplinaire, verbredende en universiteitsbrede vakken op te nemen in het curriculum van elke bacheloropleiding, ter vervanging van de bestaande opleidingsonderdelen 'levensbeschouwing'.

Interdisciplinaire, universiteitsbrede en verbredende opleidingsonderdelen: Ontwerp (design)

Om de nieuwe opleidingsonderdelen concreet vorm te geven, werd een team van docenten en onderwijskundigen samengesteld. Zij werkten samen aan de ontwikkeling van gemeenschappelijke kerncompetenties, interdisciplinaire inhouden en evaluatievormen. Met het oog op het interdisciplinaire karakter werd er bewust niet voor gekozen om reeds bestaande opleidingsonderdelen universiteitsbreed open te stellen, maar om een 'korf' van nieuwe opleidingsonderdelen in te richten. Concreet werden er 11 Nederlandstalige interdisciplinaire opleidingsonderdelen en één transdisciplinair opleidingsonderdeel (Community Service Learning of CSL) ingericht. Net zoals bij de voormalige modulaire opleidingsonderdelen 'levensbeschouwing' werd CPG aangesteld voor de inrichting, administratie en opvolging van deze nieuwe opleidingsonderdelen of 'korfvakken'. Hiertoe werden, naast de personeelsleden die op dat moment al benoemd waren aan CPG (1.5 FTE hoogleraar en 0.5 FTE administratief medewerker), twee voltijdse onderwijsbegeleiders, een voltijdse stafmedewerker CSL en een 0.15 FTE academisch medewerker CSL aangeworven. Daarnaast werd ervoor gekozen om ook twee Engelstalige 'korfvakken' aan te bieden, die worden ingericht door het Instituut voor Ontwikkelingsbeleid (IOB).¹¹ Om al deze 'korfvakken' te kunnen organiseren wordt eveneens een beroep gedaan op een

Tabel 1 Generieke eindcompetenties ‘korfvakken’ 2019–2025

Actief pluralisme	Studenten leren op welke manier verschillende disciplines, levensbeschouwingen, morele en filosofische opvattingen elkaar kunnen ontmoeten, met elkaar in gesprek kunnen gaan en elkaar wederzijds kunnen beïnvloeden, en ze leren op welke manier ze aan dat gesprek op een redelijke manier kunnen deelnemen.
Interdisciplinair denken	Studenten leren maatschappelijke fenomenen, evoluties en probleemstellingen vanuit interdisciplinair perspectief te analyseren en op basis daarvan oplossingsgericht te denken en tot een langetermijnvisie te komen.
Systeemdenken	Studenten ontwikkelen het vermogen om de complexiteit en verschillende dimensies van een maatschappelijk fenomeen te beschrijven, te analyseren en te begrijpen.
Normatief denken	Studenten leren waarden, principes en doelen in kaart te brengen, te verduidelijken en af te wegen.

vijftiental lesgevers uit verschillende faculteiten,¹² maar ook op de ondersteuning van onderwijstechnologen, het Departement Onderwijs en de faculteiten.

Vanuit het beleid werd er voor gekozen om de nieuwe opleidingsonderdelen te laten aansluiten bij diverse strategische beleidsthema’s, zoals actief pluralisme, grootstedelijkheid, duurzaamheid en interdisciplinariteit.¹³ In samenwerking met het Departement Onderwijs werden er vier generieke eindcompetenties geformuleerd, die in al de ‘korfvakken’ aan bod komen: (1) actief pluralisme, (2) interdisciplinair denken, (3) systeemdenken en (4) normatief denken (zie tabel 1).

De eerste competentie – actief pluralisme – is er “op gericht om verschillende disciplines en diverse levensbeschouwelijke, morele en filosofische benaderingen in een respectvolle en kritische dialoog met elkaar te laten interageren [...] met bijzondere aandacht voor de interactie tussen humane, sociale en exacte wetenschappen. Dit kan een vollediger inzicht in het onderzoeksonderwerp opleveren, aansturen op verdere reflectie en een vorm van openheid stimuleren voor andere invalshoeken en benaderingswijzen.”¹⁴

De competentie ‘interdisciplinair leren’ gaat dan weer over het analyseren van maatschappelijke fenomenen, evoluties en probleemstellingen vanuit verschillende disciplines en vervolgens op basis daarvan oplossingsgericht denken en tot een nieuwe, geïntegreerde kijk op het geheel komen. Dit interdisciplinair leren sluit aan bij het ‘systeemdenken’: een wetenschappelijke benadering waarbij het geheel van een bepaald systeem (bv. een socio-economisch systeem) op een holistische manier wordt benaderd, met specifieke aandacht voor de wisselwerking tussen deelaspecten van dat systeem (cf. Shaked & Schechter 2017; Strijbos 2017). Tot slot komt ook het ‘normatief denken’ aan bod: hier gaat het om het in kaart brengen, verduidelijken en afwegen van waarden,

Tabel 2 Vakspecifieke eindcompetenties ‘Stad en diversiteit’

Studenten kunnen kritisch reflecteren en dialogeren over stedelijke thema's en uitdagingen, met bijzondere aandacht voor hoe die beïnvloed worden door de diversiteit van de stedelijke bevolking.
Studenten analyseren op basis van casussen stedelijke maatschappelijke uitdagingen vanuit een multidimensionele, intersectionele en multiperspectivistische kijk.
Studenten kunnen samenwerken over de grenzen van disciplines heen in een poging om tot duurzame antwoorden te komen op complexe stedelijke maatschappelijke uitdagingen.
Studenten leren op basis van een analyse op een onderbouwde manier tot handelingsperspectief te komen.

normen, principes en doelen die onder meer aan de basis liggen van individueel gedrag en beleidsvoering.

Naast deze vier vakoverschrijdende eindcompetenties werden er voor de verschillende ‘korfvakken’ vakspecifieke competenties ontwikkeld. Bij wijze van illustratie staat in tabel 2 dergelijke competenties voor het opleidingsonderdeel ‘Stad en Diversiteit’.

Interdisciplinaire, universiteitsbrede en verbredende opleidingsonderdelen: Ontwikkeling (development)

Tijdens de ontwikkelingsfase werden per opleidingsonderdeel twee docenten uit verschillende wetenschapsgebieden aangesteld, die als (co-)titularis voor het betreffende opleidingsonderdeel verantwoordelijk zouden zijn. Op basis van hun academische expertise werden er cursusinhouden uitgewerkt, gastprofessoren gezocht en werd nagedacht over interdisciplinaire onderwijs- en evaluatievormen. Binnen een afgesproken evaluatiekader werd ruimte gecreëerd om te experimenteren met verschillende evaluatievormen die zowel mikken op theoretische, academische kennis als op praktische, interdisciplinaire vaardigheden. Omwille van de grote studentenaantallen werd voor een aantal opleidingsonderdelen gekozen voor multiple choice examens, aangevuld met een open vraag. Voor een aantal andere opleidingsonderdelen werd geopteerd voor drie open vragen. Daarnaast werd er voor sommige opleidingsonderdelen gekozen om deze ‘klassieke’ evaluatievormen aan te vullen met een interdisciplinaire groepspaper.

Interdisciplinaire, universiteitsbrede en verbredende opleidingsonderdelen: Implementatie

Wat de implementatie van interdisciplinair onderwijs betreft, zijn er *grosso modo* twee mogelijkheden: (1) een *top-down* benadering, waarbij het universitaire beleid de beslis-

sing neemt om interdisciplinair onderwijs aan te bieden en dit vervolgens implementeert in de faculteiten of opleidingen; en (2) een *bottom-up* benadering, waarbij faculteiten of opleidingen vragende partij zijn voor interdisciplinair onderwijs dat, na goedkeuring van de beleidsmakers, kan worden geïmplementeerd. Binnen de Universiteit Antwerpen heeft men gekozen voor een combinatie van deze twee benaderingen. Enerzijds is er sprake van een *top-down* beleid: de aanzet om de 'korfvakken' te implementeren kwam er immers vanuit de Onderwijsraad en de Raad van Bestuur, die beslist hebben om deze opleidingsonderdelen op het curriculum van elke bacheloropleiding te zetten. Anderzijds is er ook sprake van een *bottom-up* beleid. Zo waren er bijvoorbeeld docenten en hoogleraren van verschillende faculteiten betrokken bij de ontwikkeling van de 'korfvakken'. Daarnaast heeft het CPG, dat verantwoordelijk is voor de organisatie van deze opleidingsonderdelen, een eigen Raad van Bestuur, waarin per faculteit een afgevaardigde zetelt en waarvan de voorzitter vierjaarlijks uit de verschillende faculteiten wordt gekozen.

Deze Raad kan onder meer nieuwe 'korfvakken' goed- of afkeuren.¹⁵ De implementatie en organisatie van interdisciplinaire opleidingsonderdelen is immers geen statisch gegeven, maar "a dynamic process of design, curriculum and faculty development, assessment and refinement" (De Greef et al. 2017, 22). Er werd bewust voor gekozen om het aanbod van de 'korfvakken' af te stemmen op actuele noden en ontwikkelingen in de samenleving. Zo werd de eerste drie jaren een opleidingsonderdeel over migratie, integratie en diversiteit ingericht, maar momenteel zit dat niet meer in de 'korf'. Sinds 2024–2025 staat er, met het opleidingsonderdeel 'AI: maatschappelijke uitdagingen' dan weer een nieuw 'korfvak' tussen het aanbod. De interdisciplinaire onderzoeksgroep ACRAI (the Antwerp Center for Responsible AI)¹⁶ was vragende partij om een dergelijk opleidingsonderdeel als 'korfvak' te ontwikkelen (*bottom-up*). Van zodra er een concreet voorstel was uitgewerkt, werd dit aan de Raad van Bestuur van CPG voorgelegd, die dan haar fiat kon geven (*top-down*). Op dit moment zijn er eveneens plannen om een nieuw opleidingsonderdeel rond dekolonisatie aan te bieden.

Met het oog op het interdisciplinaire karakter wordt gewerkt met minstens twee titularissen uit verschillende disciplines. Waar dat niet het geval is (bij de opleidingsonderdelen 'Levensbeschouwing') zijn de betreffende titularissen thuis in verschillende disciplines (bv. filosofie en godsdienstwetenschappen). Daarnaast worden voor nagenoeg alle 'korfvakken' gastdocenten uit verschillende disciplines uitgenodigd.

In het academiejaar 2019–2020 werden de 'korfvakken' voor de eerste keer ingericht en konden alle 2^e of 3^e bachelorstudenten kiezen uit 14 opleidingsonderdelen. Om hun bachelordiploma te kunnen behalen, moeten deze studenten minstens één van deze opleidingsonderdelen met succes hebben afgerond (zie tabel 3).

Zoals terecht aangegeven door van Goch (2023, 162) gaat "[h]et organiseren en ontwikkelen van (de randvoorwaarden voor) interdisciplinair onderwijs [...] niet zonder slag of stoot, vooral binnen monodisciplinair gestructureerde instellingen". Zo is het alvast niet vanzelfsprekend om studenten van verschillende studierichtingen bij mekaar

Tabel 3 ‘Korfvakken’ 2024–2025

Levensbeschouwing: religie, atheïsme en cultuur	Klimaatverandering
Levensbeschouwing: religie, atheïsme en wetenschap	Duurzaamheid
Levensbeschouwing: religie, atheïsme en samenleving	Media en digitale samenleving
Levensbeschouwing: religie, atheïsme en zingeving	Responsible AI
Stad en diversiteit	Community Service Learning
Vrijheid, burgerschap en democratie	Debating Development (IOB)
Armoede en ongelijkheid	Global Justice (IOB)

te zetten: de gemiddelde voorkennis van een student rechten en van een student productontwikkeling is bijvoorbeeld voor een thema zoals ‘burgerschap’ of ‘duurzaamheid’ erg verschillend. Daarnaast zijn er problemen van praktische aard: vaak zitten uurroosters van faculteiten al overvol, waardoor er nauwelijks ruimte lijkt te zijn voor ‘nieuwe’ opleidingsonderdelen. Wanneer een keuzepalet van opleidingsonderdelen op universiteitsbreed niveau wordt aangeboden, brengt dat overigens ook heel wat administratie en organisatie met zich mee: denk maar aan het opstellen van college- en examenroosters, het vastleggen van aula’s, het opstellen, organiseren en verbeteren van examens en papers, etc.

De Universiteit Antwerpen telt momenteel negen faculteiten, verspreid over vier campussen. Om in de mate van het mogelijke rekening te houden met deze spreiding, worden de meeste ‘korfvakken’ op de stadscampus aangeboden (waar ook de meeste studenten studeren), maar ook op de andere campussen worden een aantal ‘korfvakken’ aangeboden. Om alle studenten *de facto* de mogelijkheid te geven uit *alle* aangeboden ‘korfvakken’ te kiezen, worden bijna al deze opleidingsonderdelen via *videorecording* op het studentenportaal ter beschikking gesteld.

In het academiejaar 2024–2025 volgen 2847 studenten een ‘korfvak’. Daarvan hebben bijna 700 studenten het vak ‘Media en Digitale Samenleving’ (een vak dat vanaf de introductie van de ‘korfvakken’ erg populair bleek te zijn) gevolgd, terwijl 41 studenten hebben gekozen voor CSL. Ook voor de opleidingsonderdelen ‘Armoede en ongelijkheid’ en ‘Levensbeschouwing: Religie, Atheïsme en Samenleving’ is, met telkens 72 studenten, een relatief kleine groep studenten ingeschreven. De overige studentenaantallen liggen doorgaans tussen de 120 en 300.

Interdisciplinaire opleidingsonderdelen aan de Universiteit Antwerpen: Evaluatie

Uit de jaarlijkse studentenevaluaties¹⁷ blijkt onder andere dat een aantal studenten de ‘korfvakken’ beschouwt als overbodig omdat ze onvoldoende zouden aansluiten bij hun curriculum. Dat deze opleidingsonderdelen ‘maar’ 3 ECTS tellen, zorgt er mogelijk ook

voor dat ze niet door iedereen even ernstig worden genomen. Bovendien worden de 'korfvakken' niet door de eigen faculteit georganiseerd, waardoor een aantal studenten ze mogelijks anders percipieert dan de opleidingsonderdelen die tot hun *core curriculum* behoren.

Anderzijds blijkt uit diezelfde studentenevaluaties dat er ook heel wat studenten zijn die het precies als een verrijking zien om een opleidingsonderdeel te volgen dat buiten hun 'comfortzone' ligt. Hoewel een deel van de studenten kiest voor een 'korfvak' dat relatief goed aansluit bij de eigen opleiding, zijn er ook studenten die bewust kiezen voor een opleidingsonderdeel dat inhoudelijk minder aansluit bij de eigen opleiding. Het ruime keuzeaanbod wordt dan ook als positief ervaren.

Verder wordt het interdisciplinaire, verbredende karakter van de 'korfvakken' door de studenten geregeld als troef aangehaald. Ook de lesopnames, het werken met gast-colleges en het werken aan een interdisciplinaire groepspaper worden vaak positief benoemd. Daarnaast hebben studenten die CSL volgen de mogelijkheid om zich binnen hun opleiding ook maatschappelijk te engageren in de praktijk, wat eveneens als troef wordt aangehaald. Tot slot merken we op dat de slaagpercentages vrij hoog liggen. Dat heeft mogelijks te maken met het vrij brede en toegankelijke karakter van de 'korfvakken', maar ook met het feit dat ze slechts 3 ECTS tellen en de leerstof dus niet buitensporig is.

Ondanks deze *good practices* merken we op dat het organiseren en implementeren van interdisciplinair onderwijs op universiteitsbreed niveau, zowel op het gebied van onderwijs als op het gebied van evaluatie, onherroepelijk een aantal uitdagingen met zich meebrengt: "[n]o matter how many committees were involved in the design stage or how thorough the analysis stage was, once a programme or course is running, new challenges will emerge" (De Greef et al. 2017, 22). In wat volgt gaan we specifiek in op een aantal uitdagingen betreffende de onderwijs- en evaluatievormen van de 'korfvakken'.

Onderwijsvormen

Gevarieerde en activerende werkvormen

In hun boek over interdisciplinair leren stippen De Greef et al. (2017, 71; zie ook Edelbroek et al. 2018) terecht aan dat het voor interdisciplinair onderwijs belangrijk is "*to have a varied repertoire of learning activities*", zoals hoorcolleges, gastcolleges, seminars, workshops, vaardigheidstrainingen, zelfstudie, praktijkvakken, en projectmatig onderwijs. Binnen het huidige format van de 'korfvakken' is het echter niet evident om al deze werkvormen even uitgebreid aan bod te laten komen. Ook het door De Greef et al. (2017, 115; 145–149) vermelde ideaal van *coaching* is alles behalve evident: niet enkel de grote studentengroepen, maar ook de zeer diverse achtergronden van de studenten en de niet-verplichte aanwezigheid (cf. *infra*) vormen hier obstakels. De meeste 'korfvakken' bestaan bijgevolg uit klassieke hoorcolleges die, afhankelijk van het gekozen opleidingsonderdeel, onder meer kunnen worden aangevuld met Q&A sessies en zelfstudie (bv. 'Media en Digitale Samenleving') of met een interactieve sessie waar studenten verplicht aanwezig moeten zijn (bv. 'Levensbeschouwing: Religie, Atheïsme en Samenleving'). Het syste-

matisch organiseren van meerdere trainingen, werkcolleges, seminars of workshops is voor de meeste 'korfvakken' nagenoeg onmogelijk: omwille van de spreiding over de campussen en de diverse uurroosters zijn immers heel wat studenten *niet fysiek aanwezig* tijdens de lessen. CSL vormt hier, als transdisciplinair opleidingsonderdeel waarin naast praktijkervaring onder meer wordt gewerkt met seminars, werkcolleges, presentaties en vaardigheidstrainingen, een uitzondering op.

Lesopnames

Het voorgaande brengt ons bij het werken met lesopnames. Hoewel deze opnames door de studenten worden geprezen, zorgen ze er voor dat heel wat studenten er aan verzaken om fysiek naar de lessen te komen. Ongeveer 1 op 3 studenten kan, omwille van overlap met het rooster en/of omwille van lessen op een andere campus, het gekozen 'korfvak' niet fysiek bijwonen. Voor ongeveer 2/3 van de studenten is dat in principe wel mogelijk, maar na enkele weken geven zij er gewoonlijk de brui aan: het bekijken van de lesopnames blijkt voor veel studenten veel efficiënter dan het fysiek bijwonen van de lessen. Het percentage studenten dat *fysiek aanwezig* is tijdens de colleges, ligt hierdoor slechts tussen 10 % en 40 %. Dat is, in het bijzonder wanneer gastsprekers worden uitgenodigd, geen prettige ervaring voor de titularis en/of (gast)docent.

Om alvast aan dat laatste iets te doen wordt er sinds 2022–2023 binnen een aantal 'korfvakken' gewerkt met 'publieke gastcolleges': colleges van gastdocenten die niet enkel voor studenten, maar ook voor externe geïnteresseerden toegankelijk zijn. Binnen het opleidingsonderdeel 'Levensbeschouwing: Religie, Atheïsme en Wetenschap' werd bijvoorbeeld in het academiejaar 2023–2024 een lezingenreeks over 'oorsprong' georganiseerd. Hierbij werd ingegaan op 'de oorsprong van de aarde', 'de oorsprong van het heelal' en 'de oorsprong van religie'. Deze lezingenreeks was een groot succes en kan als een win-win beschouwd worden: door gastcolleges open te stellen voor een breder publiek wordt onderwijs op een efficiënte manier gecombineerd met universitaire dienstverlening en staan de gastdocenten voor een goed gevulde aula.

Interdisciplinariteit

Door met minstens twee titularissen uit verschillende disciplines te werken, gastsprekers uit te nodigen en/of met een titularis te werken die minstens thuis is in twee disciplines, zijn al de 'korfvakken' alvast multidisciplinair. *Interdisciplinariteit* vraagt echter meer dan dat: bij interdisciplinair onderwijs gaat het niet louter om kennis vanuit verschillende disciplines, maar gaat het ook om het *integreren* van de verworven kennis om zo tot nieuwe inzichten te komen. Dit interdisciplinaire, maar ook het *transdisciplinaire*, komt alvast uitgebreid aan bod in het vak CSL. Daarnaast wordt in de vakken 'Klimaatverandering', 'Duurzaamheid' en 'Armoede en Ongelijkheid' op interdisciplinair leren en evalueren ingezet: studenten uit verschillende opleidingen werken er gezamenlijk aan een groepsrapport. Voor het opleidingsonderdeel 'Klimaatverandering' wordt dat in tabel 4 als volgt toegelicht:

Tabel 4 Groepspaper ‘klimaatverandering’Doelstelling

Je verwerft inzicht in het complexe en multidisciplinaire karakter van de klimaatproblematiek door waarden, principes en doelen in kaart te brengen, te verduidelijken, met elkaar te verzoenen of te onderhandelen. Je leert oplossingsgericht een standpunt in te nemen rond klimaatmitigatie en klimaatadaptatie.

Algemeen opzet

Studenten uit verschillende richtingen werken in groepjes samen rond een topic dat te maken heeft met klimaatverandering. Tegen het eind van het semester wordt het thema binnen elk groepje besproken op basis van vragen die eerder door de groepsleden werden opgesteld en van de informatie die elk groepslid verzamelde. Na afloop wordt per groepje een kort verslag gemaakt van die groepsdiscussie. Elk groepslid kan het thema in de mate van het mogelijke benaderen vanuit het eigen vakgebied of interesse, maar de bedoeling is dat studenten in groep zorgen voor een inhoudelijk samenhangende verhaallijn.

Een voorbeeld van inhoudsopgave kan zijn:

Inleiding met een korte bespreking van het thema en welke vragen jullie centraal stelden in de discussie

Korte verslaggeving per (disciplinaire) invalshoek (per vraag). Welke informatie jullie hebben verzameld en uitgewisseld tijdens de discussie?

We verwachten geen volledige omschrijving, maar vooral kernzaken (met vooral aandacht voor die zaken die belangrijk zijn voor de verdere discussie).

Waar hoorden jullie tijdens de discussie conflicterende argumenten, tegengestelde belangen, maar ook synergiën tussen verschillende invalshoeken? Hoe zouden jullie zelf omgaan met die conflicten of hoe zouden jullie ev. synergiën positief benutten? Welke oplossingen zien jullie?

Dit is het belangrijkste deel, maar 1 en 2 zijn hier natuurlijk noodzakelijk voor.

Besluit/eigen impressie of reflectie

Referentielijst

Omwille van de grote studentengroepen en het beperkte aantal titularissen en onderwijsbegeleiders is het praktisch niet altijd mogelijk om met interdisciplinaire (groeps)papers te werken. Voor sommige ‘korfvakken’ wordt daarom bijvoorbeeld gewerkt met een korte paper die klassikaal besproken wordt, met online Q&A sessies, en/of met één of meerdere interactieve werkcolleges. Maar ook dat is niet altijd een garantie voor interdisciplinair onderwijs – zeker wanneer niet alle studenten de lessen fysiek (kunnen) bijwonen.

Evaluatievormen

Net zoals voor de onderwijsvorm, zijn er ook voor de evaluatievorm van interdisciplinair onderwijs verschillende mogelijkheden (cf. De Greef et al. 2017, 122; Boor et al. 2021). Omdat *'higher-order skills'* (bijvoorbeeld "Studenten kunnen samenwerken over de grenzen van disciplines heen in een poging om tot duurzame antwoorden te komen op complexe stedelijke maatschappelijke uitdagingen.") vaak tot de *core* van interdisciplinair leren behoren, is het belangrijk dat deze skills ook op een passende manier geëvalueerd worden. In dat verband vermelden De Greef et al. (2017, 122) onder meer *"performance tests, hands-on tasks, essays, short answer questions of a 'why' or 'explain' nature, portfolios and reflective learning reports"*. Ook wat dat betreft is het voor de 'korfvakken' roeien met de riemen die er zijn. Zo wordt er voor een aantal opleidingsonderdelen geëvalueerd aan de hand van open vragen, waarin kennis, analyse en toepassing worden gecombineerd en waarin multi- en/of interdisciplinaire inzichten en reflectie worden getoetst. Dat is op dit moment onder meer zo voor 'Levensbeschouwing: Religie, Atheïsme en Zingeving' en 'Vrijheid, Burgerschap en Democratie'. Omwille van de grote studentengroepen en het bijkomende verbeterwerk, is dit echter niet vanzelfsprekend voor alle 'korfvakken'. Daarom werd, *en cours de route*, het oorspronkelijke format waarin een multiple choice examen steeds moest worden aangevuld met minstens één open vraag (cf. *supra*) voor de opleidingsonderdelen 'Media en Digitale Samenleving', 'Duurzaamheid' en 'Klimaatverandering' aangepast en werd de open vraag voor deze opleidingsonderdelen geschrapt. Wel blijft het zo dat een multiple choice examen voor geen enkel 'korfvak' de *enige* evaluatievorm mag zijn. Deze examenvorm kan bijvoorbeeld worden aangevuld met tussentijdse evaluaties, het indienen van kritische vragen, een interdisciplinaire groepspaper, een essay ... Ook zijn combinaties van of variaties op deze verschillende evaluatievormen mogelijk. Zo wordt bijvoorbeeld voor het opleidingsonderdeel 'Stad en Diversiteit' gekozen voor een examen met drie open vragen, gecombineerd met een tussentijdse schrijfopdracht, terwijl er voor 'Armoede en Ongelijkheid' aan een interdisciplinaire groepspaper wordt gewerkt, die wordt aangevuld met een mondelinge presentatie en een mondeling examen. Voor CSL, ten slotte, wordt geëvalueerd op basis van praktijkervaring (*pass or fail*), individuele opdrachten, een portfolio, medewerking tijdens contactmomenten, en een presentatie voor een jury.

De toekomst: Sensibilisering, studentenparticipatie en interdisciplinariteit

De 'korfvakken' aan de Universiteit Antwerpen staan al enkele jaren op het verplichte curriculum voor alle bachelorstudenten. Met het oog op optimalisatie werden in de loop van de jaren enkele wijzigingen doorgevoerd, onder meer in de onderwijs- en evaluatievorm. Toch blijven er een aantal uitdagingen bestaan. In wat volgt doen we enkele aanbevelingen ter verbetering, waarbij rekening wordt gehouden met de specifieke onderwijscontext waarin de 'korfvakken' vorm hebben gekregen.

Sensibilisering

Uit de jaarlijkse studentenevaluaties blijkt dat niet alle studenten het nut inzien van verbredende, interdisciplinaire opleidingsonderdelen. Studenten zouden hierover beter geïnformeerd kunnen worden. Momenteel staan de ‘korfvakken’, net zoals de andere opleidingsonderdelen, opgelijst in de studiegidsen, maar het is voor studenten niet altijd duidelijk waarom ze verplicht zijn om een opleidingsonderdeel op te nemen dat mogelijks niet aansluit bij de *core* van hun opleiding. Hiertoe zou zowel vanuit CPG als vanuit de faculteiten en centrale diensten, bijvoorbeeld via campagnes en/of social media, actiever op kunnen worden ingezet.¹⁸

Studentenparticipatie

Een verdere uitdaging is de geringe aanwezigheid van studenten tijdens de colleges. Uit de literatuur over interdisciplinair onderwijs (bv. Edelbroek et al. 2018; Boor et al. 2021; Vienni-Baptista et al. 2024) blijkt onder meer dat activerend werken in kleinere, interdisciplinaire groepen, essentieel is voor interdisciplinair leren. Vanuit praktisch oogpunt is het echter op dit moment niet mogelijk om binnen alle ‘korfvakken’ op die manier te werken. Wil de UA echt inzetten op interdisciplinair onderwijs voor alle studenten, dan lijkt een praktische reorganisatie onvermijdelijk.

Toch lijkt er, mits enige *goodwill*, wel wat mogelijk zonder structureel grote wijzingen door te voeren. Het vak ‘Media en Digitale Samenleving’, waarin op en hybride manier onderwijs wordt aangeboden, kan wat dat betreft inspirerend zijn. Binnen dit opleidingsonderdeel worden telkens vier thema’s behandeld (voor 2023–2024 waren dat: AI; mis- en desinformatie; online grensoverschrijdend gedrag; en *online safety en security*), die op verschillende manieren aan bod zijn gekomen: via gelivestreamde fysieke (gast)colleges, via zelfstudie en via online discussiesessies, waarin door studenten ingediende vragen door experts worden behandeld. Het aantal fysieke bijeenkomsten werd met deze aanpak gereduceerd van 12 naar 4 – een aantal dat voor een deel studenten allicht praktisch wel haalbaar is. Hoewel het aantal aanwezige studenten tijdens deze 4 fysieke colleges nog steeds beperkt was, zou dit format mogelijks wel soelaas kunnen bieden voor andere ‘korfvakken’. Zo zou het in principe mogelijk moeten zijn om voor alle faculteiten per semester bijvoorbeeld 2 blokken van 4 uur vrij te houden voor de ‘korfvakken’. Als er bij deze roostering eveneens rekening wordt gehouden met de verschillende campus- en eventuele verplaatsing tussen de campussen, hoeft fysieke aanwezigheid geen onoverkomelijk struikelblok meer te zijn.

Deze fysieke aanwezigheid heeft echter enkel zin als het bijwonen van de les een meerwaarde voor interdisciplinair leren betekent. Dat kan bijvoorbeeld door interactief en in kleinere groepen rond specifieke thema’s te werken. Een ‘korfvak’ zou dan als volgt kunnen worden opgebouwd: 4 × 2 uur hoorcolleges met opname; 4 × 2 uur zelfstudie en 2 × 4 u interactieve, activerende lessen of werkcolleges waar studenten verplicht aanwezig zijn. Momenteel is dit scenario, onder meer omwille van de spreiding over de faculteiten en campussen, de uiteenlopende uurroosters en de grote studentenaantallen, (nog) niet

Tabel 5 Generieke eindcompetenties 2025

Actief pluralisme	Studenten kennen hun eigen politiek, cultureel, levensbeschouwelijk, ideologisch en wetenschappelijk referentiekader en tonen actief interesse voor verschillende perspectieven, benaderingen en uitgangspunten.
Multidisciplinair denken	Studenten leren maatschappelijke fenomenen, evoluties en probleemstellingen vanuit een multi-, inter- of transdisciplinair perspectief te analyseren.
Systeemdenken	Studenten ontwikkelen het vermogen om de complexiteit en de verschillende dimensies van een maatschappelijk fenomeen te beschrijven, te analyseren en te begrijpen.
Normatief denken	Studenten leren waarden, principes en doelen in kaart te brengen, te verduidelijken en af te wegen.

haalbaar. Bovendien is het belangrijk dat alle titularissen bij een dergelijk scenario voldoende affiniteit hebben met interdisciplinaire onderwijs- en evaluatievormen en bereid zijn om deze te implementeren in hun colleges. Ook dat is (nog) niet altijd evident.

Interdisciplinariteit

Het voorgaande brengt ons bij de vaststelling dat het, binnen het huidige structurele format van de ‘korfvakken’, quasi onmogelijk is om voor *alle studenten* interdisciplinair en activerend onderwijs te verstrekken. De huidige ‘korfvakken’ zijn vooral *kennisvakken*, waarin niet of zeer minimaal wordt ingezet op attitudes en vaardigheden en/of op activerend onderwijs. Dat betekent onder meer dat niet *alle* leerresultaten en competenties die gewoonlijk aan interdisciplinair leren worden gelinkt (cf. De Greef et al. 2017, 56–75), binnen alle ‘korfvakken’ worden gerealiseerd. In de praktijk zijn de meeste ‘korfvakken’ bij nader inzien niet *interdisciplinair*, maar *multidisciplinair*.

Naar aanleiding van deze vaststelling werd er, vanuit CPG en de Onderwijsraad, voor gekozen om de generieke eindcompetenties aan te passen, waardoor ze beter aansluiten bij de onderwijspraktijk. Deze herwerkte competenties staan in tabel 5.

De invulling van de competenties ‘systeemdenken’ en ‘normatief denken’ is dezelfde gebleven, maar de twee andere competenties werden gewijzigd. Zo werd de competentie ‘actief pluralisme’ wel behouden, maar werd de invulling ervan aangepast, waarbij de nadruk vooral komt te liggen op bewustwording van het eigen referentiekader en een open houding tegenover andere perspectieven. Daarnaast werd er voor gekozen om de competentie ‘Interdisciplinair denken’ te wijzigen in ‘Multidisciplinair’ denken. Op deze manier komt deze competentie beter tegemoet aan de huidige onderwijspraktijk, waarbij sommige ‘korfvakken’ multidisciplinair zijn, andere ‘korfvakken’ interdisciplinair zijn, en CSL transdisciplinair is.

Dat de meeste ‘korfvakken’ op dit moment vooral multidisciplinair zijn en niet, zoals oorspronkelijk de bedoeling was, interdisciplinair, hoeft overigens niet als problema-

tisch of minderwaardig beschouwd te worden. Zo heeft multidisciplinair onderwijs op zich alvast het voordeel dat het een verbredend en uitdagend karakter heeft door dat studenten worden uitgenodigd om over het eigen (disciplinaire) muurtje te kijken. Bovendien wordt er binnen verschillende opleidingen en faculteiten in het curriculum aandacht besteed aan interdisciplinair leren in kleinere groepen en/of aan de ontwikkeling van een aantal *soft skills*. Binnen de 'eigen' opleidingen kan dus ingezet worden op bepaalde attitudes en vaardigheden die binnen het huidige format van de 'korfvakken' niet altijd voor de hand liggen. Tot slot hebben we er hierboven op gewezen dat er, mits enige *goodwill*, allicht wel mogelijkheden zijn om sterker in te zetten op interdisciplinariteit binnen de 'korfvakken'. Maar dat is voorlopig nog toekomstmuziek.

Interdisciplinair onderwijs voor iedereen?

Met de implementatie van de 'korfvakken' in 2019 had de Universiteit Antwerpen een ambitieuze doelstelling voor ogen: het aanbieden van een scala aan interdisciplinaire vakken voor elke bachelorstudent. In de praktijk is gebleken dat deze doelstelling te ambitieus was: vooral praktische obstakels zoals grote studentenaantallen, uiteenlopende uurroosters en de spreiding van studenten over verschillende campussen, bemoeilijken de organisatie van interdisciplinair onderwijs voor iedereen. Toch zijn er een aantal 'korfvakken' in geslaagd om, ondanks deze praktische hordes, interdisciplinair en zelfs transdisciplinair onderwijs aan te bieden. In wat volgt lijsten we, op basis van de hierboven geschetste analyse, enkele aanbevelingen op die, met het oog op de implementatie van (universiteits- of hogeschoolbreed) interdisciplinair onderwijs, ook voor andere onderwijsinstellingen relevant kunnen zijn:

1. Kies bij de implementatie voor een gecombineerde bottom-up en top-down strategie, waarbij beleidsmakers, faculteiten, onderzoeksgroepen en docenten betrokken zijn.
2. Bied voldoende opleidingsonderdelen aan en geef studenten de nodige keuzevrijheid.
3. Maak studenten bewust van het belang van multi-, inter- en transdisciplinair onderwijs.
4. Behandel in je opleidingsonderdelen uiteenlopende thema's die maatschappelijk relevant zijn en houd er rekening mee dat deze thema's in de loop der jaren kunnen wijzigen. Onderwijs is geen statisch, maar een dynamisch gegeven.
5. Werk met twee of meerdere titularissen uit verschillende disciplines en/of met gastdocenten. Idealiter hebben zij ervaring met interdisciplinaire onderwijs- en evaluatievormen.
6. Wees realistisch in het formuleren van eindcompetenties en het samenstellen van groepen: bepaalde competenties die typerend zijn voor interdisciplinair onder-

wijs kunnen (net zoals bepaalde competenties voor transdisciplinair onderwijs) moeilijk gerealiseerd worden met grote studentengroepen.

7. Wees realistisch in de structurele organisatie van je opleidingsonderdelen: een gezamenlijk lesmoment voor alle faculteiten is hierbij aangewezen, maar niet evident.
8. Maak gebruik van hybride onderwijsvormen en gebruik fysieke contactmomenten bij voorkeur voor interactieve colleges en oefeningen.
9. Stel (gast)colleges open voor een breder publiek: op die manier kunnen onderwijs en dienstverlening gecombineerd worden en kunnen *wicked problems* ook voor een breder publiek (zowel van studenten als van externen) toegankelijk worden gemaakt.
10. Diversifieer in de evaluatievorm en evalueer zowel kennis, toepassing als vaardigheden.

Conclusie

In deze bijdrage hebben we, aan de hand van een bespreking van de 'korfvakken' aan de Universiteit Antwerpen, stilgestaan bij de manier waarop interdisciplinair onderwijs universiteitsbreed kan worden geïmplementeerd en georganiseerd. We stelden in deze casus vast dat de onderwijspraktijk niet altijd overeenkomt met het ideaal van interdisciplinair onderwijs, waarbij alle studenten, bij voorkeur in kleinere groepen, niet enkel aan hun kennis, maar ook aan hun vaardigheden en attitudes kunnen werken. We bespraken een aantal aanpassingen die *en cours de route* werden doorgevoerd en hebben enkele suggesties voor verdere optimalisatie gedaan. We hopen dat de informatie en aanbevelingen die in deze paper aan bod kwamen ook voor andere hoger onderwijsinstellingen die interdisciplinair onderwijs willen implementeren en/of optimaliseren, relevant en inspirerend kunnen zijn.

Noten

- 1 Dit artikel is een verdere uitwerking van de systeembrede analyse "Futureproof Curricula" die de NVAO in 2023–2024 organiseerde en waarin onder meer een presentatie en workshop over de 'korfvakken' aan de Universiteit Antwerpen aan bod kwamen. Voor meer info, zie https://www.nvaio.net/files/attachments/.11680/2024_NVAO_Futureproof_curricula_Stapstenen_voor_een_toekomstbestendig_hoger_onderwijs.pdf (toegang 13-01-2025), i.h.b. pp. 23–25, 29–30, 64–66.
- 2 Het ADDIE model werd ontwikkeld aan de Florida State University en wordt tot op heden gebruikt door tal van onderwijsverstrekkers om leertrajecten te ontwerpen. Zie Branch 2014 voor een uitvoerige bespreking.

- 3 <https://www.kuleuven.be/over-kuleuven/visietekst.html> (toegang 10-01-2025).
- 4 <https://www.vub.be/nl/over-de-vub/historiek-en-gedachtegoed-van-de-vub/hier-staan-we-voor-de-essentie-van-de-vub> (toegang 10-01-2025).
- 5 <https://www.ugent.be/nl/univgent/missie/missieverklaring.htm> (toegang 10-01-2025).
- 6 <https://www.uhasselt.be/nl/over-uhasselt/civic> (toegang 10-01-2025).
- 7 <https://www.uantwerpen.be/nl/overuantwerpen/organisatie/waar-staan-we-voor/focuspunten/actief-pluralisme/> (toegang 14-01-2025).
- 8 Website: <https://www.uantwerpen.be/nl/centra/centrum-pieter-gillis/> (toegang 07-06-2024).
- 9 <https://www.uantwerpen.be/nl/centra/centrum-pieter-gillis/over-het-centrum/actief-pluralisme/> (toegang 14-01-2025).
- 10 Zie <https://dwars.be/artikel/levensbeschouwing-de-coördinatoren-van-centrum-pieter-gillis> (toegang 10-01-2025).
- 11 <https://www.uantwerpen.be/nl/overuantwerpen/faculteiten/iob/> (toegang 10-01-2025).
- 12 Deze lesgevers worden, wanneer ze in duo een 'korfvak' verzorgen, tijdelijk door CPG aangesteld voor 5%. Op hun faculteit worden ze dan ter compensatie tijdelijk vrijgesteld voor 5% van hun onderwijstaken.
- 13 Zie: <https://www.uantwerpen.be/nl/overuantwerpen/organisatie/waar-staan-we-voor/missie-en-visie/kerntaken/onderwijs/strategische-beleidsthemas/> (toegang 07-06-2024).
- 14 Geraadpleegd op 07-06-2024 via: <https://www.uantwerpen.be/nl/centra/centrum-pieter-gillis/over-het-centrum/actief-pluralisme/> Zie ook: <https://www.uantwerpen.be/nl/overuantwerpen/organisatie/waar-staan-we-voor/focuspunten/actief-pluralisme/> (toegang 07-06-2024).
- 15 Hiertoe werd intern een document met een aantal criteria opgesteld, waaraan de 'korfvakken' moeten voldoen. Naast het realiseren van de vier generieke eindcompetenties worden onder meer de volgende criteria vermeld: nieuw inhoudelijk thema; geen thematische overlap met reeds bestaande (korf)vakken; multi-, inter- of transdisciplinariteit; toegankelijk voor alle studenten; geen vaardigheids- of attitudetraining; twee titularissen uit verschillende opleidingen/faculteiten en verschillende gastdocenten uit verschillende disciplines; geen emeriti als titularis; titularissen hebben de intentie om het vak minstens enkele jaren te organiseren en zijn bereid om indien nodig de inhoud en organisatie van het vak bij te stellen; er wordt rekening gehouden met de werklast voor het CPG; voldoende inschrijvingscapaciteit (afhankelijk van werk- en evaluatievorm).
- 16 <https://www.uantwerpen.be/en/research-groups/antwerp-center-responsible-ai/> (toegang 14-01-2025).
- 17 Na elke semester worden studenten via het studentenportaal uitgenodigd om, met het oog op kwaliteitscontrole en optimalisatie, de door hen gevolgde opleidingsonderdelen te evalueren. Deze studentenevaluaties worden aan de hand van gestandaardiseerde enquêtes uitgevoerd door het Departement Onderwijs.
- 18 Aan media-aandacht ontbrak het alvast niet bij de start van de 'korfvakken'. Zie bijvoorbeeld https://www.gva.be/cnt/dmf20191011_04658158 (toegang 10-06-2024) en https://www.standaard.be/cnt/dmf20190827_04577082 (toegang 10-06-2024).

Literatuur

- Boor, I., Gerritsen, D., De Greef, L., & Rodermans, J. (2021). *Meaningful Assessment in Interdisciplinary Education*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Branch, R.M. (2014). *Instructional Design: The Addie Approach*. Springer.
- De Greef, L., Post, G., Vink, C., & Wenting, L. (2017). *Designing Interdisciplinary Education*. Amsterdam University Press.
- Edelbroek, H., Mijnders, M., & Post, G. (2018). *Interdisciplinary Learning Activities*. Amsterdam University Press.
- McCune, V., Tauritz, R., Boyd, S., Cross, A., Higgins, P., & Scoles, J. (2021). Teaching wicked problems in higher education: ways of thinking and practicing. *Teaching in Higher Education*, 28(7), 1518–1533. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13562517.2021.1911986>
- Menken, S., & Keestra, M. (2016). *An Introduction to Interdisciplinary Research: Theory and Practice*. Amsterdam University Press.
- Oudenampsen, J. (2024). *Unraveling Interdisciplinarity. Changing perspectives on interdisciplinary education, learning and learning outcomes*. PhD Thesis, Universiteit Nijmegen.
- Pohl, C., Truffer, B., & Hirsch Hadorn, G. (2017). Addressing Wicked Problems through Transdisciplinary Research. In R. Frodeman, J.T. Klein & R. Pacheco (Eds.), *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity* (pp. 319–331). Oxford University Press.
- Shaked, H., & Schechter, C. (2017). Definitions and Development of Systems Thinking. In H. Shaked & C. Schechter, *Systems Thinking for School Leaders* (pp. 9–22). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-53571-5_2
- Strijbos, S. (2017). Systems Thinking. In R. Frodeman (Ed.), *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity* (pp. 291–302). Oxford University Press.
- Van Goch, M. (2023). Naar een raamwerk voor het identificeren, classificeren en inventariseren van interdisciplinair onderwijs. *Tijdschrift Voor Hoger Onderwijs*, 41(3). <https://doi.org/10.59532/tvho.v41i3.15633>
- Van Goch, M., van Lambalgen, R., & Ramakers, S. (2023). Redactioneel: interdisciplinair onderwijs, een actueel thema. *Tijdschrift voor Hoger onderwijs*, 41(3). <https://doi.org/10.59532/tvho.v41i3.17697>
- Vienni-Baptista, B., van Goch, M., van Lambalgen, R., & Ellemose Lindvig, K. (Eds.). (2024). *Interdisciplinary Practices in Higher Education: Teaching, Learning and Collaborating Across Borders* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003286004>

Interdisciplinary education for everyone? Challenges and good practices

Abstract Since 2019, all bachelor's students at the University of Antwerp have been required to take at least one interdisciplinary 'basket course.' As these 'basket courses' have been on the curriculum for several years, we can critically evaluate them. To do so, we use the ADDIE model and examine the history, design, development, and implementation of these courses. A central question is whether the University of Antwerp has

succeeded in organizing interdisciplinary education for all its students. Based on academic literature, internal policy documents, course materials and student evaluations, we conclude that some of the 'basket courses' are indeed interdisciplinary, but not all of them are. We present a set of recommendations that, with regard to the implementation of interdisciplinary education, may be useful not only for the University of Antwerp but also for other higher education institutions.

Keywords Interdisciplinary education, ADDIE model, education policy, education innovation, University of Antwerp