

Kessels, J.W.M. (2012). Vakmanschap en vernieuwing in ontwerppraktijken. In. Rondeel, M. (red.) *Het ontwerpboek: leertrajecten ontwerpen voor vakmanschap en vernieuwing*. pp. 248-257. Utrecht: Kessels & Smit Publishers.

Epiloog

Vakmanschap en vernieuwing in ontwerppraktijken

Joseph Kessels

Dit laatste hoofdstuk biedt een terugblik op de oogst van de verschillende ontwerppraktijken die in deze bundel bij elkaar zijn gebracht. Wat kunnen we er uit leren en welke nieuwe vragen dienen zich aan?

De belangrijkste onderzoeksvragen gaan over de verschillende ontwerpaanpakken en de principes die daaraan ten grondslag liggen. Ook zijn we geïnteresseerd in de soort leeromgevingen die het ontwerpproces heeft opgeleverd. Ten slotte staan we stil bij de bekwaamheden die een ontwerper nodig heeft om de voorgenomen ontwerpaanpak tot een succesvol leertraject te maken. Voor een groot deel zijn deze vragen al aan bod gekomen in de drie gedetailleerde analyses van de ontwerpcases eerder in dit boek. Nu doet zich de mogelijkheid voor om op het geheel te reflecteren.

Ontwerpaanpak

Als we ons de vraag stellen of de ontwerper bewust keuzes maakt voor een bepaalde ontwerpaanpak, is het antwoord in het geheel niet duidelijk. Het lijkt er op alsof de feitelijke ontwerpaanpak tot stand komt op basis van een lastig te ontwarren geheel van factoren.

Een belangrijk vertrekpunt is de initiële vraag van de opdrachtgever, zoals:

- ontwerp een introductieprogramma voor nieuwe medewerkers;
- help ons bij het borgen van de specialistische kennis die nodig is voor het uitvoeren van ons werk, nu en in de toekomst;
- ontwikkel een bijscholing over een competentiegerichte wijze van onderwijs verzorgen;
- help ons bij het ontwikkelen en toepassen van integrale toetsen;
- wat moeten we doen om beter te worden in het leveren van onze diensten;
- bied onze topmanagers ondersteuning bij het inzetten van een nieuwe koers.

De opdrachtgever kiest daarbij een ontwerper-adviseur die niet alleen aansluit bij de vraag, maar die ook bewust of onbewust een opvatting heeft over leren en werken die aanspreekt, die past bij de context en die vertrouwen wekt door de voorgestelde aanpak en de taal die daarvoor het voertuig is. Is de vraag in de ogen van de opdrachtgever en de ontwerper een kennisprobleem of een cultuurprobleem? Is er sprake van een tekort wat we nodig dienen weg te werken, of is er behoefte aan groei en ontwikkeling en nemen we een onzekere uitkomst als een gegeven?

Aan de beschreven ontwerpprojecten ligt de impliciete opvatting ten grondslag dat de ontwerper het probleem, de vraag, het onbehagen, de toekomstwens, de beoogde ontwikkeling, de ambitie, een stap verder kan brengen door een of andere vorm van leren en ontwikkeling. En hier doen zich weer nieuwe verschijningsvormen en keuzerichtingen voor.

Is leren een kwestie van kennis overdragen, eerst de theorie en dan de praktijk, aangestuurd door experts, of is leren het opdoen en uitwisselen van nieuwe ervaringen? Leer je door kennis op te nemen, te begrijpen, in te oefenen en vervolgens toe te passen of door actief op avontuur uit te gaan, nieuwsgierig de wereld te verkennen, mensen op te zoeken, aan te spreken, en de kunst van hen af te kijken door samen met ze op te werken? Leer je in je eentje of is leren een bij uitstek sociale activiteit?

We herkennen in deze vragen de verschillende leerprincipes die Kessels en Grotendorst (2011) bij elkaar hebben gebracht en waar Deen en Rondeel (2012) in het eerste hoofdstuk van dit boek op doorwerken.

De antwoorden op deze vragen zijn echter in geen van de beschreven projecten van te voren duidelijk. Er komt pas meer duidelijkheid als de ontwerper iets voorstelt en daarop reacties krijgt. Lopen vervolgens de impliciete opvattingen van de opdrachtgever, ontwerper en deelnemers over het gewenste leren uiteen, dan is het nodig om de ogenschijnlijke, onderlinge grenzen op te rekken dan wel aan elkaar aan te passen.

Hier vindt een subtiel spel plaats waarin de ontwerper-adviseur zal aangeven wat hij of zij belangrijk vindt, al dan niet gebaseerd op eerdere ervaringen, theoretische uitgangspunten, wetenschappelijk onderzoek, persoonlijke affiniteiten en diepgevoelde overtuigingen. In een context die kenmerken heeft van een hiërarchische structuur, met veelal geplande activiteiten die uitvoering krijgen overeenkomstig voorschriften, procedures en protocollen, zullen de leertrajecten een meer voorschrijvend, gedisciplineerd karakter hebben dan in een omgeving die vraagt om lef, avontuur, ondernemingszin en improvisatie. Helemaal complex wordt het als het leertraject tot doel heeft om verandering en vernieuwing teweeg te brengen in de bestaande werksituatie. In plaats van aansluiten bij de bestaande situatie is het dan een kwestie van gedurfd afwijken.

In de diverse projecten zijn dergelijke uitgangspunten en overtuigingen mooi beschreven. De ontwerpers spreken bewust dan wel onbewust een aantal voorkeuren uit die we als volgt kunnen samenvatten.

Relatie leren en werken

Leren en werken dienen dicht op elkaar betrokken te zijn. De vraagstukken die zich in het werk voordoen zijn leidend voor de inrichting van het leertraject. De werkomgeving is een krachtige leeromgeving. Als het niet lukt om invloed uit te oefenen op de dagelijkse leerprocessen in de werkomgeving, zal een formeel leertraject elders weinig duurzaam resultaat hebben. Als het niet lukt om leren en werken dicht bij elkaar te brengen, zullen er transferproblemen ontstaan die de leerresultaten uit de formele leeromgeving verloren doen gaan. Als leren en werken zo dicht bij elkaar horen, dan zullen de leeractiviteiten ook veel overeenkomst moeten tonen met de werkactiviteiten. Als leidinggeven, initiatief tonen en ondernemen belangrijke ambities van het leertraject zijn, dan zullen de leeractiviteiten daartoe ook moeten uitnodigen en aanzetten.

Het projectmatig ontwerpen van een leertraject

Bij het ontwerpen van leertrajecten zijn vaak veel medewerkers, docenten, trainers en experts betrokken. Door het beslag op uren en middelen voor overleg, het werken aan deelproducten en het beoordelen van materiaal zijn dergelijke ontwerpactiviteiten ook gecompliceerde en kostbare projecten. Vaak vinden ze plaats onder tijdsdruk, omdat het programma klaar moet zijn bij de komst van nieuwe medewerkers, de introductie van een nieuwe technologie of werkwijze, of bij de start van het nieuwe studiejaar.

De beschikbare middelen zijn beperkt en ondanks het pleidooi voor vrije en open leerprocessen is er bijna altijd een noodzaak om verantwoording af te leggen over de bestede uren en gelden. Deze druk op tijd, effectiviteit en efficiency maakt een systematische projectaanpak van het ontwerptraject veelal noodzakelijk. Dit houdt in dat er duidelijke doelen moeten zijn, inclusief de beoogde resultaten, de benodigde middelen en een tijdspad met beperkte uitloop. Ontwerpers kiezen dan voor een gefaseerde aanpak met een volgorde van activiteiten die kan bestaan uit varianten op een probleemverkenning, analyse van kritische beroepssituaties, het vaststellen van competenties, einddoelen, toetsen en proeven van bekwaamheid, het inrichten van mogelijke leerwegen, het samenstellen van ondersteunend materiaal, het scheppen van gunstige condities, pilots en een aanpak voor de evaluatie. Deze activiteiten kan men opnemen in een begroting en uittekenen in een tijdsplanning.

Een dergelijke systematische projectaanpak wekt ook de indruk van vakmanschap en ervaring met het ontwerpen van complexe leertrajecten. Een zorgvuldig uitgewerkte instrumentele en systematische aanpak plaatst de ontwerper in een expertrol die vertrouwen schenkt en uitzicht geeft op een

goede afloop van een avontuur waar de opdrachtgever doorgaans weinig ervaring mee heeft.

Het ontwerpproces als leerproces

Het ontwerpen van een leertraject is niet een geïsoleerde activiteit van de ontwerper die werkt als een deskundige op afstand. Het is een samenwerkingsactiviteit, waarin de bijdragen van de diverse actoren essentieel zijn om tot een betere oplossing te komen. Zo'n gedeelde oplossing kan rekenen op draagvlak, wat een voorwaarde is voor een succesvolle uitvoering en toepassing. Ook het ontwerpproces kan men zien als een belangrijk leerproces dat de diverse betrokkenen in staat stelt om samen aan duurzame kwaliteitsverbetering te werken. Deze opvattingen over ontwerpen als een relationele activiteit stellen hoge eisen aan de communicatieprocessen van de diverse actoren, en die zijn in veel cases duidelijk te herkennen.

Als de ontwerper het ontwerpproces als een cruciaal leerproces ziet, kan deze er zelfs toe besluiten om de deelnemers aan een programma uit te nodigen om de rol van medeontwerper op zich te nemen: het leertraject bestaat uit het ontwerpen van je eigen leertraject. Deelnemers participeren in vormen van co-creatie, waarbij het onderscheid tussen trainer en cursist verdwijnt. Iedere deelnemer is in feite onderzoeker van het vraagstuk waar het leer- en ontwikkeltraject zich op richt.

Principes

Het ontwerpen van leertrajecten laat in de verschillende beschrijvingen mooie vormen van meesterschap zien. De ontwerpers hebben duidelijke opvattingen over hoe ze een vraag willen benaderen, op welke wijze ze belanghebbenden daarbij willen betrekken, wat mogelijke valkuilen zijn en hoe die tijdig te omzeilen.

De ontwerpers geven ook aan door welke principes ze zich in hun werk laten leiden. In de beschrijvingen van de verschillende ontwerpaanpakken klinken die principes in feite al door. Het is echter niet altijd gemakkelijk om een onderscheid te maken tussen een leerprincipe en een ontwerpprincipe. Zeker als het ontwerpproces ook opgevat wordt als een leerproces, lopen opvattingen over leren en ontwerpen al snel door elkaar heen.

De leerprincipes waardoor de ontwerpers zich laten leiden zijn samen te vatten als:

1. Je leert eerst de basisprincipes en de onderliggende theorie en daarna pas je die toe in de praktijk.
2. Je leert vooral als je gemotiveerd bent.
3. Je motivatie is sterker voor vraagstukken die zich voordoen in het dagelijkse werk, dan voor die uit een boekje.
4. Je leert het gemakkelijkste als de thema's relevant voor je zijn.

5. Je leert makkelijker als je weet wat van je wordt verwacht in het werk, hoe je daarop wordt beoordeeld en wanneer iets gewenst of ongewenst is.
6. Je leert door kennis te maken met verschillende perspectieven op een bepaald vraagstuk.
7. Je leert door samen te werken met anderen en het delen van elkaars kennis en ervaring. Dat biedt je de gelegenheid om je eigen waarheid te onderzoeken en te ontwikkelen.
8. Je leert door te experimenteren, nieuwe ervaringen op te doen en hierop feedback te krijgen, vanuit de omgeving en het liefst van mensen in wie je vertrouwen hebt.
9. Je leert gemakkelijker als je zelf invloed kunt uitoefenen op het leerproces, daarover de regie kunt voeren en het kunt inrichten op een manier die goed bij jou past.
10. Je leert vooral, als je voelt dat het ertoe doet, de zaak niet vrijblijvend is, en dat je zelf verantwoordelijkheid moet dragen.
11. Je leert vooral als je geloof hebt in je eigen kunnen, zicht hebt in je kracht, vanuit een volwassen houding, en als je daarbij aan de verdere ontwikkeling van je eigen talenten kunt werken.

De ontwerpprincipes die aan de verschillende projecten ten grondslag liggen zijn nauw met de leerprincipes verbonden. Je kunt ze haast niet los van elkaar zien.

1. *Systematisch Ontwerpen*: het systematische, instrumentele ontwerpprincipe ondersteunt een projectmatige aanpak en is behulpzaam bij het opsporen van kritische beroepssituaties, gewenste bekwaamheden en bijbehorende proeven, het ontwerpen van gerichte leersituaties, en het bijbehorende, ondersteunende lesmateriaal. De systematische benadering stelt in staat om een complex ontwerpvoorbeeld te vertalen in een gedegen, te verantwoorden leertraject, dat binnen de gestelde kaders blijft en met het beschikbare budget in mensen, tijd en middelen tot een bevredigend eindresultaat leidt.
2. *Relationeel Ontwerpen*: het relationele, communicatieve ontwerpprincipe stelt de ontwerper in staat om relevante actoren actief bij het ontwerpproces te betrekken, daardoor gevarieerde perspectieven op het oorspronkelijke vraagstuk te genereren en op een dergelijke manier draagvlak te creëren voor een succesvolle implementatie van het leertraject. De betrokkenheid van diverse belanghebbenden leidt tot een dynamisch proces, dat in zichzelf al een interessant leertraject oplevert. Als het dan ook nog lukt om de doelgroep daarin te laten participeren, vallen het ontwerptraject en het leertraject in feite samen.
3. *Zelfsturend Ontwerpen*: de keuze om leden van de doelgroep actief te laten participeren in het ontwerpproces en daar zelfs de regie over te laten voeren, kan men verdedigen vanuit het principe dat het

ontwerpproces een emanciperende werking zou moeten hebben op de doelgroep: het vergroten van zelfstandigheid, het versterken van eigen initiatief, het zelf verantwoordelijkheid dragen voor ontwikkeling en groei in het werk. Door zo op een zelfsturende manier te werken aan een leertraject krijgt het vooral de kenmerken van een actief onderzoeksproject, een experimenteerperiode en het bewust leren dragen van de consequenties van eenmaal genomen beslissingen.

Leeromgeving

De min of meer bewuste toepassing van de bovenstaande leer- en ontwerpprincipes bij de aanpak van vraagstukken rond de bekwaamheidsontwikkeling van volwassenen in de context van hun werk leidt praktisch altijd tot leeromgevingen die voor een groot deel samenvallen met de dagelijkse werkomgeving. Het verwerven van nieuwe bekwaamheden en inzichten onder leiding van een ervaren collega of leidinggevende heeft zich langzamerhand tot een algemene praktijk ontwikkeld. Handleidingen, takenboeken, online platforms, gerichte opdrachten en levensechte taken ondersteunen de structurering van die activiteiten. Groepsbijeenkomsten, intervisiegesprekken, reflectiemomenten, individuele coaching, terugkoppelingssessies en al dan niet formele toetsing en proeven van bekwaamheid dragen zorg voor een periodieke, expliciete aandacht voor de leerprocessen, opbrengsten en vorderingen. Deze activiteiten vormen de brug tussen de dagelijkse werkpraktijk en de leerfunctie die diezelfde werkpraktijk ook dient te vervullen.

Bekwaamheden

Over welk vakmanschap gaat het bij het ontwerpen van leertrajecten? Welke bekwaamheden moet een ontwerper in huis hebben om een aantrekkelijk leertraject te ontwerpen, dat mensen ondersteunt bij het uitvoeren van hun werk? Deen en Rondeel formuleren in het openingshoofdstuk van dit boek kenmerken als: “ het kiezen van de goede aanpak en die aanpak ook nog eens op de juiste manier uitvoeren. Vakbekwame ontwerpers hebben het vermogen om in elke nieuwe situatie de juiste principes te kiezen op grond waarvan het bouwen kan starten.” (Deen & Rondeel, 2012, pag. 21). Aan het slot van dit boek blijkt het echter helemaal niet zo eenvoudig om aan te geven wat ‘de goede aanpak’ is en hoe die ‘op de juiste manier uit te voeren’, en wat daarbij ‘de juiste principes zijn’.

Het ontwerpen van een leertraject dat ondersteuning biedt bij het ontwikkelen van een innerlijk denkproces dat in staat stelt om complexe informatie op te sporen, te analyseren, op te slaan en later weer terug te vinden en toe te passen (cognitivism), vraagt een andere bekwaamheid dan het ontwerpen van een experimenteeromgeving die uitnodigt tot het ontwikkelen van (leer-)netwerken

om daar vervolgens verbindingen op te bouwen (connectivisme). Het verwerven van persoonlijke autonomie en het versterken van de eigenwaarde, om zo aan zelfverwerkelijking te kunnen werken (humanisme), veronderstelt weer een geheel andere deskundigheid. Persoonlijke voorkeuren en beroepsopvattingen spelen waarschijnlijk een grote rol bij het interpreteren van de initiële vraag. In mijn eigen loopbaan als ontwerper zie ik duidelijk een verschuiving van mijn aanvankelijke belangstelling voor kennisvraagstukken die je op een systematisch-analytische manier dient te benaderen, naar een aanpak die deelnemers vooral ondersteunt en aanmoedigt om hun zelfsturing en emancipatie ter hand te nemen. Vroeger had ik een uitgesproken voorkeur voor de toepassing van cognitivistische ontwerpprincipes, terwijl ik nu een vraagstuk het liefst wil herformuleren tot een collegiaal onderzoeksproject waarin de rollen van ontwerper, opleider, coach, deelnemer en onderzoeker samenvallen. Lang niet elke opdrachtgever vraagt hierom, maar het lukt mij steeds beter om ook een andere koers geaccepteerd te krijgen. Gaat het hierbij om vakmanschap en expertise, of is het een vorm van slim gebruikmaken van eerdere ervaringen en nieuwe, persoonlijke overtuigingen?

Soortgelijke voorkeuren en gewoonten vinden we ook bij opdrachtgevers. De ene opdrachtgever spreekt de wens uit om de 'ist-situatie' scherp te confronteren met de 'soll-situatie', om vervolgens op basis van een gap-analyse de tekorten op te sporen en die effectief en efficiënt weg te werken met een computerondersteund instructieprogramma.

Een andere opdrachtgever heeft een voorkeur voor een gezamenlijke zoektocht naar verborgen talenten, wil daarvoor gunstige ontwikkelcondities creëren om vervolgens op een inspirerende en energie gevende manier aan een avontuurlijke ontdekkingsreis te beginnen.

Past de gewenste aanpak bij de dieper liggende specifieke vraag, of eerder bij de dieper liggende cultuur van omgaan met werken en leren? Kan een ontwerper daar invloed op uitoefenen, of brengt de ontwerper gewoon zijn eigen perspectief mee dat al dan niet past?

Het zou de moeite waard zijn om aan alle ontwerpers die aan dit boek hebben meegewerkt hetzelfde vraagstuk voor te leggen en hiervoor een aanpak te ontwikkelen. Voor welke ontwerpbenaderingen kiezen zij dan, en hoe motiveren zij die vanuit dieperliggende opvattingen en principes over leren, werken en ontwerpen?

Als er een grote variëteit in aanpakken te zien valt, betekent dat dan dat er nauwelijks sprake is van een gedeeld en erkend vakmanschap, en dat het louter gaat om een verzameling van persoonlijke voorkeuren?

Vakmanschap en Vernieuwing

De gemeenschappelijke kenmerken van de beschreven ontwerppraktijken laten wel degelijk een patroon van vakmanschap zien. In grote lijnen is die expertise te beschrijven in termen van een systematische benadering van de ontwerp vraag, een relationele benadering en een vernieuwingsaanpak.

Een systematische benadering

Onder de systematische aanpak gaan de bekwaamheden schuil waarmee ontwerpers de initiële vraag omzetten in een uitvoerbaar project: zij willen dat een lastige vraag een antwoord krijgt, zij moeten iets maken, ze willen mensen in beweging krijgen en daarvoor plannen, begroten, ontwikkelen en implementeren ze activiteiten. Een ontwerper op het gebied van leertrajecten zet daarbij analysevaardigheden in rond leernoodzaak, formuleert leer- en ontwikkeldoelen, ontwerpt interventies ten behoeve van informatieoverdracht, samenwerkingsactiviteiten en onderzoeksopdrachten. De ontwerper maakt materialen en leermiddelen en gebruikt daarbij regelmatig de mogelijkheden van computers, netwerken en andere media.

Om er achter te komen of de initiële vraag een passend antwoord heeft gekregen, ontwerpt hij evaluatie-instrumenten die betrekking kunnen hebben op de leerprocessen, de leerresultaten en op de verbeteringen en vernieuwingen in de werkomgeving. Voor elk van deze activiteiten bestaan handleidingen, richtlijnen en opvattingen over kwaliteit, al dan niet beïnvloed door specifieke leerprincipes en ontwerpsystematieken. Ontwerpers maken hier bewust of impliciet gebruik van en ontwikkelen in de loop van hun carrière eigen voorkeuren en dragen soms ook bij aan de verdere ontwikkeling van het instrumentarium.

Een relationele benadering

Ontwerpers van leertrajecten zijn actief in sociale systemen. Hun activiteiten vinden plaats in bedrijven, instellingen, overheidsorganisaties en scholen, en zijn bij uitstek sociale activiteiten. Het contact met de opdrachtgever, de deelnemers aan het ontwerptraject en met de omgeving vraagt voortdurend om sociale interactie. En uiteindelijk is het product van het ontwerptraject ook een sociale activiteit.

Deze kenmerken vragen van de ontwerper dan ook bijzondere sociale bekwaamheden: het leggen van contacten, het verzamelen van informatie, het betrekken van diverse groepen bij overleg en besluitvorming en het creëren van draagvlak voor onconventionele aanpakken.

Veelal zijn de leertrajecten niet alleen op kennisverwerving gericht, maar juist ook op het ontwikkelen van sociale vaardigheden en samenwerking. Als we daarbij leren in het algemeen ook nog opvatten als een sociaal proces (sociaal constructivisme), is het overduidelijk dat de ontwerper bekwaam dient te zijn in een relationele benadering.

Een vernieuwingsaanpak

In de diverse casebeschrijvingen komt een bijzonder aspect naar voren dat we zouden kunnen beschrijven als de vernieuwingsaanpak. De ontwerper wil iets nieuws maken, een doorbraak realiseren, een nieuw perspectief introduceren, afwijken van het bestaande. Soms is het ook de uitdrukkelijke vraag van de opdrachtgever om met een leertraject innovatie aan te jagen, buiten de gebaande paden te treden en medewerkers voor te bereiden op ongewisse ontwikkelingen in de omgeving. Het gaat dan om urgente vraagstukken, waarvoor de bestaande oplossingen niet langer meer werken. Dergelijke ontwerp opdrachten vragen om een onconventionele aanpak.

In dit kader past het om terug te keren naar het eerdere citaat van Henry Ford in dit boek: "Als je de mensen zou vragen wat ze willen, zeggen ze: een koets met snellere paarden. Geen auto." (Deen & Rondeel, 2012, pag 18). Een zorgvuldig toegepaste systematische en instrumentele aanpak kan effectieve en efficiënte oplossingen leveren, maar die hoeven niet per se vernieuwend te zijn. Een vaardig geleide relationele benadering gaat behendig om met belangentegenstellingen en weerstanden, wat de weg effent voor een constructieve sociale interactie en een soepele implementatie.

Maar ook hier ligt het risico op de loer van een kleurloos compromis dat behoedzaam afstand heeft gehouden van ingrijpende doorbraken en ruimte gevende innovaties. De vakbekwame ontwerper van leertrajecten is meer dan technocraat en diplomaat. De drijfveer om de essentie uit een lastige situatie te halen en vervolgens een onverwachte wending te maken, is kenmerkend voor veel ontwerpers. Maar die vernieuwing moet wel passen en lijken alsof het niet anders kon. Een doorbraak met klasse doet vergeten dat die tot voor kort nog niet bestond. Om dit te realiseren, zijn een sterke persoonlijke voorkeur, visie, gedrevenheid en stijl noodzakelijk. Misschien heeft de ontwerper ook wel moed nodig om niet voor de gemakkelijke weg te kiezen. Een avontuurlijke inslag kan daarbij helpen.

Honderd jaar na de legendarische uitspraak van Henry Ford over de beperkte keuzemogelijkheden van klanten, liet BMW een onderzoek uitvoeren waaruit bleek dat BMW-rijders helemaal niet geïnteresseerd waren in milieubewust autorijden. De milieutrend zou echter zeker doorzetten en daarvoor moest het bedrijf zijn klanten en dus ook het merk in bescherming nemen (Nijenhuis, 2012). Acht jaar geleden kiest BMW voor zuinige technologie en een radicale verduurzaming van het productieproces. Deze visionaire, niet door de klant gewenste, beslissing was een enorme stimulans voor technische innovatie, waardoor BMW nu zeer zuinige auto's produceert met een spectaculaire reductie van CO²-uitstoot, energie- en watergebruik tijdens de fabricage. In 2011

staat deze Beierse autobouwer voor het zevende achtereenvolgende jaar op de eerste plaats in de Dow Jones duurzaamheidsindex (DJSI, 2012).

De succesvolle ontwerper van leertrajecten is waarschijnlijk niet de ambachtelijke uitvoerder van vragen naar opleidingsprogramma's. Het zijn juist de intrigerende, urgente vraagstukken die om een onconventionele oplossing vragen waarin de ontwerper excelleert. Vakmanschap, waarbij de ontwerper een systematische en relationele benadering integreert, is daarbij wellicht een voorwaarde.

Het bijzondere van de vernieuwingsaanpak zit in de stijl om gedurfde keuzes te maken, geïnspireerd door tegendraadse vakgenoten uit andere disciplines, en aangewakkerd door een energieke nieuwsgierigheid naar niet voor de hand liggende oplossingen. Opleidingskundig ontwerpen is een spannend avontuur, zodra je plezier kunt beleven aan het realiseren van wat schijnbaar onmogelijk leek.

Bronnen

Deen, E. & Rondeel, M. (2012). Leertrajecten ontwerpen voor vakmanschap en vernieuwing. In M. Rondeel (Ed.) *Het ontwerpboek. Leertrajecten ontwerpen voor vakmanschap en vernieuwing*. Utrecht: Kessels & Smit Publishers.

DJSI - Dow Jones Sustainability Index: http://www.sustainability-index.com/07_html/indexes/djsiworld_supersectorleaders_10.html (retrieved: 27 may 2012)

Kessels, J. W. M., & Grotendorst, A. (2011). Het ontwerpproces als leerproces. In J. W. M. Kessels & R. F. Poell (Eds.), *Handboek Human Resource Development. Organiseren van het leren*. (pp. 215 – 234). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Nijenhuis, H. (2012). Nieuwe auto. In: *NRC Weekend DeLUXE. Magazine #6*, juni 2012, pag. 62.