

Met vertrouwen in het diepe

Condities voor transformatieve leerervaringen in CEL onderwijs

Annechien Tabak, Veronique Schutjens, Irina van Aalst en Caitlin Tabernal

Samenvatting *Community Engaged Learning* (CEL) is nauw verbonden met transformatief leren omdat studenten geconfronteerd worden met onbekende plekken, perspectieven en gemeenschappen. Deze ontmoetingen kunnen aanzetten tot kritische reflectie, herziening van overtuigingen en handelen, de essentie van transformatief leren, maar doen dat niet altijd (Donahue & Plaxton-Moore, 2018; Mezirow, 1997). Daarom was de onderzoeksvraag: *Wat zijn condities die transformatieve leerervaringen van studenten in een sociaal-geografische CEL-cursus uitlokken?* Hiervoor werden reflectieverslagen van studenten uit de CEL-cursus *Stadsstudio* van de opleiding Sociale Geografie en Planologie (Universiteit Utrecht) geanalyseerd. Uit de analyse bleken drie condities: ten eerste het werken op locatie met ‘echte’ mensen op ‘echte’ plekken waar het vraagstuk zichtbaar wordt. Ten tweede in vertrouwen genomen worden door een partner en docenten, oftewel een gelijkwaardige samenwerking. Ten derde de aard van de opdracht, veel verantwoordelijkheid en onduidelijkheid. Deze condities lokken volgens de studenten emoties uit zoals onzekerheid, ongemak, trots, verbondenheid en vertrouwen die op hun beurt transformatie aanwakkeren. Om transformatie in CEL onderwijs te faciliteren kunnen docenten, coördinatoren en partners het onderwijs op locatie organiseren, studenten veel zeggenschap geven en zeker in de oriënterende fase van de cursus de onduidelijkheid niet oplossen voor studenten. Daarbij moeten ze in dialoog blijven en een veilige omgeving creëren.

Trefwoorden transformatief leren, onderwijs op locatie, Community-Engaged Learning, vertrouwen

Artikelgeschiedenis

Ontvangen: 15 december 2025

Geaccepteerd: 1 juni 2026

Online: 12 oktober 2026

Contactpersoon

Annechien Tabak, a.tabak@uu.nl

Over de auteur(s)

Annechien Tabak is werkzaam bij departement Sociale geografie en Planologie, Universiteit Utrecht; Veronique Schutjens is werkzaam bij departement Sociale geografie en Planologie, Universiteit Utrecht; Irina van Aalst is werkzaam bij departement Sociale geografie en Planologie, Universiteit Utrecht; Caitlin Tabernal is werkzaam bij departement Sociale geografie en Planologie, Universiteit Utrecht.

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.

Themanummer

Dit artikel hoort bij het themanummer “Samen leren, werken en innoveren in authentieke multistakeholderomgevingen”

Inleiding

Hoger onderwijs waarin verschillende opleidingen, vakgebieden, partners en gemeenschappen samenwerken, is sterk in opkomst. Deze manier van werken combineert klassieke kennisabsorptie met de ontwikkeling van persoonlijke en interpersoonlijke vaardigheden en kwaliteiten (Meyers, 2009; Schulz, 2008; Van Goch et al., 2023; Universiteit Utrecht, 2025). In *Community Engaged Learning* (CEL) onderwijs werken studenten op een gelijkwaardige en wederkerige manier samen met een maatschappelijke partner en gemeenschap aan een vraagstuk. Veel onderzoekers zijn het erover eens dat de impact

van CEL verder gaat dan het opleidingscurriculum en potentie heeft voor transformatief leren (Cadei & Serrelli, 2023; Donahue & Plaxton-Moore, 2018; Guanlao et al., 2025; Halberstadt et al., 2023).

Een transformatieve leerervaring laat de persoon anders naar zichzelf, het eigen handelen, de toekomst of de wereld kijken (Hoggan & Finnegan, 2023; Mezirow, 1997). De relatie tussen CEL en transformatieve leerervaringen is al veel onderzocht en besproken, maar vooral met focus op wélke transformatie plaatsvindt. De vraag waarom de verandering in sommige situaties en bij sommige studenten wel optreedt, en soms niet, blijft een ‘black box’. Kennelijk heeft de wisselwerking tussen leren, de buitenwereld, en omgang met verschillende perspectieven, een wisselende invloed. Deze studie onderzoekt dus niet zozeer transformatieve ervaringen zelf, maar de condities waaronder ze volgens studenten tot stand komen. De specifieke casus is een CEL-cursus in de bacheloropleiding Sociale Geografie en Planologie (Universiteit Utrecht), waarbij studenten ‘op locatie’ nauw samenwerken met diverse *stakeholders*. De studentenervaringen met transformatief leren en de condities zijn via reflectieverslagen verzameld en geanalyseerd. De onderzoeksvraag is: *Wat zijn condities die transformatieve leerervaringen van studenten in een sociaalgeografische CEL-cursus uitlokken?* Het onderzoeksdoel is een bijdrage te leveren aan kennis over de impact van authentieke leeromgevingen, met uiteenlopende perspectieven en interacties tussen *stakeholders*, op studenten. Op basis hiervan worden enkele handvatten geboden voor docenten en partnerorganisaties om aan te sturen op of ruimte te laten voor persoonlijke transformatieve leerervaringen bij studenten.

Theoretisch kader

Transformatief leren in geografisch CEL onderwijs

Een leerervaring is transformatief wanneer deze leidt tot een fundamentele perspectiefverandering in het *frame of reference*, dat bestaat uit aannames die patronen in denken, voelen en handelen vormen en zo bepalen hoe iemand situaties interpreteert en daarop reageert (Hoggan & Finnegan, 2023; Mezirow, 1997; Schnepfleitner & Ferreira, 2021). In CEL onderwijs komen vaak situaties voor waarin de specifieke interpretatie, houding of handeling kritisch bekeken wordt, waardoor bestaande patronen kunnen worden ontdekt en veranderd (Donahue & Plaxton-Moore, 2018). Die ontdekking en eventueel bijbehorende perspectiefverandering zijn de essentie van een transformatieve leerervaring. De veranderingen hoeven niet altijd levensveranderend te zijn, maar betreffen continue veranderingen in gedachtenpatronen: de transformatie treedt op, totdat er opnieuw een aanleiding is om deze bij te stellen (Donahue & Plaxton-Moore, 2018; Mezirow, 1997).

Conditie voor transformatief leren in CEL onderwijs

De grondlegger van de ‘transformatief leren’ theorie, de Amerikaanse socioloog Jack Mezirow, beschreef dat transformatie van het perspectief kan worden veroorzaakt door:

(1) een desoriënterend dilemma, (2) kritische (zelf)reflectie, (3) dialoog en (4) experimenteren (Mezirow, 1997, 2000). In de afgelopen 40 jaar zijn deze aspecten door veel empirische onderzoeken bevestigd en verder uitgewerkt in verschillende leeromgevingen (onder andere Cadei & Serrelli, 2023; Hoggan & Finnegan, 2023; Schnepfleitner & Ferreira, 2021; Schnitzler, 2020). In deze theorie zijn enkele elementen aangevuld of aangepast waarvan hieronder de twee meest relevante worden toegelicht. Ten eerste heeft Kiely (2005) Mezirow aangevuld op het gebied van het desoriënterend dilemma (1), via zijn verklaringsmodel voor transformatieve ervaringen in *Community Service Learning* (CSL), verwant aan CEL. Kiely's model biedt een verdiepend inzicht in hoe dissonantie zich in CSL onderwijs verhoudt tot transformatie. Het is niet zozeer het desoriënterend dilemma alleen: het gaat om het ervaren van dissonantie, en het reflecteren daarop, dat tot een transformatie kan leiden – vooral bij het ervaren van een hoge mate van dissonantie. Een lage mate van dissonantie leidt waarschijnlijk wel tot een gedragsverandering, maar niet tot een verandering in het *frame of reference*. Ter illustratie: leven in een andere cultuur kan ertoe leiden dat studenten iets anders eten of anders communiceren, terwijl een directe ervaring met armoede ervoor kan zorgen dat studenten de wereld, of hun eigen leven, fundamenteel anders gaan zien. Een andere aanvulling op Mezirow's desoriënterend dilemma betreft de aard van CEL onderwijs. Studenten krijgen in CEL onderwijs vaak geen uitgewerkte opdracht, maar moeten in co-creatie met de gemeenschap en maatschappelijke partner(s) bijdragen aan een vraagstuk. Deze manier van werken aan een vraagstuk zonder eenduidige oplossing sluit aan bij *problem based learning* (Vreeke et al., 2020) en versterkt het desoriënterende dilemma.

Ten tweede is reflectie (2) in de literatuur verder uitgewerkt en in verband gesteld met dialoog (3) en experimenteren (4). Experimenteren gaat volgens Taylor en Cranton (2011) vooral over nieuwe vormen van communiceren. In CEL onderwijs leren studenten veel door interactie met anderen buiten de studie. Studenten experimenteren met communiceren over betekenisvolle ervaringen zowel in deze nieuwe sociale context als tijdens de dialoog met docenten en elkaar. Pelgrim et al. (2024, p. 1) stellen: "Als studenten reflecteren op voor hen betekenisvolle ervaringen zetten ze de ervaring om in leren". Een veilige omgeving, dialoog met docenten en peers en gevoel van autonomie over de vorm van de reflectie zijn de randvoorwaarden voor zinvolle reflectie (Pelgrim et al., 2024).

Sociaalgeografisch CEL onderwijs

In de sociaal-geografische discipline wordt CEL onderwijs traditioneel aangeduid met *place-based learning*, een vorm van *situated learning*. De theorie van *situated learning* (Leave & Wenger, 2008) stelt dat kennis ontstaat in de context van handelen en interactie. Leren, denken, en weten komen voort uit de relaties en het handelen van een persoon met de wereld om zich heen. Studenten leren door actieve deelname aan een sociale praktijk, worden onderdeel van een *community of practice*, en ontwikkelen zowel kennis als professionele identiteit. In plaats van leren in een klaslokaal, ziet *situated learning*

leren als iets dat ontstaat door deelname aan echte praktijken, in interactie met anderen. Ervaring en betekenisgeving (of reflectie) zijn continu in interactie met elkaar (Leave & Wenger, 2008). In de sociale geografie wordt CEL vaak georganiseerd volgens het principe van *place-based learning*: leren op, door en met de plek en gemeenschappen waar het over gaat. *Place-based learning* biedt precies de omgeving waar geleerd wordt van de plek, de buurt, de straat, de interacties met betrokkenen, de geschiedenis en verhalen van bewoners, de sociale dynamiek en ruimtelijke structuren (Gruenewald, 2003; Smith, 2002). *Place-based learning* is ook vaak een bron van de desoriënterende dilemma's en dialogen die Mezirow heeft beschreven. Dit komt omdat studenten worden geconfronteerd met het verschil tussen (theoretische) concepten en de actuele dagelijkse praktijk: sociale ongelijkheid, ruimtelijke spanningen zoals gentrificatie of segregatie, verschil tussen beleidsverhalen en de dagelijkse werkelijkheid of onverwachte perspectieven van bewoners of lokale organisaties.

Methode

Onderzoeksopzet

In deze kwalitatieve studie is een documentanalyse uitgevoerd op reflectieverslagen van studenten in een CEL cursus, om te begrijpen welke situaties hebben aangezet tot verandering in hun denken, voelen of handelen. Een gedetailleerde *case study* is geschikt om inzicht te krijgen in de ervaring en specifiek om de emoties en contexten te begrijpen waarin de transformatie optrad.

Context: De cursus Stadsstudio

De *Stadsstudio* is een cursus binnen de bachelor Sociale Geografie en Planologie aan de Universiteit Utrecht. In de *Stadsstudio* werken tweedejaars studenten in een Utrechtse wijk samen met een maatschappelijke partnerorganisatie (werkend aan stedelijke vraagstukken van algemeen belang, zonder winstoogmerk) en een gemeenschap (vaak de bewoners van een wijk of buurt). Studenten zijn geen externe observatoren, maar actieve deelnemers die net als de andere actoren, mede kennis produceren binnen de lokale context. Studenten gaan eerst in gesprek met de partnerorganisatie over een (vrij breed) vraagstuk uit het werkveld. Vervolgens verloopt de kennismaking in kleine stapjes: studenten voeren verkennende observaties uit, houden gesprekken met bewoners, of draaien mee in lokale initiatieven. Later in de cursus spelen studenten een meer centrale rol in het begeleiden van co-creatie sessies, het terugkoppelen van gegevens en bevindingen aan bewoners, het organiseren van activiteiten of doorvoeren van verbeteringen. Studenten geven het project vorm in voortdurende samenspraak met de partnerorganisatie.

De *Stadsstudio* wordt afgesloten met een groepsproduct dat aansluit bij de wensen van de partnerorganisatie en van toegevoegde waarde is voor de gemeenschap (vorm is vrij:

een activiteit, een podcast, een tijdschrift, een verslag). Daarnaast schrijft elke student een individueel reflectieverslag van 1500–2000 woorden, dat het sluitstuk vormt van de reflectieleerlijn in de cursus. Deze leerlijn start met een ‘*tabula rasa*’, letterlijk een schone lei, waarin studenten hun verwachtingen beschrijven. Vervolgens maken studenten in duo’s wekelijks een vlog met reflecties en krijgen op de kwaliteit daarvan feedback van docenten. Door het gebruik van deze tussenproducten wordt de *memory loss* van een retrospectief reflectieverslag beperkt en wordt authentieke reflectie aangemoedigd. Op basis van hun *tabula rasa*, vlogs en ervaringen schrijven studenten aan het eind van de cursus hun reflectieverslag. Zowel het groepsproduct als het reflectieverslag worden beoordeeld door de docent.

Dataverzameling

Voor dit onderzoek zijn individuele reflectieverslagen van 67 studenten gebruikt, uit de cursus in 2023, 2024 en 2025. De reflectieopdracht was om drie concrete leermomenten binnen de cursus te beschrijven aan de hand van de DEAL-methode (Ash & Clayton, 2009):

- *Describe* – Beschrijf de situatie, met wie, waar, wat, wanneer en hoe?
- *Examine* – Geef aan wat de situatie met je deed, hoe kijk je erop terug, hoe heb je de situatie ervaren?
- *Articulate Learning* – Wat heeft jouw handelen je opgeleverd? Wat vroeg dit van je?

Uit deze interpretaties van studenten van concrete leermomenten en situaties kunnen de condities worden afgeleid waaronder (transformatief) is geleerd. Voordat de reflectieverslagen werden geanalyseerd was de formele eindbeoordeling daarvan afgerond en bekendgemaakt. Studenten zijn op de hoogte gesteld van het gebruik van de geanonimiseerde reflectieverslagen voor onderzoek en hadden de mogelijkheid zich terug te trekken. Dit proces en de communicatie is goedgekeurd door de Ethische Toetsingscommissie Bèta- en Geowetenschappen (Universiteit Utrecht).

Data-analyse: Het meetinstrument transformatief leren

De code ‘transformatief’ is deductief opgesteld. Uit literatuuronderzoek over transformatief leren in interdisciplinaire onderwijsomgevingen (Donahue & Plaxton-Moore, 2018; Kiely, 2005; Onosu, 2020; Smit & Plets, 2025) en twee literatuurreviews over de ontwikkeling van de brede theorie van transformatief leren (Hoggan & Finnegan, 2023; Taylor, 2007) volgen er twee criteria voor de definitie van transformatie in CEL onderwijs: 1) een fundamentele verandering van zelfbeeld of buitenwereld-perspectief; en 2) een cursusoverstijgend gevolg. Omdat het voor studenten in een 10 weken durende cursus lastig is om daadwerkelijk een fundamentele verandering te percipiëren, hebben we gekozen voor het beschrijven van louter een verandering, als operationalisatie van fundamentele verandering (criterium 1). CEL-leerervaringen zijn in dit onderzoek als transformatief aangemerkt als studenten het volgende beschreven:

Tabel 1 Aantal leerervaringen en transformatieve leerervaringen per geanalyseerde context

Context	Totaal aantal leerervaringen	Transformatieve leerervaringen	Niet-transformatieve leerervaringen
Interactie met gemeenschap	52	22	30
Samenwerking met partnerorganisatie	36	12	24
Samenwerking met medestudenten	28	10	18
Onduidelijkheid in oriënterende fase	22	7	15
Totaal van de vier onderzochte contexten	138	50	88
Overige vijf contexten	65	Niet geanalyseerd	Niet geanalyseerd
Totaal	203	Niet geanalyseerd	Niet geanalyseerd

1. Verandering van

a. zelfbeeld: de eigen rol, vermogens, zelfvertrouwen, houding of toekomst/carrière

OF

b. perspectief op de buitenwereld: processen, thema's, groepen in de samenleving en plekken in de stad

EN
2. De gevolgen voor haar/zijn/hun persoonlijke leven die los staan van het behalen van de cursus en studie. Hiermee wordt gekeken of er duurzame verandering is opgetreden die verder reikt dan de cursusperiode.

Procedure

Voorafgaand aan de analyse zijn de leerervaringen die studenten beschrijven ingedeeld in contexten. In totaal zijn negen verschillende contexten geïdentificeerd waarvan de vier meest typerend voor CEL (Snoeren, 2021) in de analyse zijn meegenomen (tabel 1). Op deze manier zijn de bevindingen beter toe te passen op andere CEL leeromgevingen.

De analyse van condities is het inductieve deel van dit onderzoek. De leerervaringen zijn daarom eerst open gecodeerd met kenmerken van de beschreven situaties, kenmerken van de ervaring van de student en overige kenmerken die uit de data naar voren komen. In de tweede codeerfase zijn de codes ingedeeld in overkoepelende thema's met conceptueel gerelateerde codes. De thema's betreffen fysieke condities (wie, wat, waar), emoties/gevoelens (die de student ervoer) en persoonlijke en interpersoonlijke kwaliteiten of vaardigheden die een rol speelden in de leerervaring. Het codeerproces vervolgde met het vergelijken en verfijnen van de codes en thema's, controleren of het schema compleet was met behulp van nieuwe data en opstellen van een codeboek.

Met behulp van het codeboek hebben de hoofdonderzoeker en onderzoeksassistent apart twee reflectieverslagen gecodeerd. Na vergelijking zijn er afspraken gemaakt over gebruik van codes die afweken en de hoeveelheid gecodeerde tekst per codering. Ter bevordering van de *intercoder reliability* hebben onderzoeker en onderzoeksassistent tegelijk de andere verslagen gecodeerd, in dezelfde ruimte, en bij twijfel op basis van argumenten gezamenlijk besloten welke code van toepassing was. Tegelijk met het coderen van de condities van leerervaringen, hebben leerervaringen die aan de hiervoor genoemde twee criteria voldeden de code ‘transformatief’ gekregen.

Positionaliteit

De hoofdonderzoeker is docent en de onderzoeksassistent was student in de *Stadsstudio*. Beiden hebben hierdoor nuttige voorkennis van de cursusorganisatie, maar mogelijk ook een *bias*. De onderzoeker kan de eigen begeleidersrol verkeerd interpreteren of overschatten. De assistent kan het eigen project misschien beter begrijpen of hieraan meer waarde toekennen. De anonimiteit van de verslagen maakt het lastig individuele studenten of projecten te herkennen, maar dit is niet uitgesloten. De onderzoekers hebben geprobeerd de *bias* zoveel mogelijk te beperken door kritisch naar hun eigen rol te kijken, tegelijk aan de codering te werken en discussie te voeren bij twijfel.

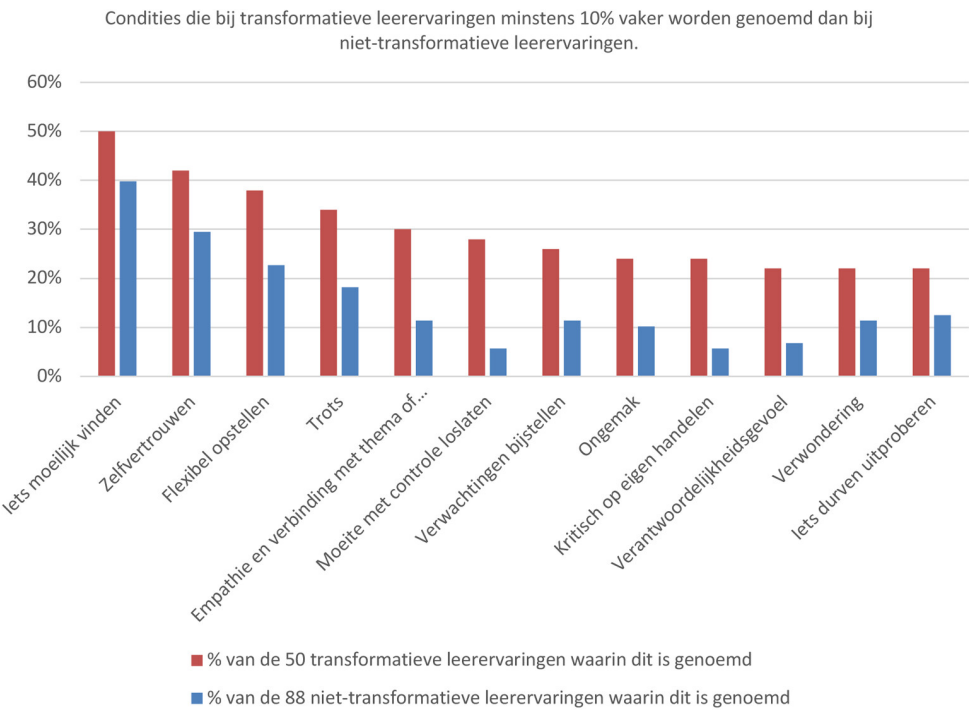
Resultaten

Overzicht van condities

Voor de vier onderzochte contexten wordt hierna beschreven bij welke condities volgens de studenten transformatie optrad. Figuur 1 is een overzicht van condities die in transformatieve leerervaringen vaker genoemd zijn dan in niet-transformatieve leerervaringen. De figuren twee tot en met vijf presenteren een uitsplitsing per context van condities die in de transformatieve leerervaring opvallend veel vaker óf minder vaak werden genoemd.

Interactie met de lokale gemeenschap

De interactie met onbekenden zette studenten aan tot nadenken over de plek, verschillende perspectieven, omgang met elkaar en de problematiek waaraan de partnerorganisatie werkt. In 82 % van de transformatieve leerervaringen droeg de aanwezigheid op locatie daaraan bij. Dit komt niet in figuur 2 naar voren, omdat het verschil tussen transformatieve en niet transformatieve leerervaringen kleiner dan 15 % was. Voor de studenten met een transformatieve leerervaring heeft de aanwezigheid op locatie echter duidelijk aangezet tot verbinding met de gemeenschap en empathie voor het thema (figuur 2). Een studente voelde zich bijvoorbeeld sterk verbonden met de gemeenschap door met hen te sporten en te kletsen. Zij schrijft in haar verslag hoe ze dit meeneemt in haar leven en anders naar de wereld is gaan kijken: “Ik heb op deze manier in de praktijk



Figuur 1 Overzicht van belangrijke condities bij transformatieve leerervaringen (vier contexten samen)

kunnen zien dat initiatieven zoals missieo3o belangrijk zijn voor de sociale ontwikkeling van jongeren en de sociale cohesie van een wijk. Een organisatie zoals Younity vanaf binnenuit kunnen ervaren is een ervaring die ik meeneem. (...) Het laat je anders naar ‘de wereld’ kijken en je leert er heel veel van” (v18–2024). Voor studenten wier perspectief veranderde is het maatschappelijke vraagstuk duidelijk meer gaan leven (figuur 2); zij nemen het mee naar hun persoonlijke leven.

De aanwezigheid en interacties hebben naast sterkere verbinding met het thema ook bij sommige studenten het vooroordeel over de wijk bijgesteld. Bijvoorbeeld: “... door verhalen van bewoners aan te horen zie je toch ook de mooie (positieve) kanten en initiatieven van een plek, dit heeft bijgedragen aan mijn veranderde positie ten opzichte van Leidsche Rijn” (v17–2023).

De inhoud van de interacties is dus voor een deel van de studenten waardevol geweest, maar voor een andere groep creëerde juist het ongemak rondom de interactie en het overwinnen daarvan, transformatie. Eén student sprak meerdere bewoners in de buurt Ondiep en zag vervolgens in: “Vaak neig ik een beetje mijzelf af te zonderen, als een soort verdedigingsmechanisme, maar deze dag bewees opnieuw dat je niet alleen maar uitgescholden of afgewezen zal worden als je mensen aanspreekt”

(v19–2025). Door het contact met bewoners heeft hij zowel zelfvertrouwen gekregen als zich persoonlijk met het thema armoede verbonden: “Ik kreeg door deze ervaringen het vertrouwen om ook privé een stap in die richting te zetten: ik heb mijn voornemen uit mijn Tabula Rasa vervuld door te solliciteren bij de ‘Tussenvoorziening’, een organisatie die zich inzet voor kwetsbare mensen in Utrecht. Ik vond het contact met bewoners een hoogtepunt van deze cursus, en ook iets om meer op te gaan zoeken”.

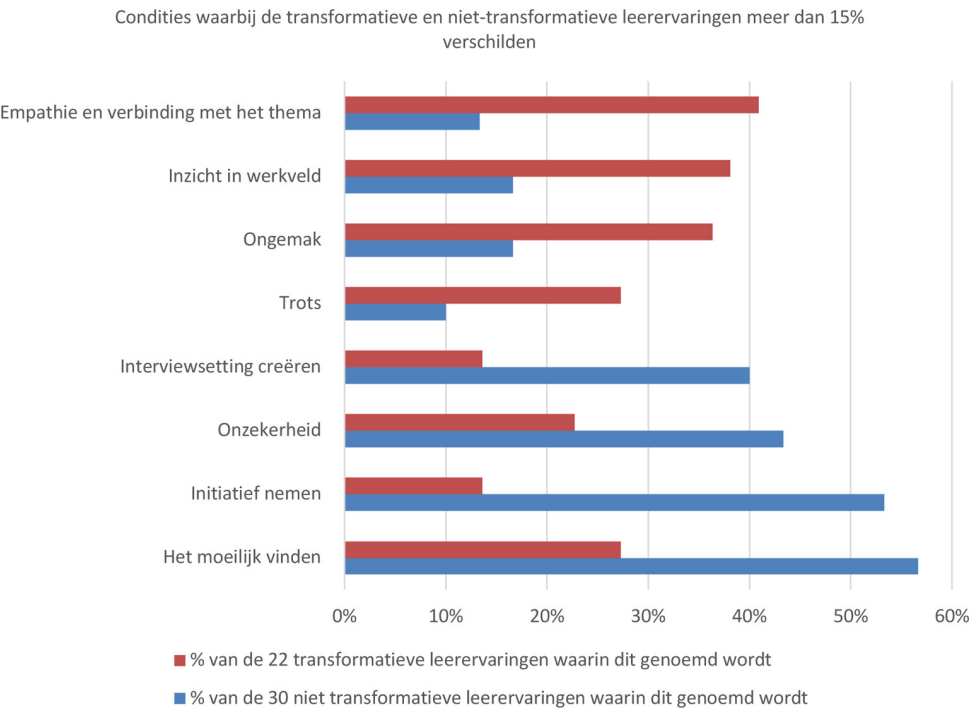
Sommigen noemen een drempel die ze over moesten, anderen voelden zich in het diepe gegooid. Uit zichzelf hadden ze de stap niet gezet, maar in de cursus ‘moesten’ ze wel. Deze sprong in het diepe creëerde volgens studenten wel de kans om het helemaal ‘zelf te doen’. Als hun moed werd gevolgd door een bevestiging voelden veel studenten trots en zelfvertrouwen. Zoals deze student die letterlijk over moed en trots schrijft: “Hoewel het wat moed van mij vroeg, ben ik trots op dit resultaat [8 straatinterviews]. Hieruit neem ik mee dat het soms goed is om uit je comfortzone te stappen, nieuwe dingen te doen en daarmee zowel op professioneel als persoonlijk vlak een nieuwe vaardigheid te ontwikkelen. Ik neem mezelf voor om dit vaker te doen” (v21–2023).

Voor sommige studenten was de drempel bij het op mensen afstappen echter iets té groot en heeft een partnerorganisatie deze verlaagd door studenten aan iemand voor te stellen of het voorbeeld te geven. In situaties zonder bevestiging leidde de sprong vooral tot inzichten over hoe de gespreksvoering anders aangepakt kan worden. Een afwijzing werd door studenten wel als moeilijk ervaren, maar leidde niet per se tot transformatie van perspectief (zie figuur 2).

Contact met de partnerorganisatie

Studenten zijn gewend dat docenten een leidende rol nemen en verwachten dit ook van de partnerorganisatie. Maar in het contact met de partnerorganisatie bleek voor transformatieve leerervaringen vertrouwen en een gelijkwaardige samenwerking van belang. Het verwonderde en verraste studenten als/dat ze vertrouwen kregen en ze voelden zich daardoor in hun kracht gezet. Er zijn meerdere transformatieve leerervaringen waarin studenten beschrijven dat de sfeer collegiaal werd met veel minder hiërarchie dan ze hadden verwacht. Ze werden hier eerst onzeker van en liepen vast, maar als het project van de grond kwam putten ze er juist veel zelfvertrouwen uit – de interactie en de invloed daarvan veranderde tijdens de cursus. Zo schrijft een student: “Het is niet zomaar iets dat ze dit toevertrouwen aan een groepje studenten met nul ervaring op dit vlak. Ik ben dan ook dankbaar voor het vertrouwen dat ze ons gaven, wat ons echt de kans gaf om ons te ontwikkelen en ook onszelf tegen te komen tijdens het proces” (v16–2024).

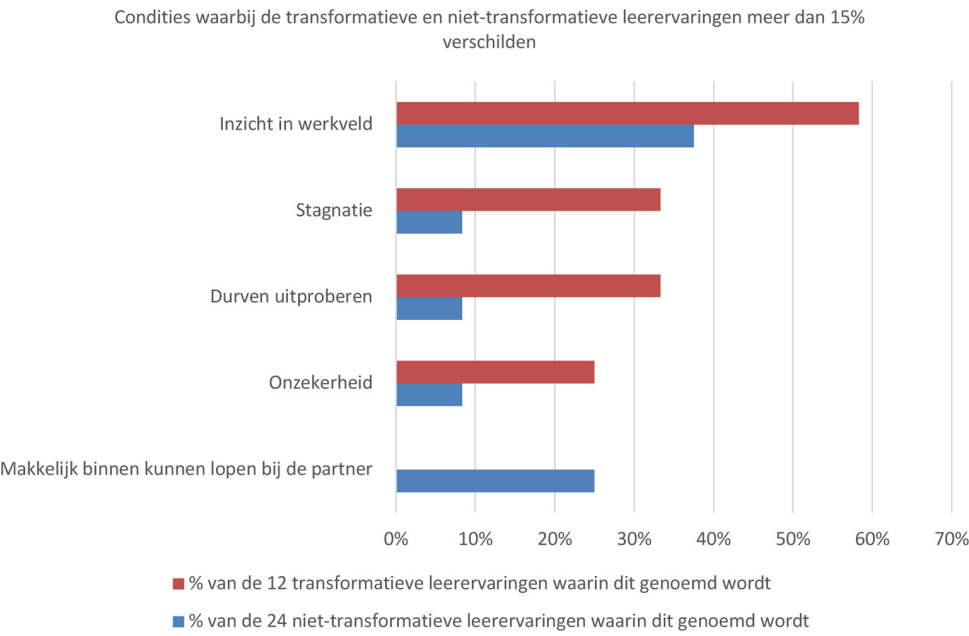
Door meerdere studenten wordt een gelijkwaardige brainstorm tussen partner en studenten genoemd als stimulans van een collegiale sfeer op een moment dat studenten hulp nodig hebben. De brainstormsessies creëerden het gevoel dat er geen ‘foute’ ideeën



Figuur 2 Interactie met de lokale gemeenschap

waren: “Hoe we in eerste instantie vastliepen en niet wisten waar we moesten beginnen, voelde alsof wij het niet goed deden. Toen [wijkadviseur A] en [wijkadviseur B] met het idee kwamen om een keer samen na te denken, was het een soort geruststelling. Niet alles hoeft altijd in één keer te lukken, als ik het even niet meer weet is dat niet per se erg” (v11–2025).

Als laatste blijkt ook juist moeizaam contact tussen studenten en partner transformatie uit te lokken (figuur 3). Moeizaam contact stimuleerde onzekerheid en stagnatie, waardoor studenten initiatief moesten nemen en hulp moesten vragen. Een studente beschrijft dat ze hierdoor wel geleerd heeft “duidelijk te blijven communiceren en feedback [aan de partner] te durven geven als het niet helemaal naar wens gaat” (v17–2025). Zie ook kader 1 voor een transformatieve leerervaring van een student in contact met een partnerorganisatie.



Figuur 3 Samenwerking met partnerorganisatie

Kader 1 Een voorbeeld van een transformatieve leerervaring van een student in contact met een partnerorganisatie.

Ervaring van een student.

Toelichting: het groepje studenten heeft met de wijkadviseurs afgesproken dat zij na verkenning van de wijk en literatuur een presentatie geven.

(...) Ik ben toen in de literatuur gedoken, en heb een slide gemaakt over de dominante standpunten over ons thema, burgerparticipatie. Mijn aanpak was vooral om een soort samenvatting te geven van relevante literatuur.

Nadat ik deze informatie gepresenteerd had vroeg een van de wijkadviseurs, het volgende: “Wordt er ook nog advies gegeven, iets wat wij kunnen gebruiken?”. Ik kon niet direct een antwoord geven. Ik besepte meteen wat ik anders had kunnen/moeten doen. Ik had deze opdracht behandeld als een soort opgave vanuit de universiteit, zonder echt nagedacht te hebben over wat eigenlijk nuttig zou zijn voor het wijkbureau. Het leek bijna alsof ik als student alleen maar kritische literatuur kwam presenteren, zonder echt handvaten voor de wijkadviseurs hierbij te leveren. Ik voelde mij op dat moment best waardeloos, ik denk dat de literatuur op een andere manier namelijk heel nuttig had kunnen zijn. Deze situatie laat haarfijn zien waarom deze laatste twee maanden zo

waardevol zijn geweest: geconfronteerd worden met andere verwachtingen, werken aan communicatieve vaardigheden en via dit verslag deze lessen registreren.

Hierna beschrijft de student dat hij altijd moeite heeft met presenteren en hoe waardevol de oefening deze periode was. Hij neemt zich voor in toekomstige presentaties bewust te zijn van het publiek en duidelijker te vragen waar het publiek eigenlijk nieuwsgierig naar is.

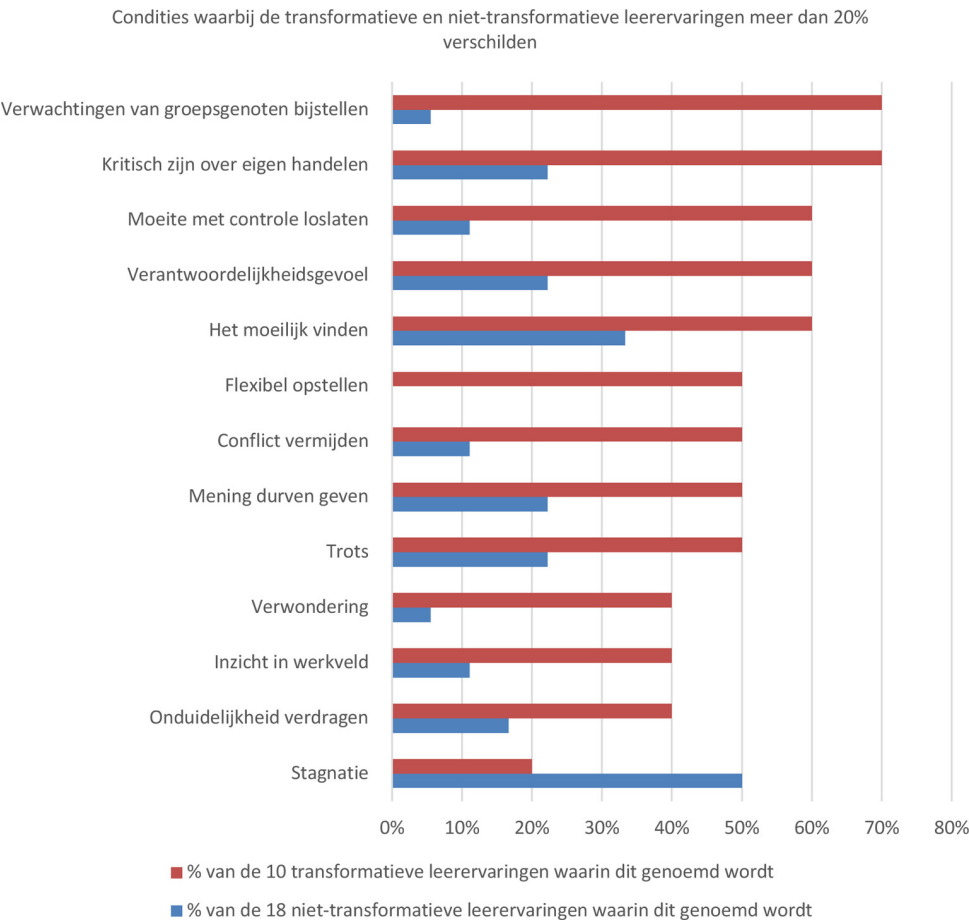
(V19-2025)

Samenwerking met medestudenten

Uit de reflecties kwam een patroon naar voren: studenten met transformatieve leerervaringen in de samenwerking waren conflictvermijdend, hadden een groot verantwoordelijkheidsgevoel, wilden graag controle houden, maar waren ook kritisch op zichzelf (figuur 4). Hun transformatie hield in dat ze het conflict aan durfden te gaan, groepsgenoten durfden te vertrouwen en zich flexibeler op leerden stellen (controle loslaten): “Dit spanningsveld tussen mijn perfectionisme en conflictvermijding zorgde ervoor dat ik het werk uiteindelijk zelf overnam. Daarmee voorkom ik op korte termijn conflict, maar op lange termijn verandert er niets aan het onderliggende probleem. Bovendien ontnem ik mijn groepsgenoten hiermee ook de mogelijkheid om het zelf te doen” (v1-2025).

De positieve ervaringen doorbraken het patroon van de studenten om het werk zelf ‘maar te doen’ omdat ze het werk of de inzet van hun groepsgenoten niet vertrouwden. Transformatie gaat in dit soort situaties gepaard met succeservaringen nadat de student iets spannends heeft gedaan (een groepsgenoot vertrouwen of aanspreken). Hiervoor is een veilige sfeer nodig waarin studenten durven te experimenteren met rollen en elkaar aanspreken. Deze veilige sfeer gedijdt volgens meerdere studenten bij een startgesprek over zowel de samenwerking als persoonlijke zaken (zoals vervelende persoonlijke omstandigheden). Zoals deze studente schreef: “We gingen met elkaar in gesprek over onze verwachtingen, ieders kwaliteiten en werkstijlen, juist omdat we wisten dat dit project veel zou vragen. Dit gesprek zette meteen de toon. Er ontstond een veilige sfeer waar we eerlijk durfden te zijn over zowel studie als persoonlijke omstandigheden” (v2-2025). Verderop beschrijft ze dat ze trots is op dit gesprek en de samenwerking: “Ik kijk met trots terug op deze samenwerking, en vooral dit eerste gesprek, en ook met een gevoel van opluchting”. Ze zal in de toekomst opener zijn over dingen waar ze goed en minder goed in is en haar medestudenten daar ook toe stimuleren.

Negatieve ervaringen hebben net als positieve ervaringen tot verandering van patronen geleid over het durven uitspreken en het niet overnemen van werk van andere studenten. Het startgesprek speelde hier een andere rol omdat het een vals gevoel van bevestiging gaf: “Het was dan ook wat naïef van mij om te denken dat het eens zijn over deze dingen ook meteen zou betekenen dat we ons aan deze punten zouden gaan houden. Al snel in de samenwerking werd duidelijk dat twee van mijn groepsgenoten

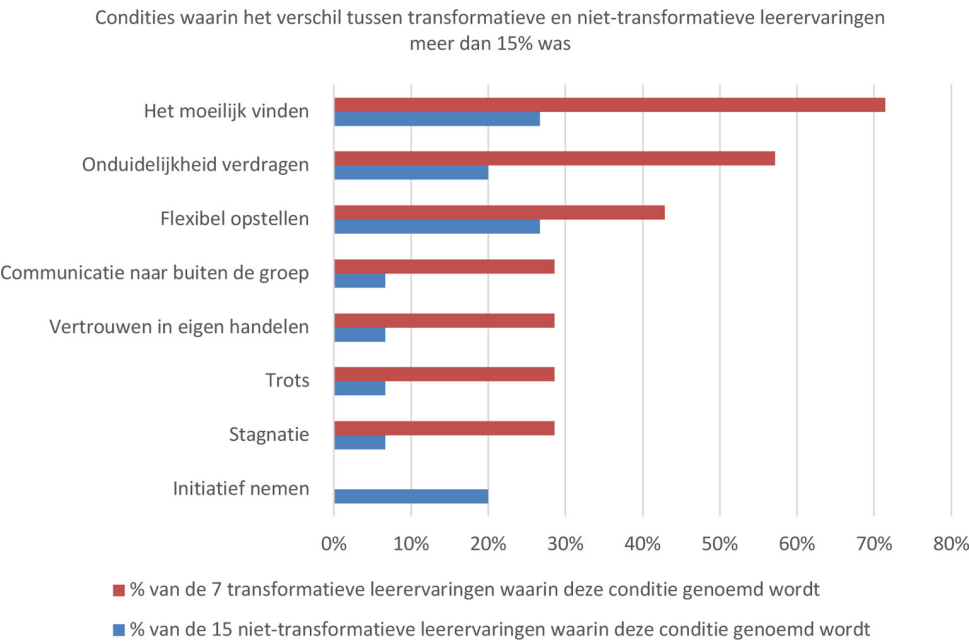


Figuur 4 Samenwerking met medestudenten

juist het ‘slechte’ gedrag vertoonden” (v7–2025). De combinatie van het startgesprek met uiteindelijk toch een slechte samenwerking heeft haar laten inzien dat een samenwerking blijvende aandacht en bijsturing vraagt.

Onduidelijkheid in de oriënterende fase

Studenten vonden de beginfase heel moeilijk, vooral degenen die een perspectiefverandering hebben ervaren. De transformatieve ervaringen gaan duidelijk over het leren de onduidelijkheid te verdragen (figuur 5). Studenten zien in dat de brede oriëntatie waardevol is geweest, maar niet mogelijk was geweest zonder de onduidelijkheid aan het begin. Een studente schrijft: “Ik raad anderen dan ook aan om rustig om te gaan met deze situatie en je vooral open te stellen voor alles wat je tegenkomt de eerste oriënterende weken van je project. Deze weken leer je namelijk zoveel wat je soms op dat moment niet



Figuur 5 Onduidelijkheid in de oriënterende fase

door hebt” (v18–2024). Terugkijkend ziet ze de waarde van de brede maar frustrerende oriëntatie: “Nu ik hier later op terug kijk weet ik dat het allesbehalve nutteloos was. En dit is dan ook een groot leerproces voor mij geweest”. Het lijkt erop dat de studenten die het extra moeilijk vonden, achteraf ook extra trots zijn waardoor de ervaring meer indruk achterlaat. Studenten denken dat acceptatie en mentale voorbereiding hen kan helpen de onduidelijkheid te verdragen, zoals deze quote illustreert: “Deze situatie was misschien nagenoeg niet te voorkomen. (...) Het is misschien wijsheid voor mij om dergelijke situaties in de toekomst te accepteren en me er mentaal op voor te bereiden, opdat het me niet meer last oplevert dan nodig” (v15–2023).

Een andere manier om met onduidelijkheid om te gaan is door duidelijkheid te scheppen en zelf initiatief te nemen. Dit komt bij transformatieve ervaringen in dit onderzoek niet sterk naar voren, terwijl dat bij niet-transformatieve leerervaringen juist wel het leerpunt was (initiatief nemen, figuur 5). Maar dit betrof echter geen transformatieve inzichten omdat de aanpassing in het handelen om initiatief te nemen studenten minder moeite kostte en minder persoonlijk raakte dan de moed om de onduidelijkheid toe te staan.

Docenten worden genoemd wanneer studenten duidelijkheid van hen verlangden maar niet kregen. Als docenten niet meteen een vraag beantwoordden, alleen een toelichting gaven of het proces stuurden, moesten studenten zelf nadenken. Een student vat het mooi in woorden: “In een gesprek met onze docenten kregen we te horen dat

wij dit los moesten laten en dat wij ons vooral moesten bezighouden met wat [organisatie] van ons verwachtte. Dit vond ik zelf erg lastig, omdat de weken vorderden en wij nog steeds geen idee hadden wat wij als eindopdracht konden doen” (v2-2024). Later schrijft ze: “Echter heeft ons handelen in de eerste paar weken een positief effect gehad op onze eindopdracht. Door het onwetende hebben we ons veel ingezet wat tijdens de podcast goed gebruikt kon worden” om te concluderen: “Ik neem mezelf dus ook voor om, ondanks het onzekere deel, hier rustig mee om te gaan en te doen wat er van me verwacht wordt. Volgende keer zou ik het wel iets anders aanpakken en iets meer vertrouwen willen hebben in mezelf”.

Conclusie

Dit onderzoek laat zien dat op locatie werken met verschillende *stakeholders*, studenten veel mogelijkheden biedt voor transformatief leren. Het veroorzaakt bij studenten een rollercoaster van emoties: van onzekerheid en spanning, tot trots en een gevoel van verbondenheid en vertrouwen. De onderzoeksvraag was welke condities transformatief leren in CEL onderwijs uitlokken, volgens studenten. Uit de analyse van reflectieverslagen van studenten, volgen drie belangrijke conclusies. Ten eerste blijkt dat het letterlijk werken ‘op locatie’ en de interactie met onbekenden, transformatie uitlokt bij studenten. Dit *place-based learning* is immersief: je kunt er *letterlijk* niet omheen. In veel gevallen ging dat gepaard met spanning, ongemak en moed, voor de studenten een sprong in het diepe. Met name studenten die na deze spannende situatie bevestiging, verwondering of trots ervoeren, beschreven een transformatie in denken, voelen of handelen.

Ten tweede beïnvloedt het gevoel van vertrouwen tijdens de samenwerking tussen partnerorganisatie en studenten, transformatie. Het ‘in vertrouwen genomen worden’ door externe partners was voor veel studenten verrassend, gezien de traditioneel sterk hiërarchische onderwijscontext met de docent aan het roer. Volgens studenten sterkte dit vertrouwen hun eigenaarschap over de taakinvulling en wakkerde het eerst onzekerheid maar later ook persoonlijke ontwikkeling aan. Ook binnen de studentengroep bleek vertrouwen een grote rol te spelen. Door de omvang van het project werden studenten gedwongen controle los te laten en anderen te vertrouwen. Anderzijds bleek juist ook heel moeizaam contact met partnerorganisaties, studenten aan het denken te zetten en transformatie te kunnen uitlokken op het vlak van professionele houding en communicatie.

Een derde conclusie is dat het type en de omvang van de opdracht, de grote onzekerheid en onduidelijkheid, zeker in het begin van de cursus, transformatie hebben uitgelokt bij studenten. In deze fase werden de meeste transformaties beschreven door studenten die ‘van ver’ kwamen; zij die het ‘t moeilijkst vonden, de meeste moeite deden of moed toonden maar vervolgens ook de meeste trots ervoeren. Kortom, de ervaren interactie tussen verschillende *stakeholders* en studenten onderling en de veranderingen

daarin tijdens de cursus, hebben volgens studenten transformatief leren sterk beïnvloed: samenwerkingsdynamiek is cruciaal voor het door studenten gepercipieerde leereffect.

Discussie

De resultaten sluiten goed aan op bestaande theorie over transformatief leren. De ervaren desoriëntatie en behoefte aan zekerheid in de startfase, bevestigt de kracht van desoriënterende dilemma's in *place-based learning* (Schnepfleitner & Ferreira, 2021; Taylor, 2007). De ervaren of verwachte dissonantie door de dialoog met onbekenden uit de gemeenschap, bracht wrijving met zich mee, conform de ideeën van Kiely (2005).

De bevinding over vertrouwen en hiërarchie in de samenwerking sluit aan bij literatuur die benadrukt dat experimenteren met communicatie en nieuwe rollen tot transformatie leidt (Mezirow, 1997; Taylor & Cranton, 2011). Dit onderzoek laat zien dat het voor studenten belangrijk is om in vertrouwen genomen te worden in hun nieuwe, serieuze, rol. Vertrouwen krijgen van een externe partner, en hierdoor gedwongen zijn te experimenteren met het eigenaarschap, bood een kans voor persoonlijke ontwikkeling en transformatie van zelfbeeld of toekomstbeeld. Een aanvulling op de literatuur over transformatief leren in CEL onderwijs is dus dat het in vertrouwen genomen worden door de andere *stakeholders* veel indruk op studenten maakt en volgens hen op een positieve manier transformatie uitlokt.

Daarnaast biedt immersie in een vraagstuk op locatie een toevoeging op de algemeen geaccepteerde dissonantie. Studenten beschrijven dat de aanwezigheid op locatie en het contact met onbekenden niet alleen ongemak en twijfel oproepen (Donahue & Plaxton-Moore, 2018; Kiely, 2005), maar ook sterke positieve emoties zoals empathie, verbinding en verwondering, die alle kritische reflectie en diepgaande transformatie aanwakkeren. In sociaalgeografisch onderwijs leent onderwijs op locatie zich heel goed voor deze immersie. Deze bevinding kan echter ook interessant zijn voor andere disciplines waar immersie kan worden gefaciliteerd.

Implicaties voor de praktijk

Op basis van deze resultaten volgen hierna vijf suggesties voor de manier van samenwerken in authentieke multistakeholder-omgevingen. Voor alle *stakeholders* geldt: zie het als een gezamenlijke balanceeroefening tussen onzekerheid en vertrouwen.

- Blijf als docent of partner in de oriënterende fase het antwoord nog even schuldig om de transformatie die deze onzekerheid oproept niet te belemmeren.
- Benadruk dat onzekerheid normaal is. Daarbij mag in de begeleiding wel worden aangestuurd op een hoge lat qua inzet, want de omvang maakt het ook spannend.
- Geef elkaar vertrouwen, autonomie, inspraak, ruimte voor eigen ideeën, maar blijf wel monitoren of de studenten zich redden. Stuur in het geval van grote ontmoediging eventueel aan op een gelijkwaardige brainstorm of dialoog.

- Organiseer het onderwijs echt ‘op locatie’ of op een andere manier die immersie veroorzaakt.
- Biedt ruimte voor het groepsproces van de studenten, een dialoog over samenwerken en besteed aandacht aan de creatie van een veilige sfeer.

Beperkingen en aanbevelingen vervolgonderzoek

De onderzoeksdata hebben enkele belangrijke beperkingen. Ten eerste kan niet worden uitgesloten dat studenten hun leerervaringen anders/positiever voordeden omdat zij hierop werden beoordeeld. Ten tweede kan het aantal transformatieve leerervaringen zowel een over- als een onderschatting zijn: ervaringen kunnen voor de student zelf transformatief lijken maar achteraf toch geen blijvende verandering blijken te hebben veroorzaakt. Studenten kunnen ook op een later moment nog tot inzicht komen dat een ervaring uit deze cursus hen gevormd heeft.

Daarnaast is dit onderzoek geen beschrijving van de objectieve condities die transformatie uitlokken, maar inschatting daarvan door studenten. Een grootschaliger vervolgonderzoek met interviews of enquêtes met een meting aan het begin en het eind zou een diepgaandere vraag kunnen beantwoorden. Bijvoorbeeld waarom of hoeveel vertrouwen of onzekerheid van belang zijn en hoe dit de relatie met transformatief leren beïnvloedt. Inzicht in de dynamiek van multistakeholder-samenwerkingen vergt ook onderzoek naar de perspectieven van alle *stakeholders*. Een onderzoek naar de (leer)ervaringen van partners, de gemeenschap of de docenten zou een waardevolle aanvulling zijn op de inzichten in de perceptie van studenten uit deze studie.

Literatuur

- Ash, S., & Clayton, P. (2009). Generating, Deepening, and Documenting Learning: The Power of Critical Reflection in Applied Learning. *Journal of Applied Learning in Higher Education*, 01(Fall), 25–48. https://doi.org/10.57186/jalhe_2009_v1a2p25-48
- Cadei, L., & Serrelli, E. (2023). The transformative potential of university service-learning: A multi-level analysis. *Formare – Open Journal per la formazione in rete*, 23(2), 244–255. <https://doi.org/10.36253/form-14799>
- Donahue, D.M., & Plaxton-Moore. (2018). Transformations: How Community-Engaged Learning Changes Us. In *The Student Companion to Community-Engaged Learning: What You Need to Know for Transformative Learning and Real Social Change*. Routledge.
- Gruenewald, D.A. (2003). Foundations of Place: A Multidisciplinary Framework for Place-Conscious Education. *American Educational Research Journal*, 40(3), 619–654. <https://doi.org/10.3102/00028312040003619>
- Guanlao, R., Pax, J., Wei, Y., & Zhang, W. (2025). A meta-analysis of community engaged learning and thriving in higher education. *Frontiers in Education*, 10, 1525176. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1525176>

- Halberstadt, J., Alcorta De Bronstein, A., Greyling, J., & Bissett, S. (2023). *Transforming Entrepreneurship Education: Interdisciplinary Insights on Innovative Methods and Formats*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-11578-3>
- Hoggan, C., & Finnegan, F. (2023). Transformative learning theory: Where we are after 45 years. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2023(177), 5–11. <https://doi.org/10.1002/ace.20474>
- Kiely, R. (2005). A Transformative Learning Model for Service-Learning: A Longitudinal Case Study. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2005(Fall), 5–22.
- Leavey, J., & Wenger, E. (2008). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation* (18de dr.). Cambridge University Press.
- Meyers, S.A. (2009). Service Learning as an Opportunity for Personal and Social Transformation. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(3), 373–381.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997(74), 5–12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress* (1ste dr.). Jossey-Bass Publishers.
- Onosu, O.G. (2020). Cultural Immersion: A Trigger for Transformative Learning. *Social Sciences*, 9(2), 1–12. <https://doi.org/10.3390/socsci9020020>
- Pelgrim, E., Wagemakers, S., Raaijmakers, L., Wolfensberger, M., & Verkoeijen, P. (2024). Het onttrafelen van werkzame mechanismes van reflectieonderdelen in curricula in het hoger onderwijs. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 42, 1–18. <https://doi.org/10.59532/tvho.v42i19575>
- Schneppfleitner, F.M., & Ferreira, M.P. (2021). Transformative Learning Theory – Is It Time to Add A Fourth Core Element? *Journal of Educational Studies and Multidisciplinary Approaches*, 1(1), 40–49. <https://doi.org/10.51383/jesma.2021.9>
- Schnitzler, T. (2020). Success factors of transformative learning: Putting theory into practice. *Reflective Practice*, 21(6), 834–843. <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1821635>
- Schulz, B. (2008). The importance of soft skills: Education beyond academic knowledge. *Journal of Language and Communication*, 2008(June), 146–154.
- Smit, C., & Plets, G. (2025). Heritage in Practice: Cultivating Critical Reflection and Intercultural Communication in Bonaire. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 29(2), 51–64.
- Smith, G.A. (2002). Place-Based Education: Learning to Be Where We are. *Phi Delta Kappan*, 83(8), 584–594. <https://doi.org/10.1177/003172170208300806>
- Snoeren, M. (2021). *Professionele werkplaatsen als lerende ecosystemen: De complexiteit van meervoudige samenwerkingen*. Fontys University of Applied Sciences.
- Taylor, E.W. (2007). An update of transformative learning theory: A critical review of the empirical research (1999–2005). *International Journal of Lifelong Education*, 26(2), 173–191. <https://doi.org/10.1080/02601370701219475>
- Taylor, E.W., & Cranton, P. (2011). Transformative Learning. In *The Routledge International Handbook of Learning* (1ste dr.). Routledge.

- Universiteit Utrecht. (2025). Het onderwijsmodel <https://www.uu.nl/onderwijs/onderwijsvisie/>. Geraadpleegd op 4 december 2025.
- Van Goch, M., Van Lambalgen, R., & Ramaekers, S. (2023). Interdisciplinair onderwijs, een actueel thema. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 41(3). <https://doi.org/10.59532/tvho.v41i3.17697>
- Vreeke, L., Huijding, J., Branje, S., Hibbel, B., Van Der Ham, J., Dielwart, I., & Mulder, H. (2020, juni 2). Enhancing students' preparation for the professional field: A quasi-experimental study on a new community service learning module for first year pedagogical sciences students. *6th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'20)*. <https://doi.org/10.4995/HEAD20.2020.11247>

Confident to take the plunge: Conditions for transformative learning in CEL education

Abstract Community Engaged Learning (CEL) is closely linked to transformative learning because students are confronted with unfamiliar places, perspectives and communities. These encounters can prompt critical reflection, a revision of beliefs and actions, the essence of transformative learning, but do not always do so (Donahue & Plaxton-Moore, 2018; Mezirow, 1997). Therefore, the research question was: *What are conditions that invoke transformative learning experiences of students in a socio-geographical CEL course?* Reflection reports from students in the CEL course *Stadsstudio* of the Human Geography and Spatial Planning programme (Utrecht University) were analysed. The analysis revealed three conditions: firstly, working on location with 'real' people in 'real' places where the issue becomes visible. Secondly, being trusted by a partner and lecturers in an equal collaboration. Thirdly, the nature of the assignment, involving a lot of responsibility and uncertainty. According to the students, these conditions can trigger emotions such as uncertainty, discomfort, pride, connectedness and trust, which in turn evoke transformation. To facilitate transformation in CEL education, teachers, coordinators and partners can organise education on location, give students responsibility and, especially in the exploratory phase of the course, not resolve uncertainties for students. But in doing so, they must remain in dialogue and create a safe environment.

Keywords transformative learning, Community Engaged Learning, place-based education, trust