

Uit: Deen, E., Hellings, J., De Jong, N., Rondeel, M., Savonije, J. (2023). *Het tweede ontwerpboek. Leertrajecten ontwerpen voor vakmanschap en vernieuwing*. Utrecht: Kessels & Smit Publishers. pp. 276-290.

EPILOOG

Uitdagingen en perspectieven voor ontwerpers

Door Jeroen Hellings, Nynke de Jong en Joseph Kessels

Het doel van Het Tweede Ontwerpboek is om licht te laten schijnen op de inspirerende ontwerppraktijken die wij om ons heen zien ontstaan. We hebben de praktijken geordend aan de hand van zes bewegingen die de afgelopen tien jaar in ons vakgebied zijn ingezet of verder vorm hebben gekregen. Deze lopen als rode draad door het boek heen. Bij iedere beweging hoort een aantal ontwerpverhalen uit de praktijk. Als we die van dichtbij bekijken, zien we dat ze ons iets vertellen over de spanningsvelden waar de ontwerper in de dagelijkse praktijk mee te maken heeft. Die is in veel gevallen weerbarstig en vraagt om lenigheid tussen het vasthouden aan je visie en het meebewegen met de context. In deze epiloog willen wij onze - uiteraard subjectieve - perspectieven op vier van zulke spanningsvelden delen. De perspectieven zijn ingekleurd door wat we lezen in dit boek, onze eigen visie op leren en eigen ervaringen als ontwerper en adviseur. De spanningsvelden maken we concreet aan de hand van fragmenten van gesprekken die wij in onze werkpraktijk met opdrachtgevers voeren. Wellicht herken je ze?

Dit hoofdstuk is een samenwerking tussen Joseph, Jeroen en Nynke. Waar Joseph zijn kijk deelt op de historie en ontwikkeling van het vak van ontwerpen van leren, verbinden jonge vakgenoten Jeroen en Nynke dit aan hun ervaringen in de huidige werkpraktijk. We weten dat het niet zo moeilijk is om vanaf een afstandje naar ontwerppraktijken te kijken en dan kritische opmerkingen te plaatsen bij de gekozen strategieën en leerinterventies. Mocht er al een gouden standaard voor het ontwerpen van leerinterventies bestaan, de dagelijkse praktijk levert tal van uitdagingen, barrières en condities die om concessies vragen. Dit hoofdstuk is dus niet bedoeld als kritiek op ontwerpers. Het is een poging om te zoeken naar vormen van ondersteuning waarmee zij, en wij, met die spanningsvelden kunnen omgaan en daarmee onze ontwerpprincipes overeind kunnen houden.

Spanningsveld 1: Opleiden en leren op de werkplek, of daar vandaan

Hoewel binnen L&D de brede overtuiging leeft dat de werkplek een krachtige leeromgeving is, organiseren ontwerpers het leren nog vaak op geïsoleerde plaatsen, buiten de werkplek om: online of in een klaslokaal. Waar dit in de ene praktijk een noodgedwongen keuze is (b.v. in de hoofdstukken 'Een stage module ontwikkelen in coronatijd' en 'Retro-innovatie bij UWV'), kiezen ontwerpers op andere plekken bewust voor off-the-job leren als hoofdvorm, bijvoorbeeld om zo tijd en plaats onafhankelijk leren te bevorderen (zie de hoofdstukken 'Verschillig veranderen met de Veranderexpress'; 'Betere gesprekken met Conversation workouts' en 'Betekenisvol werk voor iedereen'). Achter een bewuste voorkeur voor leren buiten de werkplek schuilt vaak een omgekeerde redenering: de lerende gaat niet op de werkplek leren, maar de ontwerper haalt de werkplek, of beter gezegd elementen van de werkcontext, naar het (online) klaslokaal. Dit klinkt mooi, want zo kun je beargumenteren dat je de werkplek en het leren aan elkaar koppelt. Ontwerpers maken deze keuze uiteraard vanuit een goede intentie. We hebben nu eenmaal te maken met voorwaarden die de organisatie oplegt, of andere, externe invloeden zoals het verplichte thuiswerken door corona. Binnen dergelijke kaders moet de ontwerper proberen te werken met wat er mogelijk is. De vraag die dit oproept is: laten we hiermee niet een deel van het potentieel van de werkplek als leerplek onbenut?

De hoofdstukken in dit boek beschrijven ook een aantal aantrekkelijke alternatieven. Bij Christelijke Mutualiteit (zie het hoofdstuk op p.182) werken leidinggevenden bijvoorbeeld in hun dagelijkse praktijk aan het ontwikkelen van sleutelgedrag, ondersteund door een app met een periodieke zelfcheck. Een ander aantrekkelijk alternatief is om meer gebruik te maken van vormen van performance support: je voorziet de werkplek van hulpmiddelen die een medewerker kan gebruiken bij het aanpakken van lastige vraagstukken (zie het hoofdstuk 'Performance support bij KLM').

Handelingsperspectief voor de ontwerper: de werkplek als centrale leerplek

Aan het eind van de vorige eeuw werd duidelijk dat zich ernstige transferproblemen voordeden bij de overgang van een formele cursussituatie naar de toepassing van het geleerde in de praktijk. Alarmerende schattingen gaven aan dat slechts 10 tot 20% van de opleidingsinspanningen een blijvende invloed heeft op het functioneren van medewerkers¹. De leersituaties in een cursus zijn misschien van goede kwaliteit,

Zodra we werkprocessen opvatten als leerprocessen, moeten we ook gaan nadenken over de vormgeving van die werkomgeving, zodat deze een aantrekkelijke en krachtige leeromgeving kan worden

maar leerprocessen die zich op de werkplek voltrekken zijn, zowel in positieve als negatieve zin, vele malen krachtiger. Kort gezegd: leerprocessen in de klas leggen het altijd af tegen leerprocessen op de werkplek. Dat betekent uiteraard ook dat ervaren collega's en lokale leidinggevenden een cruciale rol spelen bij leren en ontwikkelen in het werk.

Behalve het transferprobleem is er nog een andere overweging om het leren op de werkplek vaste vorm te geven. Aan het einde van de vorige eeuw ontstaat op basis van het invloedrijke werk van onder andere Peter Drucker² het inzicht dat we een overgang doormaken van een managementrevolutie naar een kennisrevolutie. Een belangrijk kenmerk daarvan is dat het dagelijkse werk steeds meer de vorm aanneemt van kenniswerk: kennis als bron voor duurzame ontwikkeling en van voorspoed. Het productief maken van kennis wordt hiermee een belangrijke bekwaamheid. Medewerkers moeten in staat zijn om kennis te ontwikkelen en deze toe te passen op verbetering, stapsgewijze vernieuwing en radicale innovatie.

Een consequentie van de hierboven beschreven ontwikkelingen is dat we werk steeds meer gaan opvatten als een leerproces dat aanzet tot verbetering, vernieuwing en innovatie. Werken wordt zo een vorm van leren. Zodra we werkprocessen opvatten als leerprocessen, moeten we ook gaan nadenken over de vormgeving van die werkomgeving, zodat deze een aantrekkelijke en krachtige leeromgeving kan worden. En dit is het punt waarop in de praktijk een spanning ontstaat.

Ondanks dat opleidingskundigen en leidinggevenden het concept van de werkplek als krachtige leerplek langzamerhand breed delen, verkiest de opleider toch de beschermde omgeving van het cursusinstituut en (virtuele) klaslokaal als de primaire plek voor leren. Dit kan mede voortkomen uit een handelingsverlegenheid. De opleider heeft in het cursuscentrum en het conferentieoord immers een grote mate van autonomie. De opdrachtgever heeft op zijn beurt vaak ook een voorkeur om het leren op een andere plek dan de werkplek te laten plaatsvinden, met een andere reden. Het is gemakkelijker als het leren buiten de turbulente werkomgeving wordt georganiseerd, want zo staat het niet in de weg van het primaire productieproces. Daarnaast is het voor lokale leidinggevenden nog steeds aantrekkelijk om een lastig probleem op te vatten als een leerbehoefte waar een cursus voor moet komen, want een cursus kun je gemakkelijk uitbesteden.

Wat is dan het handelingsperspectief voor de ontwerper? Wij denken dat het de moeite waard is om de werkplek als centrale leerplek te zien, en daar ook de belangrijkste interventies op te richten. Dat geldt niet alleen voor de lager opgeleiden, maar ook voor medewerkers met een hogere opleiding. Allereerst is het belangrijk om te beseffen dat bevorderende en belemmerende factoren op en rond het werk een grote invloed hebben op de leeropbrengsten; deze dienen daarom veel aandacht te krijgen bij het ontwerpen. Daarnaast zal de ontwerper, als hij leerinterventies in het werk succesvol wil laten plaatsvinden, degenen die hierover beslissen mee moeten zien te krijgen. Dit vraagt om sterke adviesvaardigheden, invloed uitoefenen en een vertrouwensband opbouwen met leidinggevenden³. Op deze manier richt de ontwerper de werkplek in als een interessante, uitdagende leeromgeving, waarin experimenteren, samen onderzoeken en het organiseren van krachtige vormen van veilige terugkoppeling mogelijk zijn. Werken, leren, ontwikkelen en innoveren zijn dan niet langer meer van elkaar te scheiden.

Oprachtgever: *“Door de enorme drukte van de laatste tijd is er helaas geen tijd om mensen van het team vrij te spelen om de nieuwe medewerkers op te leiden. We kunnen ze daarom beter opleiden in het trainingscentrum laten opleiden door de instructeurs”*

L&D'er: *“Ik begrijp dat het lastig is om mensen vrij te maken nu de werkdruk zo hoog is. En tegelijkertijd weet ik dat oefenen in het trainingscentrum echt wat anders is dan je mannetje staan in ‘the heat of the moment’. Zullen we samen eens onderzoeken hoe we de werkpraktijk een centrale plek kunnen geven in het leerproces, zonder dat het in de weg staat van de productiviteit van de afdeling?”*

Oprachtgever: *“Ik ben benieuwd naar je ideeën.”*

Spanningsveld 2: E-learning als (schijn)leeroplossing

Al sinds de jaren 70 gebruiken ontwerpers technologische hulpmiddelen in leertrajecten. Bijna elk ontwerp in dit boek maakt ook gebruik van een online of technologische component. Dit boek is zelfs blended! Alom ziet de L&D-praktijk online leren als een effectieve leerervaring, zowel op zichzelf staand (zie de hoofdstukken ‘Learning experience design’ en ‘Betere gesprekken met Conversation workouts’) als in combinatie met offline leerinterventies (bijvoorbeeld hoofdstuk ‘Van een fysiek naar een blended Development Center’; ‘Een leertraject blijven doorontwikkelen met het 3P model’ en ‘Het Kompas Leiderschapstraject’). Het online leeraanbod is gevarieerd en populair. Zo populair dat mensen binnen en buiten het vak van L&D in veel gevallen al vanaf het begin expliciet de wens uitspreken dat ze ‘iets met online leren’ willen terugzien in hun leertraject. Bijvoorbeeld uit gewoonte, om zelf van te leren of vanwege de voordelen die zij in andere (leer)contexten hebben ervaren.

We zien echter een duidelijke schaduwkant aan de populariteit van e-learning. We kennen allemaal de verplichte e-modules die medewerkers van bijvoorbeeld financiële instellingen en zorgorganisaties moeten doorlopen om bevoegd te zijn voor het werk dat ze dag in dag uit doen. Denk aan een arts die een e-learningmodule over privacy moet afronden om bevoegd te zijn voor het voeren van gesprekken met de familie van de patiënt. In dit soort gevallen doet zich volgens ons een principiële vraag voor: wanneer draagt deze keuze voor online leren bij aan een krachtige leerervaring, en wanneer is het een schijnoplossing die niet bijdraagt aan iemands bekwaamheid, maar slechts een bewijs dat de verplichte inspanning is geleverd? Wanneer dit laatste het geval is, zien we een aantal mogelijk negatieve gevolgen. Demotivatie voor leren en ontwikkelen van medewerkers, verslechtering van de reputatie en positie van het L&D-vakgebied en een mogelijke deuk in de verbinding van medewerkers aan de organisatie.

Handelingsperspectief voor de ontwerper: een goede diagnose maken van de leernoodzaak

De mogelijkheden van nieuwe technologie hebben sinds jaar en dag een grote invloed gehad op het ontwerp van leerinterventies. Wat ooit begon met magneetband gestuurde diaserieën die de lerende voor- en achteruit kon spoelen, ging over in het gebruik van de beeldplaat. Die maakte het mogelijk om bewegende beelden en (gesproken) teksten vast te leggen. Deze vroege technologische toepassingen richtten zich vooral op cognitieve taken, die lineair aan bod kwamen, met veelvuldige herhaling en opgesplitste kennistoetsen. Een lange tijd gebruikten we zwak ontwikkelde programma's die je als bladzijden op een beeldscherm kon omslaan met de returnknop. Een nadeel van dit soort programma's was dat ze geen recht deden aan de complexiteit en onvoorspelbaarheid van de dagelijkse werkomgeving. Deze technologische toepassing voegde zeer weinig toe aan de eerdere populaire leervorm: leren uit een boek.

Een groot voordeel van de toepassing van nieuwe technologie, en met name van het computerondersteund opleiden, is de mogelijkheid tot tijd en plaats onafhankelijke instructie. En juist dit voordeel heeft e-learning zo aantrekkelijk gemaakt. Dat is niet gek, want het sluit aan bij de neiging van organisaties om opleiden uit te besteden en daarmee te organiseren buiten de werkplek. Voeg daar de opties van learning analytics aan toe, en het gevoel van verantwoord opleiden met e-learning is nog meer versterkt. Je kunt nu met data onderbouwen dat iemand alle e-learningmodules met een voldoende heeft afgerond, en dat iemand dus bekwaam is... toch? Wij denken van niet. Voor je het weet is er een e-learning traject ontstaan die niets meer te maken heeft met het aantonen van bekwaamheid, en daarmee ook niets zegt over de bevoegdheid. Het dwingt een professional slechts (soms zonder enige vorm van leren) het ‘vinkje’ te halen. We kennen schrijnende verhalen van organisaties waar antwoordbladen de ronde doen of e-learningen worden uitbesteed aan collega's.

Hier zit wat ons betreft dan ook de spanning. Hoewel er mooie voorbeelden zijn van geavanceerde ontwerpen die de huidige technologische mogelijkheden volledig benutten, zien we om ons heen ook veel voorbeelden die het niveau van de band gestuurde diaserie van vijftig jaar geleden nauwelijks ontstijgen. Hoe kan de ontwerper dan kritisch naar de meerwaarde van e-learning kijken? De uitkomst ligt volgens ons in het stellen van een goede diagnose van de onderliggende leerbehoefte die een organisatie door middel van e-learning wil oplossen. Bevatten de te leren bekwaamheden bijvoorbeeld ook relationele en affectieve elementen? Online leertoepassingen, die zich met name eenzijdig richten op de cognitieve kant van het leren, bieden dan vaak geen volledige oplossing. Het vraagt van de ontwerper om een repertoire aan vragen en andere onderzoeksactiviteiten paraat te hebben waarmee je de echte leerbehoefte of opleidingsnoodzaak achterhaalt. Daarnaast is enige moed nodig om de leerbehoefte te spiegelen aan de (on)mogelijkheden van e-learning richting de opdrachtgever, die in veel gevallen expliciet om een digitale leeroplossing vraagt. Ook loont het om je als ontwerper te bekwaamen in hoe e-learning onderdeel kan zijn van een krachtige blend, die het werkplekleren versterkt in plaats van vervangt.

Ten slotte pleiten we, ondanks onze kritische reflecties, voor een open blik richting de mogelijkheden van online leren in de toekomst. Nu we aangeland zijn in het tijdperk van virtuele realiteit (VR) en artificiële intelligentie (AI), zullen de mogelijkheden voor complexe digitale leer- en oefenvormen alleen nog maar toenemen, zoals dit boek al laat zien. We zijn hoopvol voor de mogelijkheden die AI en VR ons vakgebied komen brengen en zien een rol weggelegd voor de ontwerper in het experimenteren met deze innovatieve vormen.

Opdrachtgever: *“Ik wil dat we een objectief oordeel kunnen vormen over of iemand vakbekwaam is om veiligheid te waarborgen op onze constructieplaatsen. Er is een hoog afbreukrisico wanneer dit niet volgens de procedures gebeurt. Medewerkers moeten basiskennis hebben om de veiligheid van onze projecten te kunnen garanderen. Een e-learning gaat ons daarin denk ik veel opleveren. En een bevoegdheidscertificaat voor die basiskennis lijkt ons ook een goed idee, anders weten we nooit of iemand het wel goed doet. Dat verdienen de medewerkers toch ook?”.*

L&D: *“Ik hoor je zeggen dat veiligheid belangrijk is voor je afdeling. En dat je zowel voor jezelf als voor de medewerkers zeker wilt weten dat ze voor een veilige werkplek kunnen zorgen. Wat ik nog niet weet, is op welke momenten de medewerkers het verschil kunnen maken. Momenten waarop bijvoorbeeld de veiligheid in het geding is en actief optreden van hen verwacht wordt. Ik zou die momenten van de waarheid graag eerst in kaart brengen, voordat we besluiten op welke manier we jullie doelen kunnen realiseren. Wat zien we hem dan zeggen of doen? En wat zijn factoren in het werk die het effectief handelen bemoeilijken?”*

Opdrachtgever: *“Hm, zo had ik er nog niet over nagedacht. Dat zouden we eens moeten navragen.”*

L&D'er: *“Daar heb ik wel wat ideeën voor.”*

Spanningsveld 3: Opleiden voor meer dan een vak

In het L&D vakgebied is sprake van een slingerbeweging tussen enerzijds het ontwerpen van trajecten voor het ontwikkelen van vakspecifieke bekwaamheden en anderzijds het ontwerpen van trajecten die zich richten op persoonlijke ontwikkeling. In de podcast over leren voor een vak versus leren voor persoonlijke ontwikkeling (p.164) bespreken we dit fenomeen uitgebreid. Kijkend naar de hoofdstukken, zien we voorbeelden van beide uiteinden van de slingerbeweging. Het hoofdstuk over het ontwerpen van een vervolgopleiding voor oncologieverpleegkundigen (p.132) richt zich sterk op het in beeld brengen en vervolgens aanleren van vaktechnische bekwaamheden, terwijl de ontwerpers in het hoofdstuk ‘Betekenisvol werk voor iedereen’ (p.196) zich met name focussen op hoe ze de lerende kunnen bekwaamen in het maken van de juiste loopbaankeuzes op basis van interesses, talenten en drijfveren.

Als we een blik werpen op de huidige tijdsgeest waarin het voor veel instellingen en bedrijven van cruciaal belang is om strategieën te ontwikkelen waarmee ze aantrekkelijk blijven voor hun (potentiële) medewerkers, denken we dat het ontwerpen van op persoonlijke ontwikkeling gerichte opleidingspraktijken veel potentie biedt. Organisaties die ruimte bieden aan deze opleidingspraktijken laten zo aan hun doelgroep

We zijn hoopvol voor de mogelijkheden die AI en VR ons vakgebied komen brengen en zien een rol weggelegd voor de ontwerper in het experimenteren met deze innovatieve vormen

zien dat ze werkgeluk en continue ontwikkeling hoog in het vaandel hebben staan. Het roept de vraag op of ontwerpers niet nog meer aandacht moeten schenken aan de persoonlijke ontwikkelingscomponent bij het vormgeven van het leren in organisaties.

Handelingsperspectief voor de ontwerper: integreren van vakgerichte- en persoonlijke, ontwikkelingsgerichte leerdoelen

Een interessante speler zijn op een krappe arbeidsmarkt vraagt om veel meer dan alleen het aanbieden van een fair en markconform salaris. Zo maakt Herzberg in de jaren 50 van de vorige eeuw al onderscheid tussen de hygiënefactoren en de motivatiefactoren in het werk⁴. Tot de eerste groep behoren o.a. het salaris, de veiligheid, werkomstandigheden en ondersteunende menselijke relaties. Onder de tweede groep vallen aspecten als uitdagend en betekenisvol werk, erkenning, waardering, verantwoordelijkheid, autonomie en mogelijkheden tot groei en ontwikkeling. En het zijn juist deze aspecten die leiden tot werkplezier en aanzetten tot betrokkenheid en bevoegenheid. Dajo Prins komt in zijn meer recente boek over Werkgeluk (2021)⁵ tot een vergelijkbare veronderstelling dat werktevredenheid een voorwaarde is voor het bereiken van werkgeluk. De jonge generatie professionals beschouwt motivatiefactoren zoals autonomie en mogelijkheden tot groei en ontwikkeling als heel waardevol en kijkt dan ook kritisch naar de mate waarin een organisatie hier ruimte aan biedt bij het beoordelen van de aantrekkelijkheid van een baan en werkgever.

Motivatiefactoren zijn dus niet langer softe elementen die als een soort 'fringe benefits' deel uitmaken van de secundaire arbeidsvoorwaarden voor schaars talent. In een moderne werkomgeving, die van haar medewerkers hoge verwachtingen heeft ten aanzien van verantwoordelijkheid, zelfstandigheid, initiatief nemen, proactief gedrag, en een bijdrage aan verbetering en innovatie, is de aandacht voor persoonlijke groei en talentontwikkeling onderdeel van het primaire werkproces. Echter, over het algemeen lijkt het erop dat organisaties minder focussen op motivatiefactoren dan op hygiënefactoren, en daarmee hun opleidingsbudget liever besteden aan vakgerichte leertrajecten.

Ook vanwege een andere reden zien we opdrachtgevers en ontwerpers nog vaak een scherp onderscheid maken tussen leerdoelen met een technisch-instrumenteel kenmerk en leerdoelen die verwijzen naar relationele, affectieve en sociaal-emotionele aspecten van het werk: het is voor ervaren mensen lastig om te bedenken hoe een nieuweling het werk beleeft. Stel een ervaren docent verpleegkunde de vraag wat er voor een beginneling ingewikkeld is aan het wassen van een patiënt en je krijgt iets te horen als: *"Eigenlijk niet veel. Je pakt een kom lauwwarm water en twee kleuren washandjes en handdoeken voor het onder- en bovenlichaam"*. Terwijl een medewerker die pas in het ziekenhuis begonnen is, zegt: *"Ik vind het moeilijk om een patiënt te wassen, die lijkt op mijn vader of mijn moeder."* En een medewerkster, die al een tijdje meeloopt vertelt: *"Ik ben nog steeds bang, als ik 's ochtends vroeg een kamer binnen stap met mijn kom en handdoeken, dat er een dooie ligt"*.

Het opnemen van het perspectief van de jonge beroepsbeoefenaar is dus essentieel bij het voorbereiden van een programma. Daarnaast valt het op dat volgens de nieuwe medewerkers bij deze taak niet zozeer de technisch-instrumentele vaardigheden (het wassen van het lichaam) moeilijk zijn, maar wel de sociaal-affectieve aspecten van de taakuitoefening (het gevoel dat je ervaart bij het wassen van iemand die op je moeder lijkt). Juist de wijze waarop de werkomgeving ondersteuning biedt bij die laatste categorie, bepaalt of een jonge beroepsbeoefenaar blijft, of al snel het vak weer verlaat.

We komen steeds meer tot de overtuiging dat persoonlijke affiniteiten en de behoefte aan persoonlijke groei en ontwikkeling niet los te zien zijn van een professionele taak- en beroepsuitoefening op hoog niveau. Als we daar de argumenten aan toevoegen die we eerder al opgenomen hebben bij de factoren die een werkomgeving en werkgever aantrekkelijk maken, ligt hier een krachtig pleidooi voor het opheffen van het kunstmatige onderscheid tussen technische vakbekwaamheden en doelen die zich richten op persoonlijke groei, ontwikkeling en het versterken van talenten. Deze twee soorten doelen zijn verenigd in de werkpraktijk en de carrière van de medewerker, dus zullen we ze ook zo moeten benaderen in het leren.

Het verdient daarom aanbeveling om deze gevarieerde doelen volledig te integreren in leerinterventies ten behoeve van persoonlijk vakmanschap. De ruimte voor differentiatie, keuzemogelijkheden en individuele leer- en groeipaden zijn voorbeelden die dit mogelijk maken, en ze winnen aan populariteit bij ontwerpers. Ook wij zijn hier enthousiast over.

Gepersonaliseerd leren, flexibele arrangementen, persoonlijke begeleiding, coaching en mentoraten, en ruimte voor zelfsturing zorgen voor een fascinerende uitbreiding van het ontwerpertoire. Vele voorbeelden hiervan lezen we al terug in de hoofdstukken.

Opdrachtgever: *“Het is belangrijk dat studenten van onze koksopleiding alle modules succesvol doorlopen. Als we hen zelf keuzes laten maken over welke modules ze wel en niet volgen, dan kun je zomaar krijgen dat ze belangrijke vaardigheden missen. Worden het dan nog wel de kwalitatieve koks die wij willen afleveren?”*

L&D: *“Het is inderdaad erg belangrijk dat de waarde van jullie diploma overeind blijft, want de horeca is enthousiast over de kwaliteit van de koks die van jullie opleiding komen. Tegelijkertijd kan ik me voorstellen dat een student juist floreert wanneer hij zijn vakmanschap vormgeeft op basis van zijn talenten en interesses. Het kan zomaar zo zijn dat hij op die manier nog veel meer belangrijke onderdelen van zijn beroepsidentiteit ontwikkelt, bijvoorbeeld alternatieve bereidingsstijlen of ondernemersvaardigheden. Daarnaast noemde je eerder dat een groot deel van de studenten de studie niet afmaakt. Ik kan me voorstellen dat het kunnen maken van keuzes ervoor zorgt dat de student het enthousiasme voor zijn vak vasthoudt.”*

Spanningsveld 4: Ontwerpen voor, of juist met de doelgroep

Het valt ons op dat het ontwerpen in nauwe verbinding met de doelgroep in verschillende vormen terugkomt in het boek. Wat we bijvoorbeeld regelmatig zien is dat ontwerpers de doelgroep tijdens de analysefase bevragen op hun leerbehoeftes (bijvoorbeeld het hoofdstuk ‘Van een fysiek naar een blended Development Center’), of op leerervaringen en -effecten tijdens de evaluatie van het ontwerp (bijvoorbeeld de hoofdstukken ‘Een stagemodule ontwerpen in coronatijd’, ‘Performance support bij KLM’ en ‘Betere gesprekken met Conversation workouts’). Bij al deze voorbeelden

Persoonlijke affiniteiten en de behoefte aan persoonlijke groei en ontwikkeling zijn niet los te zien van een professionele taak- en beroepsuitoefening op hoog niveau

is het voornamelijk de ontwerper die slimmer wordt van de ontwerpactiviteiten. Die doet bijvoorbeeld nieuwe, scherpe inzichten op door tijdens de probleemanalyse met de doelgroep in gesprek te gaan en meer te weten te komen over de werkprocessen en beperkende en bevorderende werkcondities.

Het inzicht dat het opleidingskundig ontwerpen een rijk leertraject is voor de ontwerper zet ons aan het denken: als deze ontwerpmethodiek zo’n krachtige, weliswaar onbedoelde, leeropbrengst heeft voor de ontwerper, waarom zouden we de leden van de doelgroep, waarvoor we het uiteindelijk allemaal doen, daar dan bij weg houden? Deze gedachte vormt een pleidooi om niet langer vóór een doelgroep te ontwerpen, maar juist met de doelgroep. Het samen analyses uitvoeren, bronnen opsporen, deskundigen raadplegen, experimenteren met nieuwe aanpakken, puzzelen op de inhoud en het uitproberen van alternatieve werkwijzen zijn in feite op zich al krachtige leerinterventies, die mogelijk formele instructies zelfs overbodig maken.

In de hoofdstukken zien we al een aantal voorbeelden van ontwerpers die de keuken opengooien. Neem de ontwerpmethodiek over podcast als leerinterventie (p.98). Hier helpen de ontwerpers het mediateam van de organisatie om zelf een podcastserie te produceren. Behandelaars en familie van de cliënt nemen plaats achter de microfoon. Op deze manier nemen ze actief deel aan het maakproces. Het ontwerpen van de podcast transformeert daarmee tot een krachtig leerproces voor de mensen aan tafel. Een ander voorbeeld vinden we in het hoofdstuk over het ontwerpen van een opleiding over blended leren (p.70). Hier nodigen de ontwerpers deelnemers uit om hand-outs samen te stellen van tools waar ze in de opleiding mee experimenteren. De hand-outs bieden niet alleen ondersteuning in het leren van toekomstige deelnemers; het samenstellen van zo’n instructieblad levert tevens op een krachtige manier leeropbrengsten voor de maker.

Handelingsperspectief voor de ontwerper: gooi de ontwerpkeuken open

Eerder beschreven we bij spanningsveld 1 dat we werk steeds meer opvatten als het tot stand brengen van verbetering, vernieuwing en innovatie. In essentie is dat precies wat er gebeurt als de ontwerper medewerkers uitnodigt om samen vorm te geven aan het leren in de organisatie. Om tot een ontwerpproces te komen dat bijdraagt aan vernieuwing in de praktijk, is het van belang om aandacht te besteden aan de relationele aspecten van innovatie⁶. Kijken dus, naar wat zich tussen mensen afspeelt tijdens het ontwerpen van vernieuwende leermogelijkheden. Zowel dynamieken tussen medewerkers onderling, als dynamieken tussen een medewerker en een leidinggevende kunnen positief bijdragen aan vernieuwing. Bij het ontwerpen gaat het voornamelijk om het uitwisselen van nieuwe ideeën, perspectieven en feedback op basis van een gedeeld vertrouwen en wederzijdse aantrekkelijkheid.

We pleiten ervoor dat de ontwerper de keuken opengooit en in plaats van vóór de doelgroep mét leden van de doelgroep gaat ontwerpen, zodat ook zij van dit krachtige leerproces kunnen profiteren. Wat zien we een ontwerper dan doen? We bieden een aantal suggesties voor hoe je een ontwerpproces kunt inrichten als krachtig leerproces dat leidt tot vernieuwing in de praktijk⁶. Het helpt met name als betrokkenen elkaars talent en expertise herkennen en erkennen. Hierin zit geen onderscheid tussen ervaren en startende medewerkers. Het gedeelde geloof dat iedereen op basis van expertise, ervaring en kwaliteiten een bijdrage kan leveren aan vernieuwing, maakt dat er meer uitwisseling ontstaat van nieuwe ideeën, andere perspectieven en feedback. Een leidinggevende kan dit versterken door autonomie en vertrouwen aan zijn medewerkers te geven. Dit uit zich met name in de vorm van beslisruimte; medewerkers krijgen het 'mandaat' om, zonder vraag om goedkeuring, keuzes te maken in het ontwerpproces. Dat betekent overigens niet dat een leidinggevende de professionals zomaar hun gang laat gaan. Het werkt innovatie in de hand als de leidinggevende helpt richting te geven aan de ontwerpogave: waar hopen we dat het nieuwe ontwerp toe leidt? En, op het moment dat medewerkers voor spannende keuzes staan, rugdekking verleent.

Al met al vormt deze manier van kijken naar het ontwerpproces als leerproces veel gelijkenissen met de principes van gespreid leiderschap⁷. Dit is een manier van kijken waarbij mensen leiderschap beschouwen als een gedeeld, wederzijds proces. Op sommige momenten stap je in de leidersrol en op andere momenten ken je die juist toe aan anderen. Op die manier ontstaat een vorm van professionele ruimte die de ideale condities biedt voor het werken aan complexe taken, zoals het ontwerpen van leren.

Een ontwerpmethodiek die veel ruimte biedt voor het samen ontwerpen met de doelgroep, zien we bijvoorbeeld in learning experience design (LXD) (hoofdstuk 'Learning experience design'), design thinking (hoofdstuk 'Learning & development hackathon') en verwante methodieken. Deze aanpakken zijn 'human centered', wat wil zeggen dat de ontwerper de doelgroep centraal zet in haar ontwerp. LXD en design thinking zijn net als het ADDIE-model benaderingen waarmee je verschillende stappen doorloopt zoals de analysefase, ontwerpfase, implementatie- en testfase. Ze onderscheiden zich echter doordat ze een grotere focus hebben op de doelgroep, en doordat het ontwerpproces een sterk iteratief en creatief karakter heeft. Het ontwerpteam bestaat bijvoorbeeld vaak uit een multidisciplinair team en men test vroeg in het proces prototypes met de doelgroep, waardoor de ontwerpers snel verbeteringen kunnen doorvoeren.

Naast dat het samen ontwerpen met de doelgroep het ontwerpproces tot leerinterventie transformeert, zien we nog een mooie opbrengst: het bevordert het leer- en innovatievermogen van de organisatie. Met design thinking (of verwante aanpakken) krijgen mensen in organisaties een manier van denken, een werkwijze en tools in handen om efficiënt en effectief te innoveren⁸. Het in de vingers krijgen van dit soort aanpakken op relevante vraagstukken in je organisatie, stimuleert belangrijke bekwaamheden voor leren en innoveren zoals een onderzoekende houding, een growth mindset en creativiteit.

Opdrachtgever: *"Kun jij voor ons onderzoeken wat de belangrijkste taken en rollen zijn van onze beleidsmedewerkers en daar een krachtig leertraject voor ontwerpen?"*

L&D: *"Hoe zou het zijn als de beleidsmedewerkers elkaar daarover gaan interviewen?"*

Dan maak ik daar een leidraad voor en organiseer ik de momenten waarop we samen met hen en met deze informatie een leertraject gaan ontwerpen. Op die manier leren de beleidsmedewerkers elkaar beter kennen, en leren ze meer over hoe anderen het werk aanpakken en waarom op die manier. En de bijvangst is dat ze waarschijnlijk ook nog beter worden in vragen stellen, doorvragen en luisteren. Belangrijke bekwaamheden voor beleidsmedewerkers. Als we vervolgens samen gaan ontwerpen dan hebben we een leertraject dat bij hen past én al is begonnen."

Bekwaamheden van de ontwerper

Op basis van onze kritische beschouwing van een aantal spanningen rond het ontwerpen, proberen we nu een laatste vraag te beantwoorden: over welke bekwaamheden zou een ontwerper moeten beschikken om zich soepel en effectief door de door ons beschreven spanningsvelden te bewegen? Als we kijken naar het handelingsperspectief voor de ontwerper spelen wat ons betreft vier belangrijke bekwaamheden een rol. We lichten ze hieronder puntsgewijs toe.

Een eerste bekwaamheid van de ontwerper is het vermogen om de vraag van de opdrachtgever 'op te rekken'. Hiermee bedoelen we dat de ontwerper in staat is om diepgaand onderzoek te doen naar de dieperliggende wens en motieven die vaak achter de initiële vraag van een opdrachtgever schuil gaan. De ontwerper richt dat onderzoek ook op de vraag of er sprake is van een leernoodzaak: is het zo dat mensen niet bekwaam zijn om het gewenste gedrag te vertonen of speelt er wat anders? En als die leernoodzaak er aantoonbaar is, gaat het erom zowel de (vakinhoudelijke) bekwaamheden in kaart te brengen die een doelgroep moet ontwikkelen, als ook te inventariseren welke factoren in de context het leren bevorderen of in de weg staan en welke rol de persoonlijke, affectieve kant van leren speelt.

Een tweede bekwaamheid van de ontwerper is dat hij over systematische ontwerpbekwaamheden beschikt die helpen om uit de veelheid aan data die uit een analyse voortkomt, samen met anderen de kern van het vraagstuk te destilleren en nieuwe perspectieven te vinden voor de oplossing. Hierbij is het van belang dat de ontwerper een helder beeld heeft van de gewenste werkomgeving en weet welke voorwaarden nodig zijn om de werkplek te transformeren tot een aantrekkelijke leeromgeving. De ontwerper kan tevens deze voorwaarden scheppen of beïnvloeden.

Ten derde zien we dat de ontwerper bekwaam dient te zijn in het vervullen van een adviesrol, waarbij het hem lukt beslissers (in veel gevallen het management) te verleiden om interventies die zich richten op het leren op de werkplek te omarmen. Hierbij richt de ontwerper zich voornamelijk op de relationele kant van het ontwerpen; het enthousiasmeren van de opdrachtgever, het samenbrengen van mensen en hen stimuleren om een actieve rol te spelen in het ontwerpproces. Op die manier wordt het ontwerpproces een krachtig leerproces.

Tot slot zien we als vierde bekwaamheid het vermogen van de ontwerper om het potentieel van online leerinterventies op een passende manier te integreren in een blended ontwerp dat antwoord geeft op het vraagstuk dat voor hem ligt. Richting de toekomst vraagt dit om nieuwsgierigheid naar de mogelijkheden van nieuwe technologie, zoals AI en VR en het vermogen om met deze toepassingen te experimenteren.

Naast deze bekwaamheden gunnen we de ontwerper de moed om gedurfde keuzes te maken, geïnspireerd door tegendraadse vakgenoten uit andere disciplines en aangewakkerd door de energieke nieuwsgierigheid naar niet direct voor de hand liggende oplossingen. Op deze manier is het ontwerpen van krachtige leeromgevingen een spannend avontuur, waarin je plezier kunt beleven aan het realiseren van wat schijnbaar onmogelijk leek. We gaan ervan uit dat ontwerpers de komende jaren in staat zullen zijn om vakbekwaam te manoeuvreren in genoemde spanningsvelden, daarbij gebruik makend van een of meer van de hier beschreven bekwaamheden, en drijvend op hun enthousiasme voor dit vak. Als zij dat doen rond nu nog onbekende of moeilijk voorstelbare vraagstukken, en als ze de aansluiting weten te vinden bij ontwikkelingen in aanpalende vakgebieden, dan vertrouwen we erop dat het gaat leiden tot nieuwe aanpakken, leervormen en methodes die de inspiratie zullen vormen voor een derde Ontwerpboek. We wensen je als vakgenoot veel plezier en succes op die ontdekkingstocht!

Eindnoten:

1. Kessels, J.W.M. (1996) *Het Corporate Curriculum*. Oratie. Universiteit Leiden
2. Drucker, P.F. (1993). *Post-capitalist Society*. Oxford: Butterworth Heinemann.
3. Deen, E. & Rondeel, M. (2017). *Opleidingskunde: leren in het werk, rond het werk, voor het werk*. Alphen aan den Rijn: Vakmedianet.
4. Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. (1959). *The motivation to work*. New York: Wiley.
5. Prins, D. (2021). *Werkgeluk. De fabels, de feiten en de oplossingen*. Manteau.
6. Hellings, J. M. (2020). Inzoomen op innovatie: Dynamiek op de werkvloer. *Opleiding & Ontwikkeling*, 4, 23–27.
7. Kessels, J.W.M. (2016). *Gespreid leiderschap in een professionele ruimte. Invloed nemen op kennisontwikkeling en innovatie*. pp.11. Terschuur: <http://josephkessels.com> Library.
8. De Jong, N., Verdonschot, S., van Vossen, M., & Wiegel, C. (2020). De impact van design thinking interventies. *Opleiding & Ontwikkeling*, 4, 12-16.