



Universiteit
Utrecht

Sharing science,
shaping tomorrow



ORATIE

Experiential Education in Geography

Meer leren buiten je comfortzone

Veronique Schutjens

COLOFON

ISBN

978 90 6266 670 6

Uitgave

Faculty of Geosciences – Utrecht University, 2023

Foto Veronique Schutjens

Ed van Rijswijk

Foto omslag

iStockphoto – RyanJLane

Grafische verzorging

C&M (10355) – Faculty of Geosciences – Utrecht University



Universiteit
Utrecht

Experiential Education in Geography

Meer leren buiten je comfortzone

Veronique Schutjens
Hoogleraar Experiential Education in Geography

Inaugurele rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van hoog-
leraar aan de faculteit Geowetenschappen van de Universiteit Utrecht,
op 25 Oktober, 2023

Inhoud

Inleiding	3
Gegrepen door een eerlijk verhaal	3
Waarom sta <i>ik</i> hier?	5
Op berenjacht	5
Mijn passie voor experiential education	6
Is het nodig?	6
De kern van deze leerstoel	11
Buiten de comfortzone geeft dieper leren	14
Buiten de comfortzone geeft breder leren	15
Past het leren van grenzen in het hoger onderwijs?	17
Van experiential learning naar experiential education	18
Maak het onderwijs aandachtig	19
Maak het onderwijs reflectief	19
Maak het onderwijs interactief	20
Waarom is dit lastig?	22
Teams en projecten rondom experiential education	22
Afsluiting	23
Samenvattend	23
Oproep	24
Dankwoord	25
Universiteit Utrecht, de Faculteit, het departement SGPL; collega's en oud-collega's	25
Vrienden en familie	27
Literatuur	29

Inleiding

Gegrepen door een eerlijk verhaal

Ik neem jullie mee naar juni 2017, naar een informatiebijeenkomst over studeren in het buitenland, de zogenoemde *exchange*. Pangea is een grote collegezaal, tot de nok toe gevuld met tweehonderd eerste- en tweedejaars studenten Sociale Geografie en Planologie. Ik vind nog net een plekje bovenin. Het is rumoerig en de algemene informatie over studeren in het buitenland komt nauwelijks binnen. Gelukkig zijn er ervaringsdeskundigen uitgenodigd: drie studenten die net terug zijn uit het buitenland. De eerste vertelt over zijn geweldige tijd in Londen. Een PowerPointpresentatie met veel selfies in de kroeg. En veel selfies buiten de kroeg, weekendjes weg, steeds nieuwe blije gezichten. De tweede spreker komt net terug uit Berlijn en geeft ook een PowerPointshow weg, met nog grotere glazen bier. Opnieuw veel foto's van cafés en vooral nieuwe vriendengroepen. En, oh ja, een fantastische stad leren kennen.

De derde student krijgt de microfoon. Ze laat de beamer voor wat die is. Ze gaat pal voor de eerste rij staan en is stil. Dan steekt ze van wal. *“Iedereen vertelde mij voordat ik naar Australië ging, wow – je zult zo veel nieuwe dingen meemaken. En veel nieuwe dingen leren. Een nieuw land, nieuwe cultuur en taal, nieuwe kennis en vaardigheden, nieuwe vrienden. Maar ik heb het meeste geleerd... over mijzelf.”*

De zaal houdt de adem in.

Ze vertelt dat ze zich alleen heeft gevoeld, zeker in het begin. Over haar FoMO, *Fear of Missing Out*. Dat ze in een studentennetwerk belandde waarin ze niet echt paste en misschien ook niet wilde passen. Dat ze twijfelde of haar woonplek niet te saai was. En dat ze buiten feestjes hoorde, maar daar dus niet bij was. Over Facebook en Instagram met berichten van vrienden en familie thuis, met allemaal selfies op geweldige borrels. Dat ze heimwee had, zich alleen en verloren voelde. En dan, dan vertelt ze dat ze haar telefoon weglegde. En een boek pakte. En las, over een vrouw die in haar eentje de Victoriawoestijn introk. Ze genoot van het verhaal, van het boek, van de rust en stilte. Ze veranderde een verdrietige avond in een tevreden avond. Ze stond stil bij haar onrust en accepteerde die. Ze ging niet naar buiten maar juist naar binnen. Ze leerde naar zichzelf te luisteren, te voelen

wat dit betekende, losmaakte en zag het onder ogen. Dat hielp. Ze vertelt hoe ze zichzelf oppakte, actief werd en zelf reisjes en reizen ondernam, met anderen, maar ook helemaal alleen.

Je kunt een speld horen vallen.

Dat is nog niet alles. De student die naar Londen is geweest, staat op en gaat naast haar staan. En vertelt het publiek dat hij het in Londen eigenlijk ook moeilijk heeft gehad met zichzelf, met vriendschappen, met een relatie die uitging. Hij vertelt over zijn diepe dalen en hoe hij daaruit is geklommen. Een van zijn vrienden op rij 3 draait zich spontaan om naar de zaal en beaamt dit. “*Ik was bij een van deze donkere weekenden. En dat was niet best.*”

De zaal is geraakt. Ik ook. Ontroerd door studenten die zich zo open en kwetsbaar durven op te stellen.

Dit magische moment bewijst de kracht van het delen van een authentieke ervaring. Het verhaal van de studente en mijn ervaring op dat moment, achter in die zaal, plantten een zaadje. Ik besloot me te verdiepen in de manier waarop studenten meer kunnen leren van een ervaring in het buitenland.

Velen weten dat ik me meer dan dertig jaar heb toegelegd op de economische geografie en vooral ondernemerschap. Mijn hart zal altijd hard blijven kloppen voor kleine bedrijven, en ondernemers. Toch ben ik uiteindelijk gezwichst voor de altijd aanwezige *zweite Seele in meiner Brust*. Ik ben overstapt naar onderzoek naar onderwijs. Om de inzichten uit *experiential learning* toe te passen op de geografie.

In deze oratie wil ik jullie daarover vertellen. Over mijn fascinatie voor leren en vooral voor het leren buitenshuis, buiten je comfortzone. Want ik ben een sociaal geograaf. En geografen, planologen, geologen, die houden van buiten. We sturen onze studenten dan ook vaak weg, op excursie, veldwerk, veldonderzoek. *Outdoor* leerervaringen zijn cruciaal in ons vakgebied.

En daar komt *experiential learning* om de hoek kijken: leren door ervaring. Je zou zeggen *learning by doing*, maar preciezer is *learning through reflection on doing*. Ik ga betogen waarom en hoe je *experiential learning* krachtiger

kunt maken. We leren niet simpelweg van ervaringen, we moeten daar ons best voor doen.

Waarom sta ik hier?

Waarom mag ik deze leerstoel bekleden? Ik ben zoals David Bowie zou zingen een *absolute beginner* op het terrein van experiential learning. Maar ik ben al heel lang van het verzamelen van ervaringen.

Drie voorbeelden. Ik heb dertig jaar ervaring met onderzoek naar de levensloop van bedrijven, ondernemers en later ook bewoners. Ik keek naar de horden die ze tegenkwamen en onderzocht hun strategieën om verder te gaan.

Daarnaast volg ik oud-studenten Sociale Geografie en Planologie. Ik kijk naar hun carrière; sommigen doen al veertien jaar mee in dit panel (Dimensus 2023). En ten slotte verzorg ik al bijna vijf jaar trainingen aan studenten die een half of heel jaar in het buitenland leren. Zo'n training omspant minimaal negen maanden. Ik ben van de lange leerlijnen.

Op berenjacht

Ik vind het fantastisch jullie hier te kunnen vertellen over mijn passie voor experiential education. En om jullie hier allemaal te zien zitten: collega's en ex-collega's, experts in het doceren en in academisch onderzoek. Ik zie ook experts in mijn enorme familie. Niet alleen omdat ik uit een groot Brabantse onderwijsnest kom; maar ook omdat ze experts zijn in het leven lang leren en dat doorgeven – van Zeeland, Vlissingen, Vierlingsbeek en Asten tot in Abcoude en Diemen aan toe. Dat geldt ook voor mijn vrienden en goede bekenden, met wie ik al zo lang ervaringen uitwissel en met wie ik geleerd heb. Voor jou en jou en jou wil ik eerst iets anders voorlezen.

Uit een prentenboek, favoriet bij mijn kinderen toen ze klein waren: *We're going on a Bear Hunt*, van Michael Rosen uit 1988, met tekeningen van Helen Oxenbury (figuur 1).

Het boek volgt een vader met vier kinderen en een hond, die moedig en blijmoedig op jacht naar een beer allerlei hindernissen tegenkomen. Eigenlijk komen ze continu beren op hun weg tegen!



Figuur 1 “Wij gaan op berenjacht”

Text © 1989 Michael Rosen – Illustrations © 1989 Helen Oxenbury

From WE'RE GOING ON A BEAR HUNT Written by Michael Rosen & Illustrated by Helen Oxenbury

Reproduced by permission of Walker Books Ltd, London, SE11 5HJ

www.walker.co.uk

Ik citeer uit de vertaalde versie. “*Wat een prachtige dag! Wij zijn niet bang. We kunnen er niet bovenover. We kunnen er niet onderdoor. O nee! We moeten er wel dwars doorheen!*” (Rosen 1988). Het verhaal gaat over nieuwe grenzen tegenkomen en deze passeren, met vertrouwen en zelfvertrouwen. Elke keer als het gezin een hindernis tegenkomt, zijn de tekeningen zwart-wit. Zodra ze die hindernis passeren, zijn de prenten in kleur. En die hindernissen overwinnen ze samen. Immers: “*Wij zijn niet bang.*” Dat samen grenzen opzoeken en verleggen, daarover gaat deze oratie.

Mijn passie voor experiential education

Is het nodig?

Experiential education: wat is het precies en doen we dat al niet? Veel van mijn collega's en vast ook anderen in de zaal kennen dit rijtje uit een Chi-nees gezegde.

*Teach me and I will forget,
show me and I will remember,
involve me and I will learn.*

In heel veel opleidingen aan onze universiteit wordt de derde regel ook gepraktiseerd. In lijn met de Utrechtse onderwijsvisie op activerend onderwijs kent nagenoeg elke cursus praktische oefeningen voor studenten. Zoals essays schrijven, opdrachten maken, gegevens analyseren. *Learning by doing*. Meedoen, zelf nadenken, oefenen: project- of probleemgestuurd onderwijs, liefst op basis van authentieke cases, geeft meer diepte en kansen om te leren en dat ook vast te houden.

Leren door ervaring hoort bij een specifieke visie op onderwijs. Binnen de Onderwijswetenschappen bestaan enkele dominante visies op leren en instructie (Valcke 2017, p. 75-76). Welke visie je aanhangt, bepaalt hoe je kijkt naar de rol van een docent, een student, naar de leerdoelen en werkvormen die je kiest. Ik noem hier drie van de belangrijkste visies: behaviorisme, cognitivisme en constructivisme.

Het behaviorisme richt zich op het leergedrag. Studenten dienen zich op een bepaalde manier te gedragen of hun gedrag te optimaliseren om extern gedefinieerde kennis te verwerven. De aanwijzingen, de prikkels voor dat optimale gedrag komen van de docent. Eigenlijk hoeft een student in deze visie niet te begrijpen waarom bepaald gedrag nodig is, maar het gewoon te doen. Eenrichtingsverkeer.

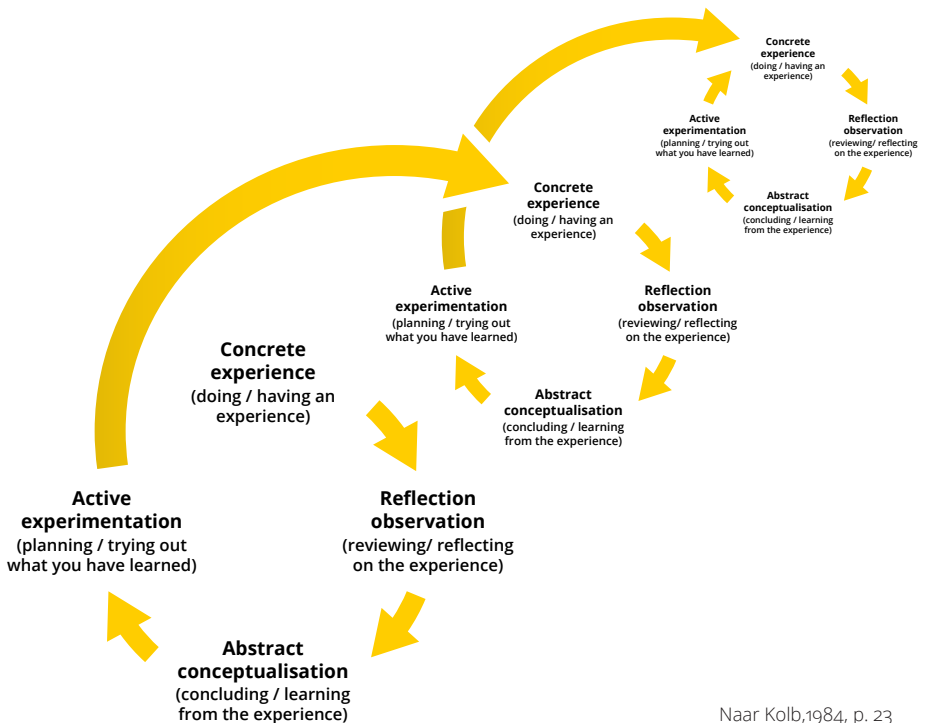
Dan het cognitivisme. Deze visie gaat net als het behaviorisme uit van kennis die objectief, extern, bestaat. Maar hier draait het om wat er gebeurt in het hoofd van leerlingen. De ratio is belangrijk: een student leert door interne cognitieve processen die de werkelijkheid verwerken. Er is een strak instructieproces, via schema's en kennis die studenten 'uit hun geheugen opvissen', waaraan nieuwe kennis wordt opgehangen.

Tot slot het constructivisme. Deze visie benadrukt de interactie tussen de lerende en de omgeving. Door die interactie ontstaat kennis. Via een confrontatie met de concrete werkelijkheid, dus via de empirische waarneming of ervaring, leren we. Het gaat in deze visie om het persoonlijke leerproces,

dat altijd voortbouwt op eerdere ervaringen of daar 'haakjes' mee heeft. Door persoonlijke interpretatie beklijft kennis.

Het zal duidelijk zijn dat de experiential learning-benadering past bij het constructivisme. *Involve me and I will learn.*

Een aantal van jullie kent Kolbs cyclus van experiential learning: van ervaring, reflectie daarop, conceptualiseren en experimenteren (Kolb, 1984). Het doorlopen van deze cyclus helpt om kennis te vergaren en disciplineaire of professionele vaardigheden aan te leren. Ervaringen helpen je bewust te worden van waar je eigenlijk staat. En hoe je verder moet (figuur 2).



Figuur 2 Dewey's model of Experiential Learning

Dat laatste, de langere lijn, is niet nieuw. Dit was in de jaren 30 van de vorige eeuw al uitgewerkt door John Dewey, een onderwijskundig theoreticus. In zijn boek *Experience and Education* vroeg hij zich af: “*How shall the young become acquainted with the past in such a way that the acquaintance is a potent agent in appreciation of the living present?*” (Dewey, 1938, p. 23). Dus: hoe kunnen we in het onderwijs eerdere ervaringen gebruiken om het heden te begrijpen? Of zelfs de toekomst voor te stellen? Leren van ervaringen helpt bij het uitproberen van nieuwe dingen en daar later weer opnieuw van te leren.

Sinds de publicatie van de experiential learning cyclus is veel onderzoek gedaan naar het effect ervan. Kennis gebaseerd op ervaringen blijkt goed toe te passen in nieuwe contexten en vaak zelfs beter dan via *telling* of *showing*. Dit geldt voor meerdere disciplines: accountancy, psychologie, ondernemerschap, biomedische wetenschappen.

Experiential learning is al jaren stevig verankerd in de Onderwijswetenschappen. Er is een *National Society for Experiential Education*, opgericht in 1971. Er bestaat een internationaal, *peer-reviewed* tijdschrift uit 1978, gepubliceerd door de *Association for Experiential Education*, opgericht in 1972. Figuur 3 staat op de website van deze Association for Experiential Education (www.aee.org). Zie de wolk linksboven: Adventure and Challenge. Op de website staat daarbij: “*Adventure and challenge are at the heart of experiential learning as they push the learner, student or client out of their comfort zone and into the learning zone, where the greatest educational gains can occur.*”

Een heel natuurlijke manier van ervaren, typisch voor de Geowetenschappen, is de outdoor leeractiviteit. Geologiestudenten onderzoeken stenen in de Pyreneeën, fysisch geografen boren in Zuid-Frankrijk. Studenten Sociale Geografie en Planologie duiken in de gevolgen van gentrificatie in Malmö. Studenten Sustainable Development bestuderen duurzaamheid op Texel. Masterstudenten International Development Studies en research masterstudenten onderzoeken de inbedding van Chinese ondernemers in Ethiopië of de gevolgen van klimaatbeleid voor het grondgebruik van kleine boeren in zuid-Mozambique. Dus zo'n ballon, zoals in figuur 3, die bestaat zeker al. Dat zal de reden zijn waarom een collega vorig jaar een beetje beschroomd vroeg naar het nut van mijn leerstoel. “*Experiential learning? We sturen ze toch al jaren voor veldwerk naar het buitenland?*” En daar zit nou net de crux.



Figuur 3 What is Experiential Education?

Want een student iets laten ervaren is gemakkelijk. Maar om studenten te laten leren van een ervaring, daarvoor moet een docent in actie komen. De cyclus echt doorlopen, van ballon tot de grond tot nieuwe ballon, dat gaat niet vanzelf. Dus de grijze pijlen tussen deze vlakken inrichten – dat gebeurt nu te weinig. Ik betoog dat wij binnen Geowetenschappen de kennis over ‘ervaringsgericht leren’ uit de Onderwijswetenschappen onvoldoende benutten. We richten ons wel op ervaring maar te weinig op het leren van ervaring.

En dat geeft twee problemen.

Ten eerste. De disciplinaire kennis en kunde die studenten in *outdoor learning environments* opdoen, buiten hun comfortzone, vervliegt. Ervaringen rijgen zich simpel aaneen. Ze studeren van vak naar vak, van cijfer naar cijfer. Zonder bewuste of actieve relatie met andere disciplinaire kennis of vaardigheden blijft leren een luchtballon die niet echt opstijgt, die aan de oppervlakte blijft. Het blijft bij oppervlakkig leren.

Ten tweede. Hoeveel leren jonge mensen over zichzelf en de wereld in zo’n outdoor learning environment? De UU en de faculteit Geowetenschappen hebben het wel in hun strategische plannen staan: inzetten op vaardigheden die disciplines overstijgen. Ook wel *transferable* of *21st century skills* genoemd, of *graduate attributes*. Brede vaardigheden zoals interculturele competenties, effectief *teamwork*, reflectie, zelfmanagement. Maar waar in de opleiding leren we studenten deze *skills* aan, waar oefenen ze daar echt mee, actief? Waar toetsen we dat? De luchtballon stijgt misschien wel op, maar vaart niet verder. Het blijft bij smal leren.

De kern van deze leerstoel

Er zijn dus twee problemen: studenten leren oppervlakkig en smal. Met deze leerstoel wil ik ze gaan oplossen.

Ik betoog dat studenten meer kunnen leren van een uitdagende ervaring. En specifiek, dat ze dieper en breder leren. Waarom is daarvoor juist een uitdagende ervaring nodig? Een ervaring die ik in de geo-context *outdoor learning activity* noem, maar die staat voor elke ervaring buiten je comfortzone? Omdat je van grenzen leert. Als je buiten je comfortzone stapt, komt er verrassing, verwondering, onzekerheid. Voor geografen is dat soms de

fysieke grens, buitenshuis, in andere landen, culturen, contexten. Maar het geldt voor alle grenzen, ook die tussen disciplines (Fortuin & Bush, 2010). Grenzen houden je alert en stimuleren je ontwikkeling.

*Teach me and I will forget,
show me and I will remember,
involve me and I will learn,
challenge me and I will grow.*

Ook dit is niet nieuw. De Russische psycholoog Lev Vygotski betoogde begin 20e eeuw dat leerlingen het meest leren als ze instructies krijgen in de *zone of proximal development*, de zone van naaste ontwikkeling. Dus als er uitdagingen zijn nét over het randje van het kunnen of weten. “*Instruction is only useful when it moves ahead of development. It impels or wakens a whole series of functions that are in a stage of maturation lying in a zone of proximal development*” (Vygotski 1987, p. 212, Valcke 2017, p. 246). Niet te ver weg; dan is de kloof eng en onoverbrugbaar. Ook niet te dichtbij, dan is het een makkie. Maar juist daartussenin, waardoor het spannend en uitdagend wordt om een aanloop te nemen en echt te springen.

Waarom zijn grenzen nodig om iets te leren? Omdat ze een beroep op je doen. Ik baseer me op het artikel van UU-collega’s Akkerman & Bakker uit 2011: *Boundary crossing – boundary objects*. Uit hun literatuurstudie over de grensovergang naar nieuwe terreinen halen zij vier leermechanismen: identificeren, coördineren, reflecteren en transformeren. Ik leg ze kort uit.

Het eerste leermechanisme is identificeren. Identificeren van grenzen gaat over je bewust worden van de kern van jouw gebied via de grens met andere gebieden. Je bent je bewust van het hek – dat er een verschil bestaat. Dat wordt ook wel het proces van ‘*othering*’ genoemd (Akkerman & Bakker 2011, p. 142).

Het tweede leermechanisme is coördineren. Dat gaat verder dan het ‘zien’ van de grens zelf. Coördinatie gaat over hoe je met ‘de andere kant’ omgaat. Dat betekent communiceren, vertalen, de dialoog aangaan, het aftasten en voorzichtig verkennen van elkaars gebied. Dit varieert van afstandelijke tweezijdige communicatie tot het gezamenlijk helder of open maken van grenzen.

Een derde leermechanisme is reflecteren. Als je echt een grens wilt oversteken en daarover in dialoog wilt gaan, moet je eerst reflecteren op je eigen terrein, je eigen plek. Je zult je perspectief expliciet moeten omschrijven, je kennis en begrip van jouw eigen comfortzone. Akkerman en Bakker noemen dit *perspective making* (2011, p. 145). Bovendien is er *perspective taking*: door dit aan anderen over de grens te laten zien, te vertellen, zie je jezelf door de ogen van anderen. En krijg je een ander beeld van je eigen verhaal. Je leert bijvoorbeeld dat jou vooral de zonnebloemen aan de overkant opvallen, maar dat de overkant juist opmerkt dat jouw gras groener is.

En het vierde leermechanisme: transformeren. Door grenzen over te steken kan je gedrag en kun jij veranderen. Maar er moet dan wel een echte confrontatie zijn, waardoor het noodzakelijk is iets of jezelf te veranderen. Deze verandering kan op den duur leiden tot nieuwe routines. Dit proces noemen Akkerman en Bakker *crystallization* (p. 148).

Er is lef nodig om uit je comfortzone te stappen, ondernemend te zijn. Nieuwe ervaringen op te doen en daarvan te leren. Ik vertel mijn studenten in de cursus over ondernemerschap over Joseph Schumpeter (zie ook Van Praag 1999). Hij schetste in 1934 eerst een wereld, een tijdlijn van een week, zonder ondernemers. Een vlakke lijn. Vervolgens beschreef hij een week mét ondernemers, mensen die risico nemen omdat ze onafhankelijk willen zijn of iets nieuws willen creëren. Dan krijg je een levensloop met kruispunten, uitdagingen, keuzes. Dat is een spannende lijn, met bochten en kronkels.

De kruispunten op de tijdlijn, op je route, zijn essentieel. Onderwijswetenschapper Morris heeft de cyclus van experiential learning onlangs uitgebouwd (2020). Hij betoogt dat een simpele experience niet genoeg is, dat het een *contextually rich concrete experience* moet zijn, contextrijk en concreet. Andere wetenschappers gebruiken daarvoor woorden als *rich points* (Agar 1995) of *impactful encounters* (Strange & Gibson 2017; MacKay, Tran & Lunstrum 2021). Rijke ervaringen die kunnen schuren. De comfortzone durven verlaten. Ook cartoonist Kamagurka had het daarover in een Zomergasten-uitzending in augustus. Dat daar creativiteit wordt geboren.

Grenzen tegenkomen, verkennen en er overheen stappen: waarom helpt dat bij dieper en breder leren?

Buiten de comfortzone geeft dieper leren

Uitdagende leeromgevingen helpen om te oefenen bij het zien, verkennen, opzoeken en passeren (en misschien wel verleggen) van grenzen. Oefenen, zodat je het kunt gebruiken op andere plekken, op andere momenten, in je studie of in je eigen vakgebied. De eerste keer op veldwerk leert je nieuwe dingen. De herkenning van de strategieën die jou destijds hielpen, kun je toepassen bij het veldwerk tijdens je eindonderzoek. Het ontdekken en vervolgens oefenen van nieuwe vormen van communicatie die nodig zijn in een cursus met buurtbewoners, helpen bij je eerste contact met klanten in je stage of eerste werkplek. Jerome Bruner, een ontwikkelingspsycholoog, betoogde in 1961 al dat *cognitieve conflicten* die net buiten de voorkennis vallen, het leren stimuleren. Door dat conflict, die verwondering of verrassing gaan studenten zoeken naar verklaringen, oplossingen, verschillen en overeenkomsten met bekende situaties. Als dit wordt opgebouwd tijdens de studie krijgen kennis en vaardigheden wortels. Sterke en diepe wortels (figuur 4).



© Femke van den Heuvel

Figuur 4 Dieper leren, binnen je discipline

Dit past heel goed bij het Europese *GeoCapabilities*-project, waaraan mijn collega Tine Béneker werkt (2018; zie ook Walkington et al. (2018)). *Geo-capabilities* zijn geënt op de *capabilities*-benadering die Nussbaum en Sen (1993) presenteerden als tegenhanger van het denken vanuit *Welfare Economics*. Het gaat niet zozeer om het verkrijgen van welvaart of rijkdom, maar het kunnen leiden van een betekenisvol leven. Onderwijs zou de mogelijkheden moeten vergroten voor leerlingen om het leven te leiden dat zij van waarde vinden. Geografische kennis vergroot die mogelijkheden, oftewel *freedoms*, door jongeren verder te laten kijken: over de grens.

Krachtige geografische kennis heeft drie dimensies. Ten eerste *content-based geographical knowledge*: algemene kennis over landen, plaatsen en verschijnselen zoals rivierdelta's, infrastructuur, miljoenensteden, overstromingen. Ten tweede *conceptual geographical knowledge*: kennis over processen, samenhang, oorzaak en gevolg en concepten zoals ruimtelijke netwerken, schaalverschillen, globalisering. En de derde dimensie – en daar gaat het mij vandaag om – *procedural geographical knowledge*: weten hoe geografisch denken gestimuleerd wordt. Bijvoorbeeld door nieuwe contexten aan te bieden en uit te dagen tot nieuwe ervaringen, direct buiten de comfortzone. Zo leren we dieper.

Buiten de comfortzone geeft breder leren

We moeten er op uit. Want buiten je comfortzone en buiten je discipline en de UU, daar zijn de echte beren op de weg. Het ontmoeten van beren in je studie vergroot niet alleen disciplinaire kennis en vaardigheden, maar ook kennis en vaardigheden voor het leven.

Gelukkig is hiervoor steeds meer aandacht. Het Nuffic kwam in juli met persoonlijke ontwikkeling als een van de drie pijlers van leeropbrengsten uit internationaliseringsactiviteiten (2023). Afgelopen juni bracht het Trimbos-instituut een indrukwekkend rapport uit, *Harder Better Faster Stronger*, over prestatiedruk en stress bij studenten in het hoger onderwijs (Dopmeijer, Scheeren, Van Baar & Bremer 2023). In een korte versie komen de samenstellers met handreikingen voor maatschappij, studenten zelf en het onderwijs. Ze raden aan het accent te leggen op vaardigheden zoals plannen, structureren en samenvatten. En ook mentale gezondheidsvaardigheden aan te stippen, zoals het herkennen van psychische problemen en veerkracht. En het toepassen van zelfregie, oftewel richting geven aan je

eigen loopbaan, inzicht hebben in je eigen motivaties en eigenaar zijn van de keuzes die je maakt.

Ook universiteiten moeten die rol pakken. Pedagoog Biesta roept dat al langer. Hij noemt dat subjectiverend onderwijs, het ondersteunen van jongeren om als vrij, verantwoordelijk en volwassen persoon in het leven en de wereld te willen staan. Dit wordt weerspiegeld in de zogenoemde *Whole Child Development*-benadering, het streven om een kind te laten opgroeien tot een gelukkige, gezonde, veilige en betrokken volwassene die productief en succesvol is, niet alleen in onderwijs of carrière, maar juist ook persoonlijk. Deze benadering staat ook centraal in UGlobe, het Global Learning Centre van de UU, maar ook bij de ‘*capabilities*’ benadering van Nussbaum en Sen (1993). Collega’s van het UMC Utrecht schreven onlangs een artikel over hoe in hoger onderwijs juist generieke *life skills* kunnen worden aangeleerd, in plaats van ‘domeinspecifieke skills’ (Van Ravenswaaij, Bouwmees-



Figuur 5 Breder leren, voor je leven

ter, Van der Schaaf, Dilaver, Van Rijen & De Kleijn, 2022). Generiek wil zeggen: niet gebonden aan een specifieke context, een vakgebied of discipline en te gebruiken in verschillende situaties en voor allerlei activiteiten buiten de universiteit. Moet je daarvoor je comfortzone verlaten? Volgens Biesta wel: confrontatie en weerstand is nodig om die bredere, generieke *life skills* aan te leren. Ik citeer uit zijn oratie in 2018: “*Subjectieverend onderwijs is onderwijs dat de ontmoeting met realiteit mogelijk wil maken. Het is onderwijs dat weerstand inbrengt, soms fysiek, zoals in het werken met steen, hout of metaal, of het werk met het eigen lichaam; soms op het talige of symbolische vlak, zoals het ontmoeten van een lastige tekst, een moeilijk boek, of een complexe taak; en soms op het sociale vlak, zoals de ontmoeting met andere mensen, inclusief medeleerlingen.*” (2018, p. 24).

Kortom: breder leren, persoonlijk groeien (figuur 5).

Past het leren van grenzen in het hoger onderwijs?

In het Nederlandse onderwijsland is er nu een sterke tendens om terug te gaan naar basiskwalificaties, met nadruk op taal, rekenen, digitale geletterdheid en burgerschap. Onlangs is besloten dat scholen in de doorstroomtoets (de oude eindtoets van de basisschool) geen wereldoriëntatie, aardrijkskunde, geschiedenis of biologie meer kunnen opnemen. Voormalig minister voor Primair en Voortgezet Onderwijs Dennis Wiersma hamerde op basisvaardigheden. De Onderwijsraad vindt dat we vanwege de lerarentekorten moeten focussen op *need to know* en niet op *nice to know*. Onder dat laatste werd tot onze grote schrik ook klimaatverandering gerekend... (Veldhuis 2023). Het huidige discours ademt: geen basiskennis van de wereld en géén bredere *life skills* ontwikkelen.

Dit jaar nog volop in het nieuws: het falen van onderwijsvisies over ‘zelfstandig leren’ bij Fontys Hogeschool, waarbij vaardigheden leken losgezongen van de vakinhoud. Dus we moeten voorzichtig zijn. Past het verlaten van je comfortzone en daarvan leren wel in een kennisinstelling als een hogeschool of universiteit? Passen kennis van, oefeningen en reflectievaardigheden bij grensovergangen in je discipline en je leven wel in het hoger onderwijs?

Mijn antwoord is: ja. Kennis en vaardigheden gaan hand in hand. Kijk naar vacatureteksten en praat met mensen in de praktijk, beleidswereld, on-

derzoeksbureaus, het bedrijfsleven en academische werkveld. Zij zoeken specialisten met kennis die tegelijkertijd zelfstandig denkende, kritische, probleemoplossende, communicatieve teamspelers zijn.

En in het hoger onderwijs weten we dit ook. De zogenoemde Dublin-descriptoren met eindtermen voor de studies aan universiteiten en hogescholen in Europa, laten er geen twijfel over bestaan: communicatie, oordeelsvorming en leervaardigheden passen in het hoger onderwijs. Unesco heeft in 2017 de ‘Key Competencies for Sustainable Development’ gepubliceerd: waaronder samenwerken, kritisch denken en zelfbewustzijn, anticiperen, integraal probleem-oplossen (zie Rieckmann 2018). Maar dat dit belangrijk is moeten we niet alleen roepen. Dat moeten we laten ervaren, oefenen, en als dat een leerdoel is: ook toetsen.

Van experiential learning naar experiential education

Het moge duidelijk zijn: met het aanbieden van een uitdagende leeromgeving zijn we er niet. Hoe laten we studenten leren van een ervaring? In een artikel in het *Journal of Outdoor and Environmental Education* laten Ord en Leather zien dat er veel meer diepte en breedte zit in die *experiential learning cycle* dan we denken (2011). Toen deze twee Britse wetenschappers die beroemde *learning cycle* van Kolb en de oorspronkelijke ideeën van John Dewey daarachter kritisch bekeken, ‘herontdekten’ ze drie principes.

Ten eerste: ervaring is niet simpelweg een activiteit die iemand onderneemt. Volgens Dewey is het de transactie, de confrontatie, tussen een persoon en de directe omgeving. Iemand probeert iets (*trying*), en ondergaat meteen de gevolgen daarvan (*undergoing*), vanuit die omgeving. Dat staat niet los van elkaar. Het *transaction* principe (p.20).

Ten tweede, ervaring is niet het uit elkaar trekken van doen en denken, zoals de cyclus suggereert. Een ervaring krijgt betekenis door de onmiddellijke interpretatie ervan. Juist ondergedompeld in een ervaring is de realisatie van het belang ervan essentieel. Dit is het principe van *meaning* (p.19).

En tenslotte: een ervaring heeft altijd voorgangers. En altijd een toekomst. Onderwijservaringen moeten toekomstige ervaringen mogelijk maken – deuren open zetten. Dat betekent ook vooruit kijken naar een ervaring, en verwachtingen expliciet maken. Dit is het *continuity* principe (p.20).

Deze drie principes kunnen we gebruiken om van *learning* naar *education* te gaan. Dus: ook de docent erbij betrekken.

Er bestaan veel simpele rijtjes met hoe instructie eruit ziet in een constructivistische visie op leren (Valcke 2017, p. 257). Daarin staat centraal dat een docent de individuele en concrete ervaring van een lerende als uitgangspunt neemt, dat zelf problemen oplossen erbij hoort. Ik las op p. 257 zelfs het gouden advies: *Maak fouten*. Want die fouten ontdekken en corrigeren, daar leer je pas van. Fouten zijn de ‘*stepping stones*’ naar leren.

Ik heb die vele rijtjes met tips proberen samen te vatten in drie adviezen. Ik denk dat studenten dieper en breder leren van een uitdagende ervaring door *aandachtig*, *reflectief* en *interactief* onderwijs.

Maak het onderwijs aandachtig

Aandacht betekent ‘bewust’, maar ik breid het uit naar aandachtig, met het accent op tijd. Maak als docent tijd voor het bewust opzoeken van verschillen en dus grenzen in de cursus of binnen de groep studenten. Laat studenten zelf de indoor en de *outdoor environment* benoemen. Dat kunnen landen of regio’s zijn, maar ook sociaal-culturele en disciplinaire verschillen. Nodig studenten expliciet uit om te anticiperen op mogelijke problemen of grenzen: op beren op het pad. Dit past bij het *continuity* principe – vooraf doelen en verwachtingen formuleren. Geef studenten concrete opdrachten waarin ze de eigen beelden, verwachtingen en twijfels over grenzen benoemen of hun ervaringen bij het oversteken van grenzen. En doe dit op verschillende plekken gedurende de hele cursus en studie, zodat niet het ‘vermijden’ maar het ‘genieten’ van grenzen routine wordt.

Maak het onderwijs reflectief

We kennen allemaal de studenten die in hun vierde jaar een bepaalde techniek, vaardigheid of leerstof niet herkennen. Die een goede bronvermelding ook in het derde jaar niet onder de knie hebben, die structuur aanbrengen in een essay lastig blijven vinden. Hoe komt het dat dit niet beklijft? Ik denk dat studenten te weinig worden gestimuleerd te leren van hun fouten. Dat ze weinig terugkijken naar kennis en vaardigheden uit eerdere cursussen. Dat komt ook doordat we bij de UU een bachelor systeem hebben met losse cursussen, acht per jaar, steeds twee parallel. Met telkens nieuwe docenten, thema’s, leerstof, leervormen. Natuurlijk zijn er wel zorgvuldig ontwor-

pen leerlijnen, maar de grote keuzevrijheid in de bachelor maakt het lastig het curriculum een krachtige ruggengraat te geven. Geen wonder dat veel studenten aan het eind geen totaaloverzicht hebben van wat ze hebben geleerd; de lange lijnen ontbreken. We kunnen dat binnen hoor- en werkcolleges enigszins repareren, maar of dat beklijft? Dit schrijft nog meer bij onze cursussen outdoor, buiten de comfortzone van de hoor- en werkcolleges op de campus. We sturen studenten op veldwerk, nemen ze mee op excursie, laten ze outdoor ervaringen opdoen. Maar laten we studenten daarover genoeg nadenken als we er zelf niet bij kunnen zijn? Dit geldt ook voor al het andere onderwijsaanbod outdoor: stages, praktijkopdrachten, studeren in het buitenland.

Het curriculum zou profiteren van terug- en vooruitblikken. Waarom kostte het wennen aan het nieuwe team in het stagebedrijf zo veel energie? Wat hielp mij in het samenwerken met nog onbekende studenten in een lastige opdracht? Kan ik dat misschien nu toepassen in mijn 3^e jaarscursus voor bewoners, bezoekers, ondernemers?

Dit kan ook prospectief: kijk vooruit, maar blik later weer expliciet terug. Samen met het International Student Office Team sturen wij exchange-studenten een kaartje dat ze voor vertrek geschreven hebben aan zichzelf, naar hun adres in het buitenland. Bij terugkomst zeggen studenten geraakt te zijn en ook gesterkt door het lezen van het eigen 'hart onder de riem'. En: ze worden herinnerd aan hun doel.

Hoe kun je als docent reflectie bevorderen? Maak gebruik van krachtige leerlijnen in het curriculum en laat studenten in cursussen expliciet terugblikken op eerdere studie-ervaringen, kennis en vaardigheden. En vraag ze aan het eind vooruit te blikken, op basis van een reflectie op het geleerde. Bouw dit in de cursus in, zorg dat het concreet wordt en op schrift gesteld. Zodat het direct *meaning* krijgt. 'Forceer' die meta-analyse en laat studenten er woorden aan geven.

Maak het onderwijs interactief

Tot slot: onderwijs gedijt bij interactie.

De experiential learning-cyclus draait om persoonlijke ervaringen, om zelfevaluatie van unieke ervaringen en individuele experimenten en om reflectie. Maar: we leren toch altijd in een context en meestal samen met en

door anderen? Vygotski & Cole benadrukten binnen experiential learning de invloed van anderen (1978). Dat zijn de docent, maar ook familie, vrienden, en vooral collega's, vakgenoten en medestudenten. De sociale context beïnvloedt het leren, van zowel degene die deelt als degene die aanhoort.

Het verhaal van de studente over haar *exchange* in Australië, trok haar medestudent over de streep om zijn eerlijke verhaal over Londen te vertellen. Ook de studenten in de zaal en ik *voelden* haar *Fear Of Missing Out* en de heimwee.

Dat werkt via twee mechanismen. Ten eerste: in interactie met anderen krijgen persoonlijke ervaringen vorm en betekenis. Door iets vertellen ontstaan letterlijk woorden voor deze ervaringen, en expliciete haakjes om nieuwe kennis en vaardigheden aan op te hangen. Vygotski vond taal het belangrijkste hulpmiddel om te leren – taal tussen mensen noemde hij '*social speech*'. Het mooie is dan dat juist door interactie, ook '*internal speech*' ontstaat – door iets te zeggen, en iets te horen, ga je daarover eigenlijk ook weer praten met jezelf – reflecteren – en dat stimuleert mentale activiteit, bewust ergens mee bezig zijn. Het tweede mechanisme gaat over de ander. Het is aangetoond dat bepaalde hersengebieden actief worden als je iets waarneemt van een ander. Als jij je ervaringen deelt met een ander, maken zogeheten spiegelneuronen (Rizzolatti & Galleze 1996) dat er herkenning plaatsvindt bij die ander (zo van: hee, ik heb ook zoiets mee-gemaakt) of erkenning van het delen van die ervaring (wat mooi dat zij dit eerlijk vertelt, dat kan ik ook – een rolmodel). Het geeft meteen betekenis: het *meaning* principe van Dewey. Zagen we dat ook niet bij die exchange-student uit Londen aan het begin van dit verhaal?

Wat kun je als docent doen? Gebruik het principe van *think – pair – share*. Zet studenten bij elkaar, in niet te grote groepen en laat ze nadat ze er even zelf over hebben nagedacht, elkaar vertellen over hun ervaringen, elkaar interviewen, dieper doorvragen.

En bij dit alles: geef studenten het woord. Maak ze medeverantwoordelijk voor elkaars leren. Hoe blijven we meer leren? Dan krijg je levenslange groei, ontwikkeling en ontplooiing.

*Teach me and I will forget,
show me and I will remember,
involve me and I will learn,
challenge me and I will grow,
empower me and I will blossom.*

Waarom is dit lastig?

Ik hoor het collega's denken. Hoe moeten wij tijd vinden voor reflectie in onze overvolle agenda's met strak ritme van onderwijsperiodes, publicatiecriteria en deadlines voor grote onderzoeksprojecten? En hoe gaat dat, reflectie? Hoe leer je dat aan, hoe oefen je dat en hoe toets je dat?

Het is inderdaad niet gemakkelijk. Maar er bestaan concrete handvatten vanuit een onderwijskundige benadering. Ik denk aan toetsingsmodellen van *international learning* (Deardorff, Pysarchik & Yun 2009). Er zijn niveaus van reflectie waarvoor al simpele toetsformulieren bestaan. Oefeningen met het toetsen van reflectie, die studenten gemakkelijk begrijpen en simpel kunnen toepassen (Moon 2004). Collega's van de Universiteit Wageningen hebben een toets ontworpen voor de vier onderdelen van *boundary crossing*, op het vlak van interdisciplinair leren (Gulikers & Oonk 2016). Het is er al! Ga op zoek.

Een andere hobbel: aandachtig blijven kijken, hoe moet dat outdoor? Ook daarvoor bestaan methoden, bijvoorbeeld online portfolio's en apps waarmee je studenten kunt volgen en ze elkaar kunnen volgen. Ik denk aan collega João Trabucho met zijn app *The Utrecht Companion of the Earth*. Aan collega Tim Favier, die de tool Seppo gebruikt. Ja, het vergt ontwikkeltijd, nakijktijd, leestijd, maar je loopt mee met studenten. Ziet wat zij zien. Ook letterlijk: collega Irina van Aalst en anderen volgden afgelopen juni hun studenten via hun zelfgemaakte vlogs over *community engaged learning*, in een cursus in wijken met bewoners en andere betrokkenen. Studenten volgen in het veld: we doen het al, her en der. Laten we van elkaar leren.

Teams en projecten rondom experiential education

Deze leerstoel bekleden en deze leeropdracht vervullen? Ik kan en wil dit niet alleen doen. Samen met geïnspireerde en inspirerende collega's ben ik bezig leertrajecten Experiential Education te ontwikkelen voor diverse outdoor learning activities. Dat startte met een project over studeren in het

buitenland met collega Elma Zijderveld – al ruim zes jaar mijn reisgenoot. Wat heb ik veel geleerd van jouw tomeloze energie, jouw vermogen overal de zin en het goede van te zien. Zonder jou had ik niet het lef gehad van een klein exchange-project ook een Senior Fellowproject te maken. En het lef door te zetten toen covid-19 het onderzoek in eerste instantie de grond inboorde. Gelukkig: ik mag het nu met Rena Zendedel uitdragen en onderzoeken in een cursus Intercultureel leren, als training voor een selectie uit de ongeveer achthonderd Utrechtse studenten die jaarlijks in het buitenland studeren. Ik trek op met Gijs van Campenhout in onze onlangs ontworpen reflectietraining rondom een lange stage. En met Martijn Smit, mijn kantoormaatje – over positieve energie gesproken! Samen een onderzoek doen naar reflectie rondom een audio-wandeling, buiten, voor eerstejaars. Bouke van Gorp, Gery Nijenhuis, Erika van Middelkoop en Patrick Witte steunen mij in het lange leertraject in het tutoraat naar zelfsturend leren.

Met Julia Kasch, Karen Rebel, Margien Bootsma en Frans van Dam trof ik een hecht team in een project over studentreflecties, in een interdisciplinaire alliantie met Wageningen en Eindhoven. Ik mocht meelopen in Gery Nijenhuis' Comeniusproject over reflecties op interculturele competenties van masterstudenten bij hun onderzoek in de *Global South*. Gerald Mollenhorst en ik deden een eerste pilot over reflectie rondom teamwork op masterexcursie naar Stockholm.

Er komen nieuwe onderzoeksprojecten aan rondom inclusief veldwerk en carrières en impact van alumni (met respectievelijk Bouke van Gorp en Michiel van Meeteren aan het roer). En nu waaiert dit ook geobreed uit. Met onder anderen Jarno Hoekman mag ik in het PhD Cohort Programme van de faculteit Geowetenschappen werken aan de ontwikkeling van *personal competences* van promovendi. Ik heb er zin in!

Afsluiting

Samenvattend

Weet je nog? De studente die de zaal vertelde over haar twijfels toen ze nèt in Australië studeerde? Trouw aan die lange leerlijnen heb ik haar afgelopen mei opgezocht. Ik vertelde haar van het zaadje dat ze onbewust heeft geplaat. Ze kon het zich niet meer goed herinneren, maar werd toch ook

geraakt door mijn versie van haar eigen verhaal. Ze zei “ik zou dat meisje van toen nog wel eens willen ontmoeten”. Ze vertelde dat die buitenland-ervaring aan de basis lag van heel veel buitenlandse reizen daarna, opnieuw vaak alleen. En dat nieuwe dingen meemaken en nieuwe mensen ontmoeten in vreemde omgevingen, haar vooral vervult met dankbaarheid en vertrouwen. Vertrouwen in twee dimensies: in zichzelf en in anderen, maar ook in het vertrouwen krijgen en geven. Wat een wijze les.

Ik heb in deze oratie verteld van experiential learning en dat echt uitdagende leeromgevingen je meer leren: dieper (disciplinair) en breder (voor je leven). En dat het experiential *education* moet zijn: docenten moeten studenten actief tijd en ruimte geven voor aandachtig leren, reflectie en interactie. Tijd voor de lange lijnen.

Oproep

Weer terug naar het boek *Wij gaan op berenjacht*. De nieuwsgierige en ondernemende vader en zijn kinderen en de hond vinden na allerlei hindernissen eindelijk een donkere grot, met daarin: de beer! Die beer gaat vervolgens achter het gezin aan, dat halsoverkop alle hindernissen op de terugweg opnieuw moet overwinnen. Dat gaat gelukkig veel sneller dan op de heenweg, want iedereen is nu ervaren! Ze zijn dus sneller dan de beer, die het voor het eerst doet. Thuis verschansen de kinderen en hun vader zich bang onder de dekens. De beer keert met hangende schouders terug naar zijn grot. Maar wat wilde de beer nou echt?

De beer wilde spelen. Niet iedereen opeten.

Mijn boodschap: ga moedig en blijmoedig op berenjacht. Verlaat je comfortzone en laat het schuren. Formuleer een beer (eerlijk, iets waar je tegenop ziet) en ga er dwars doorheen! Maar houd onderweg je ogen open en zie hoe deze beer en alle hindernissen jou en je pad leuker en sterker maken. En als je thuiskomt: vertel hoe spannend het was, aan anderen, ook aan je studenten.

Dankwoord

Universiteit Utrecht, de Faculteit, het departement SGPL; collega's en oud-collega's

Ik wil het College van Bestuur van de Universiteit Utrecht bedanken voor het instellen van deze leerstoel en hun vertrouwen in mij om hiervan ook andere faculteiten te laten profiteren.

Dank, decaan Wilco Hazeleger, en het bestuur van de Faculteit Geowetenschappen, voor de steun voor deze leerstoel rondom *outdoor learning activities* als kern van ons geo-onderwijs. Voor het vertrouwen dat mijn onderzoek deze kern krachtiger en effectiever kan maken.

Tine Béneker. Onze leerstoelen zijn twee stevige pijlers onder universitair onderzoek en onderwijs in onze sectie 'Geography and Education'. Jouw leerstoel over krachtige geografische kennis; mijn leerstoel over dieper en breder leren. We vullen elkaar aan. Dank voor jouw inspiratie, rust en geweldig leiderschap.

Dank je wel, Leo Paul. Ik herinner me een cruciale sessie bij jou thuis, precies twee jaar geleden. Ik in de put, jij positief en constructief met concrete (zelfs uitgeschreven) stijgieters om daaruit te klimmen. Door jouw energie, relativiseringsvermogen en humor heb ik, en hebben met mij vele collega's en studenten zoveel meer plezier beleefd aan ons werk en onze studie. Je bent van onschatbare waarde voor de sfeer in onze groep.

Dank aan alle studenten. Al ruim 30 jaar word ik gevoed door jullie. Of het nu mijn verse tutorgroep is met eerstejaars, de gevorderde bachelorthesisstudenten, of de oudere, ervaren masterstudenten in mijn cursus over ondernemerschap – ik geniet van jullie enthousiasme, nieuwsgierigheid en vooral leergierigheid. Niets is mooier dan het kwartje te zien vallen. Ik geniet van jullie leren.

Mijn leermeesters in de economische geografie hebben mij stevig op het academische pad gezet en zijn hier nu gelukkig ook: Egbert Wever en Oedzge Atzema. Egbert, jouw eerlijke no-nonsense aanpak heb ik altijd gewaardeerd. Het gaf mij het vertrouwen dat wetenschap dicht bij mensen kan staan. Oedzge, juist door onze zo verschillende kijk op dingen kon ik van jou

leren. Door jouw grote hart voor onderwijs ging mijn ‘*zweite Seele*’ zich roeren. Ook mijn promotor Pieter Hooimeijer, strategisch denker, dank je wel. En helaas zijn promotoren Frans Dieleman en Han Floor er niet meer – de laatste ook een *mister ‘no-nonsense’* en daarom een rolmodel voor mij. Beate Volker, je hebt mij ontzettend geïnspireerd door jouw ontembare energie en innovatieve ideeën, over vakgebieden heen. Ook initiatiefnemers van mijn leerstoel bij de Universiteit van Amsterdam, Jan Rath en Robert Kloosterman, dank voor de prachtige kans die jullie mij gaven. Op de dag af 10 jaar geleden sprak ik daar mijn oratie uit voor de leerstoel Etnisch Ondernemerschap. En uit die periode van economische geografie, alle promovendi, Erik, Niels, Wouter, Anne, Bart, Marianne, Giacomo. Ik ben trots op jullie.

Ik heb in de afgelopen 20 jaar nagenoeg alle leertrajecten rondom onderwijs, talent, onderzoeks- en academisch leiderschap en netwerken gevolgd. Maar met het project over reflectie op exchange-ervaringen landde ik pas echt in 2018 bij het *Centre for Academic Teaching and Learning*. Directeuren Manon Kluijtmans en Mirjam Bok, energieke collega’s, dank je wel – en dat geldt ook voor alle mede *Senior* en *Principal Fellows*, mentor Wieger Bakker en onderwijsexpert Frans Prins en alle CAT-collega’s. Ieder van jullie gericht op het verbeteren, innoveren, onderzoeken van academisch onderwijs voor studenten en docenten.

Ik leer nog steeds veel van mijn geweldig collega’s in de sectie ‘*Geography and Education*’, maar ook breder in het departement Sociale Geografie en Planologie en in de faculteit. Dank voor jullie enthousiaste steun, ideeën en feedback.

Heel kort wil ik nog vier nieuwe clubs noemen die mij sinds 1,5 jaar in het bijzonder inspireren.

Vanaf november 2022 geef ik officieel leiding aan een eerste team: de vele docenten 3 en 4 in ons departement. Een hechte, betrokken, jonge en gezellige groep. Dank jullie wel, voor jullie liefde voor het vak en studenten, jullie eerlijkheid en vertrouwen in mij.

Vanaf juni 2022 ben ik mede voorzitter van een tweede club binnen het strategisch onderzoeksthema *Dynamics of Youth*: de onderzoeksgemeenschap *Youth Education and Life Skills*. Pascale van Zantvliet en Liesbeth Kester, en

Elena Rodriguez, wat een feest met jullie, het afgelopen jaar. Genoeg beren op de weg, maar we hebben ze *getackled* en soms ook te vriend gemaakt! Catrin Finkenauer, ik ben vanaf dag één door jou gegrepen en voel me sindsdien niet meer losgelaten – geborgen. Dank je wel, jij, het *Dynamics of Youth*-team en alle *community chairs* en postdocs.

En dat team, dat is er zeker ook in de derde club waarin ik vorig jaar blijmoedig ben gestapt: het bestuur van het KNAG, het Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap. Met liefde voor geografie en planologie, voor de wereld, klimaat, voor onderwijs, leerlingen en leraren. Wat hebben we al veel mooie dingen meegemaakt, zeker ook weer in dit lustrumjaar. Dank jullie wel, Eelko Postma en alle bestuursleden en collega's van het KNAG bureau, het is geweldig om met jullie te werken.

Een vierde laatste groep die ik hier wil noemen: sinds september 2022 ben ik *Advocate of Scholarship of Teaching and Learning*. Met dertien collega's van alle zeven Utrechtse faculteiten en het University College Utrecht gaan wij academisch onderzoek naar onze eigen onderwijspraktijk stimuleren. Zoveel energie in deze groep – mede dankzij het enthousiasme van onze trekker, Irma Meijerman en van mijn collega Emilia Jarochowska.

Vrienden en familie

Geachte aanwezigen, ik hoor het jullie denken. “Mooi is dat: ‘*Living on the edge*’ preken, gemakkelijk praten voor iemand die afgezien van enkele uitstapjes naar Amsterdam, Groningen en Den Haag, meer dan vijfendertig jaar veilig werkt aan de Universiteit Utrecht!” Maar jullie, vrienden en familie, en ook vele collega's – jullie weten dat er veel belangrijkere grenzen zijn: de ‘*boundaries in everyday life*’ (Akkerman & Bakker 2011, p. 138). En veel van die grenzen heb ik in de afgelopen tien jaar overgestoken – moeten oversteken. Gelukkig had ik hulp. Ik kan jullie niet allemaal bedanken hier, maar wel Hein en Michelle, voor een levenslange *extended family*. Marianne, voor je trouwe vriendschap, en Caroline voor jouw altijd warme armen. Jeanette voor het wonen in mijn hart en huis. Dank, lieve jaarclubvriendinnen, de Geo's, oude en nieuwe burens, theaterkoor Bon Ton, alle andere vrienden die nog steeds met mij meelopen, meelachen en meezingen.

Dank je wel, mijn grote Brabantse onderwijsfamilie: ooms, tantes, neven en nichten, en mijn broer Peter en drie zussen Marie-Hélène, Graciëlle en

Nathalie, hun partners en al hun elf kinderen. Het is goed in jullie midden, ook letterlijk in het midden van een gezin waarin ik liefdevol kon opgroeien – met onderwijzers als ouders en dus ‘leren’ in mijn bloed. Deze leerstoel draag ik met trots op aan onze fantastische ouders. Zij geloofden in de kracht van onderwijs.

Ik ben ook heel blij met mijn twee andere families. Natuurlijk die van Ronald van Kempen, vader van mijn kinderen en stadsgeograaf *pur sang*. En sinds enkele jaren heb ik er nog een grote familie bij – die van Leo van Wissen. Lieve Leo, wat heerlijk dat we samen zijn. Dank je wel voor jouw rotsvaste vertrouwen, steun en liefde.

Tenslotte: mijn drie kinderen en hun partners. Lieve Suzan, Tom en Lucia; jullie zijn prachtige mensen. Dank je wel, voor al jaren samen op ontdekkingsstocht – en we gaan nog veel verder.

“Wat een prachtige dag. Wij zijn niet bang.”

Ik heb gezegd.

Met veel dank aan Margot Stoete, Harold van de Kamp, Gemmeke van Kempen, Tine Béneker en Leo van Wissen voor de vormgeving, editing en feedback op teksten.

Literatuur

- Agar, M. (1995). *Language Shock: Understanding the culture of conversation*. New York: William Morrow.
- Akkerman, S.F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169.
- Association for Experiential Education. What is Experiential Education? What is Experiential Education – Association for Experiential Education (aee.org)
- Béneker, T. (2018). *Krachtige kennis in geografie-onderwijs*. Inaugurele rede. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Biesta, G. (2018). *Tijd voor pedagogiek. Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming*. Inaugurele rede. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.
- Bruner, J.S. (1961). The Act of Discovery. *Harvard Educational Review*, 31, 21-32.
- Deardorff, D., Pysarchik, D.T., & Yun, Z. (2009). Towards effective international learning assessment: principles, design and implementation. In H. de Wit (ed.), *Measuring success in the internationalisation of higher education* (pp. 23-37). Amsterdam: European Association for International Education (EAIE).
- Dewey, J. (1938). *Experience & Education*. New York: Kappa Delta Pi/Free Press (edition 2015).
- Dimensus (2023). *Alumni-onderzoek Sociale Geografie en Planologie 2023. Recent afgestudeerde geografen en planologen over de toegang tot de arbeidsmarkt en de aansluiting op de opleiding*. Breda: Dimensus.
- Dopmeijer, J., Scheeren, L., Van Baar, J., & Bremer, B. (2023). *Harder Better Faster Stronger? Een onderzoek naar risicofactoren en oplossingen voor prestatiedruk en stress van studenten in het hbo en wo*. Utrecht: Trimbos-instituut.
- Fortuin, K.P.I., & Bush, S.R. (2010). Educating students to cross boundaries between disciplines and cultures and between theory and practice. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11(1), 19-35. <https://doi.org/10.1108/14676371011010020>
- Gulikers, J., & Oonk, C. (2016). Het waarderen van leren met partijen buiten de school. *OnderwijsInnovatie*, 3, 17-24.
- Geocapabilities (2023). What is GeoCapabilities?|Geocapabilities. Geraadpleegd op 16/8/2023.

- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Sciences*. London: Harper Row.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- MacKay, C., Tran, K. & Lunstrum, E. (2021). Field-based Experiential Education in Geography: Discovering and rethinking urban environmental challenges and possibilities., *Journal of Geography*, 120(2), 61-71. DOI: 10.1080/00221341.2020.1862896
- Moon, J. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning*. London: Routledge Falmer.
- Morris, H. (2020). Experiential learning – a systematic review and revision of Kolb’s model. *Interactive Learning Environments*, 28(8), 1064-1077. DOI: 10.1080/10494820.2019.1570279
- Nuffic (2023). *De leeropbrengsten van internationaliseringsactiviteiten. Voor leerlingen, studenten, leerkrachten, docenten en staf*. Den Haag: Nuffic.
- Nussbaum, M., & Sen, A. (Eds.) (1993). *The Quality of Life*. Oxford: Clarendon Press.
- Ord, J., & Leather, M. (2011). The substance beneath the labels of experiential learning: The importance of John Dewey for outdoor educators. *Journal of outdoor and environmental education*, 15(2), 13-23.
- Van Praag, C.M. (1999). Some classic views on entrepreneurship. *De Economist*, 147, 311-335.
- Van Ravenswaaij, H., Bouwmeester, R.A.M., Van der Schaaf, M.F., Dilaver, G., Van Rijen, H.V.M., & De Kleijn, R.A.M. (2022). The Generic Skills Learning Systematic: Evaluating University Students’ Learning after Complex Problem-Solving. *Frontiers in Education*, 7. DOI: 10.3389/educ.2022.1007361
- Rieckmann, M. (2018). Learning to transform the world: Key competencies in Education for Sustainable Development. *Issues and trends in education for sustainable development*, 39, 39-59.
- Rizzolatti, G., Fadiga, L., Gallese, V., & Fogassi, L. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Brain research. Cognitive Brain Research*, 3(2), 131-141. [https://doi.org/10.1016/0926-6410\(95\)00038-0](https://doi.org/10.1016/0926-6410(95)00038-0)
- Rosen, M. (1988). *We’re Going on a Bear Hunt*. London: Walker Books. Nederlandse vertaling: Van Altena, E. (1989). *Wij gaan op berenjacht*. Bloemendaal/Haarlem: Gottmer/Becht.
- Schumpeter, J. (1934). *The Theory of Economic Development*. Cambridge (MA): Harvard University Press. First edition 1911.

- Strange, J., & Gibson, H.J. (2017). An investigation of experiential and transformative learning in study abroad programs. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 29(1), 85-100.
- Valcke, M. (2017). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap. Een inleiding voor ontwikkelaars van instructie en voor toekomstige leerkrachten*. Gent: Academia Press.
- Veldhuis, P. (2023). 'Minder lesuren want lerarentekort blijft'. *NRC* 28 juni 2023, 3.
- Vygotsky, L.S., & Cole, M. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1987). Thinking and speech. In: R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds.), *The collected works of L.S. Vygotsky*. Vol. I. New York: Plenum.
- Walkington, H., Dyer, S., Solem, M., Haigh, M., & Waddington, S. (2018). A capabilities approach to higher education: geocapabilities and implications for geography curricula, *Journal of Geography in Higher Education*, 42(1), 7-24. DOI: 10.1080/03098265.2017.1379060

Figuur 1

© 1989 Michael Rosen Illustrations © 1989 Helen Oxenbury From WE'RE GOING ON A BEAR HUNT Written by Michael Rosen & Illustrated by Helen Oxenbury Reproduced by permission of Walker Books Ltd, London, SE11 5HJ www.walker.co.uk



Veronique Schutjens is hoogleraar Experiential Education in Geography aan de Universiteit Utrecht.

www.uu.nl/medewerkers/VAJMSchutjens/

