

Relationeel ontwerpen van leertrajecten in de context van het werk

Mariël Rondeel en Suzanne Verdonschot

Of het nu gaat om cabinepersoneel in een vliegtuig of leidinggevenden in een supermarktorganisatie, voor iedereen geldt dat beter worden in je vak het beste werkt als het leertraject je voorbereidt op het echte werk. Niet ‘eerst theorie en dan praktijk’ maar direct leren in en dicht bij de echte – en vaak weerbarstige – werkcontext. Wij ontwerpen zo’n praktijkgericht leertraject vaak samen met de betrokkenen om de kans op slagen te vergroten. In dit hoofdstuk analyseren we vier leertrajecten die via zo’n gezamenlijk ontwerpproces tot stand kwamen. Het gaat om leertrajecten bij de KLM (voor cabinepersoneel), Ahold (voor hoge leidinggevenden), Punch Powertrain (voor operators van machines) en Rijkswaterstaat (voor weginspecteurs en wegverkeersleiders). We gaan na wat het leerpotentieel is van dat relationele ontwerpproces en hoe we de leermechanismen die hier werkzaam zijn in de toekomst kunnen versterken.

12.1 Inleiding

Medewerkers die een nieuw vak onder de knie moeten krijgen of die beter willen worden in hun werk, hebben baat bij een leersituatie die lijkt op het dagelijkse werk of die zelfs plaatsvindt in die werkpraktijk. In de dagelijkse werkcontext doen zich namelijk vaak dilemma's en strijdigheden voor die vragen om vakmanschap en die medewerkers de kans geven het verschil te maken. Juist die situaties zouden onderdeel moeten zijn van het leertraject. Om een voorbeeld te geven: een stewardess die alle benodigde veiligheidsmaatregelen kan opsommen ('de theorie'), is niet automatisch in staat adequaat te handelen in een onveilige situatie ('de praktijk'). Weten dat het streven is dat veiligheid en gastvrijheid samengaan is nog niet hetzelfde als adequaat kunnen handelen op het moment dat veiligheid en gastvrijheid op het eerste gezicht niet samen *kunnen* gaan tijdens een vlucht. Denk aan het moment dat een passagier te kennen geeft nodig naar de wc te moeten net als de landing zich heeft ingezet en de stoelriemen vast moeten zitten. In zo'n praktijksituatie komt het erop aan hoe je handelt. Een leertraject is met name waardevol als het beroepsbeoefenaren helpt om in dit soort weerbarstige situaties, waarbij er geen eenduidig antwoord is, effectief te handelen.

Om een leertraject te ontwerpen dat mensen voorbereidt op die levensechte werkpraktijk, gebruiken wij als HRD-adviseurs vaak een relationele benadering. Dit betekent dat we het leertraject bouwen met de mensen die betrokken zijn bij het werk, zoals de medewerkers zelf, hun collega's en leidinggevendenden. En dat we nauw samenwerken met de mensen die de uitvoering van zo'n traject mogelijk maken, zoals opleiders en professionals op het gebied van P&O. Vaak gaat het bij zo'n relationeel ontwerpproces om een samenwerking tussen personen uit verschillende praktijken: vakgebieden, afdelingen of teams. We doen dit omdat in onderzoek aannemelijk is gemaakt dat samen ontwerpen leidt tot een effectief leertraject (Kessels, 1996). Het betrekken van allerlei belanghebbenden en mensen met kennis van het werk draagt bij aan een leertraject dat medewerkers voorbereidt op het 'echte werk'. Daarnaast zorgt deze aanpak ervoor dat het leertraject niet 'op de plank' blijft liggen maar ook werkelijk plaats kan vinden. Bovendien leren degenen die mee ontwerpen tijdens dat proces al meer over het vak waar de opleiding voor gemaakt wordt. Het ontwerpproces kan dan op zichzelf ook een leerproces zijn (Kessels & Grotendorst, 2011).

De theorie over boundary crossing heeft ons ervan bewust gemaakt dat zo'n relationeel ontwerpproces veel leerpotentieel in zich heeft (Akkerman & Bakker, 2012). De verschillende professionals die samenwerken in het ontwerpproces, hebben elk heel verschillende kennis en komen vaak uit heel andere praktijken met eigen regels en opvattingen. Denk bijvoorbeeld aan een medewerker in een productieomgeving die zich

Het betrekken van allerlei belanghebbenden en mensen met kennis van het werk draagt bij aan een leertraject dat medewerkers voorbereidt op het 'echte werk'

dagelijks bezighoudt met precieze metingen om de kwaliteit van halffabricaten te waarborgen. Voor hem is het voorkomen van fouten een belangrijk onderdeel van het werk. Een opleider die voor dezelfde fabriek werkt, heeft een onderwijskundige achtergrond en predikt juist dat fouten maken en hierover praten essentieel is. Zij hebben beiden een andere achtergrond en ook hun werkcultuur verschilt. Denk bijvoorbeeld aan de kleding die ze dragen (de productiemedewerker draagt een uniform, de opleider niet) en aan hun opleidingsachtergrond (de productiemedewerker heeft een praktijkopleiding gevolgd en de opleider is hbo- of universitair geschoold). Kortom, als zij samen werken aan het ontwerp van een leertraject, zou je dat kunnen zien als een proces van *boundary crossing* (Bakker & Akkerman, 2014). Zij spannen zich namelijk in om samen iets te maken, ook al komen ze elk uit zo'n andere wereld. Dit proces van *boundary crossing* draagt een leerpotentieel in zich. Dit leerpotentieel in een relationeel ontwerpproces is al wel vaker herkend en benoemd (zie bijvoorbeeld Kessels, 1993; Kessels, 2000; Rondeel, 2012). Het werd vaak gezien als een welkome nevenopbrengst van het ontwerpproces. Nu Akkerman en Bakker (2011) het leerpotentieel van *boundary crossing* zo expliciet in kaart hebben gebracht, hebben we iets in handen om de werkzame leermechanismen verder te analyseren om het potentieel mogelijk beter te benutten.

In dit hoofdstuk onderzoeken we aan de hand van vier praktijkvoorbeelden wat dat leerpotentieel precies inhoudt. We beschrijven vier leertrajecten en de manier waarop ze tot stand kwamen. De trajecten vonden plaats bij KLM (een traject voor cabinepersoneel), Ahold (een traject voor hoge leidinggevenden), Punch Powertrain (een traject voor operatoren aan de machines) en Rijkswaterstaat (een traject voor weginspecteurs en wegverkeersleiders). Aan de hand van dit overzicht analyseren we welke leermechanismen precies een rol spelen bij relationeel ontwerpen. Daarnaast gaan we na welke acties zouden helpen om dit leerpotentieel nog meer te benutten.

12.2 Conceptueel kader

De begrippen die in de inleiding en in ons onderzoek terugkomen zijn: relationeel ontwerpen, leermechanismen en leerpotentieel. De context waar we over spreken is leren in de context van het werk. We werken deze begrippen hier verder uit.

12.2.1 Leren in de context van het werk

Lange tijd werd leren in de context van het werk met name serieel georganiseerd: eerst leren, vaak in een trainingssituatie weg van de werkplek, en dan het geleerde toepassen in het werk. Lastig was dat de transfer van de leersituatie naar de werksituatie vaak tegenviel (zie bijvoorbeeld Baldwin & Ford, 1988). Eind jaren negentig ontstond het idee dat het beter is om medewerkers te helpen bij hun aanpak *op het werk* in plaats van de voorbereiding in een trainingslokaal. In plaats van 'trainen' staat nu 'leren' centraal (Marsick & Watkins, 1990) en komt er aandacht voor de natuurlijke mogelijkheden voor leren die in het dagelijkse werk plaatsvinden. Om medewerkers voor te bereiden op het

werk of om ze te helpen beter te worden in het werk, wordt het steeds vanzelfsprekender om de echte werkomgeving met alle weerbarstige vragen die daar zijn als uitgangspunt te nemen. Het ontwerpen van zo'n leeromgeving is alleen nog niet zo gemakkelijk. Daar waar er allerlei modellen beschikbaar zijn om trainingsprogramma's te ontwerpen, is er veel minder voorhanden om het leren te ontwerpen dat beroepsbeoefenaren helpt bij en in hun werk. Dit komt onder andere omdat de complexiteit in het echte werk groter is dan bij de meer voorspelbare werkelijkheid in het trainingslokaal.

12.2.2 Relatieve ontwerp

Het ontwerpen van zo'n leeromgeving is niet meer de exclusieve verantwoordelijkheid van de trainer of onderwijskundig ontwerper. Ook de medewerkers zelf geven hier mede vorm aan (Harrison & Kessels, 2004). Het ontwerpen van leeractiviteiten blijkt in de praktijk geen technisch rationeel proces te zijn dat je met een model en een stappenplan af kunt. Ontwerpen blijkt in de praktijk een sociaal en dynamisch proces te zijn waarbij mensen met verschillende expertises samenwerken om tot materialen en activiteiten te komen (Visscher-Voerman, 1999). Een relationele ontwerpaanpak maakt gebruik van dit sociale en dynamische proces om tot een goed ontwerp te komen. Kessels (1993) noemt dit een relationele ontwerpbenadering. Het gaat er in deze aanpak om niet alleen een leertraject te ontwerpen dat intern consistent is, maar ook extern consistent. Interne consistentie verwijst naar een logische samenhang tussen de veranderingen in het werk die nodig zijn, de bekwaamheden die hiervoor nodig zijn en de leersituatie die hieraan moet bijdragen. De externe consistentie gaat over een samenhang in opvattingen van managers, ontwerper, opleiders en medewerkers die deelnemen aan het traject, over het probleem en de manier waarop het leertraject moet helpen dit op te lossen (Kessels, 1993). Een relationele aanpak kan helpen dit voor elkaar te krijgen. In de praktijk kan dat betekenen (zie Rondeel, 2012) dat medewerkers zelf ontwerpers worden van hun eigen leren, dat er verschillende teams en afdelingen betrokken worden, dat er managers meedoen in het ontwerpen en dat de onderwijskundig ontwerper niet alleen inhoudelijk ontwikkelaar is maar ook een bijeenroeper van al deze mensen.

12.2.3 Leermechanismen en leerpotentieel

In een relationeel ontwerpproces komen mensen uit diverse praktijken samen. Iemand van de afdeling P&O brengt samen met de medewerkers om wie het gaat de praktijk-situaties in kaart die cruciaal zijn en waarin je verschil kunt maken. Of aan twee afdelingen die moeten leren om meer samen te werken wordt gevraagd om met elkaar de situaties te expliciteren waar ze elkaar in het werk tegenkomen. In deze relationele samenwerking, ten behoeve van een ontwerp van een goed leertraject, spelen grenzen een rol: de verschillende betrokkenen ervaren het vaak als een uitdaging om elkaars taal te verstaan, elkaars werk te begrijpen of aansluiting te vinden bij de manier van doen in een andere praktijk. Die grenzen kun je zien als sociale of culturele verschillen die pro-

blemen kunnen opleveren maar die ook een kans zijn om van elkaar te leren (Akkerman & Bakker, 2011). Anders gezegd, die grenzen kennen een bepaald leerpotentieel. Leren kan plaatsvinden op het moment dat expertisegebieden samenkomen. Van Poucke (2005) heeft het in haar onderzoek over de verbindende schakels: mensen die in meerdere contexten tegelijk bewegen en vaak destabiliserende ideeën opbrengen. Wenger (1995) benoemt de kracht van mensen die in staat zijn een brugfunctie te vervullen. De literatuurstudie van Akkerman en Bakker (2011) wijst op vier leermechanismen die kunnen optreden wanneer er verbindingen worden gelegd tussen praktijken: identificatieprocessen, coördinatieprocessen, reflectieprocessen en transformatieprocessen. Zij stellen ook dat het leerpotentieel op te sporen is door na te gaan welke grenzen er binnen en rond een organisatie zijn, wie er tegen deze grenzen aanloopt en hoe. Het benutten van dit leerpotentieel kan verschillende vormen aannemen: 'Bij identificatie moeten bijvoorbeeld verschillende verantwoordelijkheden helder worden geformuleerd. Voor een goede coördinatie moeten middelen en procedures effectief worden afgestemd. Reflectie kan worden gestimuleerd door perspectiefwisseling, en transformatie treedt op als nieuwe hybride groepen en praktijken worden gevormd' (Akkerman & Bakker, 2012, p. 19).

12.3 Selectie van vier praktijkvoorbeelden

Als HRD-adviseurs willen we leren van ontwerpprocessen in organisaties waar wij als begeleider en medeontwerper bij betrokken zijn geweest. We selecteerden vier voorbeelden van een relationeel ontwerpproces met de bedoeling meer te begrijpen van de leermechanismen die hierin een rol spelen en acties op te sporen die zouden kunnen helpen het leerpotentieel verder te benutten. In tabel 12.1 staat een overzicht van de vier leertrajecten die we selecteerden. De casussen komen uit onze eigen werkpraktijk. We hebben ze gekozen op basis van deze twee criteria:

- Het gaat om het ontwerp van een leertraject bedoeld voor beroepsbeoefenaren om beter te worden in hun vak.
- Het leertraject is tot stand gekomen aan de hand van een relationeel ontwerpproces waarbij diverse belanghebbenden de rol aannamen van ontwerper.

12.4 Beschrijving van de praktijkvoorbeelden

We lichten hier de geselecteerde voorbeelden nader toe. Bij elke casus schetsen we achterenvolgens de context, het vraagstuk dat centraal stond, de invulling van het relationele ontwerpproces en het resultaat: het leertraject.

Tabel 12.1 Kenmerken van vier leertrajecten

Organisatie waar het leertraject plaatsvond	Type organisatie	Doelgroep van het leertraject	Beschrijving van de aard van het traject
Punch Powertrain	Belgische fabriek waar onderdelen van versnellingsbakken geproduceerd en geassembleerd worden.	Operators van machines	Inwerktraject om een bepaalde machine of afstemming te kunnen bedienen.
KLM	Luchtvaartmaatschappij die deel uitmaakt van de Air France KLM-groep. KLM vervoert jaarlijks ruim twintig miljoen passagiers.	Stewards en stewardessen	Basiscursus voor cabinepersoneel dat gastvrij, veilig en commercieel handelt.
Rijkswaterstaat	Uitvoeringsorganisatie van het ministerie van Infrastructuur en Milieu. De medewerkers dragen bij aan een veilig, leefbaar en bereikbaar Nederland.	Weginspecteurs en wegverkeersleiders	Leerwerktraject voor nieuwe weginspecteurs en wegverkeersleiders om het vak te leren van operationeel verkeersmanagement en daarin effectief te leren samenwerken.
Ahold	Een internationaal detailhandelsconcern met verschillende formats zoals supermarkten (Albert Heijn), drogisterijen (Etos), slijterijen (Gall & Gall) en online producten (bol.com).	Hogere leidinggevenden	Leiderschapstraject voor leidinggevenden op het hoofdkantoor, in de winkelorganisatie en in distributiecentra om hen te helpen zich te bekwalen in hun leidinggevende rol.

12.4.1 Ontwerpen van een inwerktraject voor nieuwe operators bij Punch Powertrain

Context

Punch Powertrain is een fabriek in het Belgische Sint Truiden waar onderdelen van versnellingsbakken voor auto's geproduceerd en geassembleerd worden. Nieuwe operators volgen een inwerktraject dat deels in het klaslokaal plaatsvindt en deels op de fabrieksvloer waar zij gaan werken. Wij hebben samen met interne trainers een herontwerp gemaakt voor dit leertraject. Interne trainers zijn medewerkers die zelf ook in de fabriek werken en daarnaast een opleiderstaak hebben.

Vraagstuk

Het idee leefde dat de net ingewerkte medewerkers te snel werden losgelaten. Daardoor maakten ze soms fouten die kwaliteitsproblemen opleverden. Ook bestond de indruk dat veel operators een gefragmenteerd beeld hadden van het werk: ze kenden hun eigen afstemming (combinatie van machines), maar wisten niet goed hoe de bewerking van de machines op hun afstemming verband hield met het werk van anderen op de productievloer. Of ze wisten niet goed wat de achterliggende reden was van bepaalde handelingen aan de machine.

Daarnaast was het leerproces te veel versnipperd over verschillende afdelingen en personen: machinebediening werd verzorgd door de interne trainers die ook operator zijn, terwijl kwaliteit (bijvoorbeeld hoe je bepaalde kwaliteitsmetingen verricht) en onderhoud (bijvoorbeeld hoe je de machine schoonhoudt en smeert) verzorgd werden door trainers van ondersteunende afdelingen. Hierbij was nauwelijks sprake van inhoudelijke afstemming of overleg. Daarnaast merkten trainers dat operators soms te weinig basis meekregen tijdens een opleidingsblok van een collega-trainer, waardoor ze een daaropvolgend onderwerp maar lastig konden plaatsen. Sommige trainers gaven aan dat zij behoefte hadden aan structuur en een leidraad voor de inrichting van het leerproces. Niet alleen inhoudelijk (wanneer pak ik welk onderwerp?), maar ook procesmatig/didactisch (bijvoorbeeld: wanneer geef ik instructie, wanneer laat ik iemand zelf zoeken, hoe weet ik of iemand het begrepen heeft?). Trainers kozen ieder een eigen aanpak maar voelden zich onzeker of dat de juiste was en of deze zou leiden tot de gewenste leerresultaten. Bovendien deed elke trainer zijn werk anders, waardoor er twijfels waren of het basisniveau van de operators voldoende geborgd was. Samengevat kwam het vraagstuk erop neer dat men meer verbindingen wilde leggen in het inwerktraject: tussen de mensen die het traject begeleiden én tussen de inhoudelijke onderwerpen en materialen die daarin aan bod komen.

Relationeel ontwerpproces

Het proces om tot een herontwerp van het inwerktraject te komen zag er als volgt uit.

Betrokkenen

We hebben een groot deel van de interne trainers uitgenodigd om mee te doen met het herontwerp, omdat zij inhoudelijke expertise hebben in het vakgebied waarvoor nieuwe mensen opgeleid moeten worden. Aangezien de trainers een rol vervullen als begeleider in het huidige inwerktraject, konden ze vanuit die ervaring meedenken over verbeteringen. Dit bood ons ook de kans om te checken of de trainers achter de voorgestelde aanpassingen konden staan en ermee konden werken. De interne trainers werken bij verschillende afdelingen: sommige van hen zijn operator op de productievloer terwijl andere als vakinhoudelijk deskundige bij een stafafdeling werkzaam zijn en het productieproces ondersteunen. Dit maakt dat de focus van de interne trainers soms anders is. Een kwaliteitsmedewerker die gepassioneerd is door zijn vak, zal kwaliteit veel aandacht willen geven in een inwerktraject, terwijl ervaren operators juist de nadruk willen leggen op een juiste en efficiënte bediening van de machine. De manager operations fungeerde als opdrachtgever en was regelmatig actief betrokken in ontwerpessies. Hij zorgde ervoor dat we de juiste mensen om tafel hadden om het herontwerp mee te maken.

Werkwijze

We begonnen met één afstemming als experiment. Daarvoor ontwikkelden we een bekwaamheidsdossier waarin we onderscheid maakten tussen beginnende operators en gevorderden. We beschreven in dit bekwaamheidsdossier wat een operator moet kunnen ten aanzien van machinebediening, kwaliteitszorg en eerstelijns onderhoud. We

hebben een halve dag meegelopen op deze afstemming en diverse mensen gesproken. Dit leidde tot een bekwaamheidsdossier dat we weer voorlegden aan een andere groep trainers. Zo ontstond een dossier waar iedereen zich in kon vinden en dat alle handelingen beschreef die operators moesten kunnen uitvoeren om op die afstemming te werken.

Toen we wisten wat er precies geleerd moest worden en wanneer een operator een handeling goed uitvoerde, zijn we de werkvloer op gegaan om in kaart te brengen hoe de opleiding er nu uitziet. Door met de trainers mee te lopen konden we het leerplan – dat vooral in de hoofden en handen van deze mensen zat – expliciet maken en opschrijven. Dat leerplan hebben we voorzien van reflecties en suggesties voor verbetering. De meeste suggesties wezen in de richting van het maken van een totaalontwerp van het inwerktraject, zodat voor de trainers en de lerenden duidelijk zou worden hoe het traject eruitzag, wanneer wat geleerd zou moeten worden (en waarom) en hoe dat het beste aangepakt kon worden.

Dit voorstel hebben we besproken met de interne trainers en zij stemden er al snel mee in. Vanaf dat moment waren alle inspanningen erop gericht om met hen een praktisch opleidingsboekje te maken: een handvat voor trainers om nieuwe operators in te werken op de betreffende afstemming. Het opleidingsboekje bevat onder andere een overzicht van het leertraject, bekwaamheidsdossiers met handelingen die per machine geleerd moeten worden en diverse verdiepende vervolgoedragen.

Wij waren als ontwerpers betrokken bij het opleidingsboekje voor de eerste afstemming. De collega's van Punch Powertrain hebben de opleidingsboekjes voor de andere afstemmingen zelf gemaakt volgens een gelijk traject en telkens *met* de medewerking van de operators.

Ritme en setting

We hebben afwisselend gewerkt met interne trainers in de rust van het trainingslokaal, bijvoorbeeld bij de ontwikkeling van het bekwaamheidsdossier. Dit werd meestal gevolgd door voorleggen van wat we gemaakt hadden bij andere collega's op de werkvloer. We toetsten de gemaakte ontwerpen ook door zelf mee te lopen en het werk te ervaren tijdens het productieproces. In herontwerpbijeenkomsten lag de focus op expliciteren van kennis bij interne trainers over wat er komt kijken bij het werken aan machines en het leren van het vak. Als medeontwerpers gebruikten we hun input om prototypes te maken die net weer een slagje verder waren dan we met hen besproken hadden. Zo brachten we vaart in het ontwerpproces.

Resultaat

Bij het nieuwe inwerktraject wordt de startende medewerker gedurende zes weken op de werkvloer ondersteund om zich te ontwikkelen van basisoperator (fase 1) naar gevorderd operator (fase 2). In het bekwaamheidsdossier per afstemming staat duidelijk beschreven welke handelingen bij die twee fasen horen. De eerste leidinggevende gebruikt dit dossier ook als toetsinstrument aan het eind van elke opleidingsfase. De bevindingen tijdens deze evaluatie kunnen ook aanleiding zijn de opleiding bij te sturen. Als de operator zelfstandig inzetbaar is op de afstemming, breekt na ongeveer drie

maanden de derde opleidingsfase aan. Hierin verdiepen de operators zich in de achtergronden van de machines en ondersteunen stafmedewerkers hen bij het ontwikkelen van een scherp oog voor fouten in producten. Het inwerktraject en het daarbij behorende bekwaamheidsdossier staan beschreven in een opleidingsboekje, dat interne trainers en nieuwe operators als leidraad gebruiken tijdens het leerproces.

Daarnaast is er nog een belangrijke nevenopbrengst van het relationele ontwerpproces. Tijdens het maken van de opleidingsboekjes werd duidelijk dat lang niet alle opleiders hun opleidingstaak leuk vonden en er goed op toegerust waren. Dat is iets waar sindsdien rekening mee gehouden wordt.

12.4.2 Herontwerpen van een basiscursus voor cabinepersoneel van KLM

Context

De Koninklijke Luchtvaart Maatschappij KLM is op 7 oktober 1919 opgericht voor Nederland en de toenmalige koloniën. Sinds de fusie in 2004 maakt KLM deel uit van de Air France KLM-groep en vervult de organisatie een leidende rol in de wereldluchtvaart. Iedere nieuwe steward(ess) bij KLM start de loopbaan met het volgen van een basiscursus. Tijdens een intensieve en praktijkgerichte training wordt de nieuwe medewerker opgeleid voor de functie van cabin attendant. De huidige basiscursus gaat alweer een tijdje mee en sluit niet goed meer aan bij de manier waarop KLM nieuw cabinepersoneel duurzaam wil opleiden. Daarom krijgt een werkgroep de opdracht een nieuwe, flexibele, efficiënte en effectieve basiscursus te ontwerpen die aansluit op actuele ontwikkelingen en vakbekwaam cabinepersoneel aflevert. Wij hebben deze werkgroep daarbij ondersteund.

Vraagstuk

Met een nieuwe basiscursus wil KLM investeren in kwaliteit én besparen op kosten. Het is van belang dat cabin attendants sneller vakbekwaam en inzetbaar zijn. De bestaande basiscursus is vooral aanbodgestuurd. Formeel en klassikaal leren neemt een grote plaats in. Belangrijke thema's in het werk van de cabin attendant – gastvrijheid, veiligheid en commercie – worden losstaand aangeboden. Dit is lastig voor de medewerkers, omdat juist het bij elkaar brengen van onder andere gastvrijheid en veiligheid cruciaal is in het werk. Denk bijvoorbeeld aan de situatie waarin een klant het toilet wil gebruiken, terwijl het 'fasten seatbelt'-waarschuwingsslampje aan is. Omwille van de veiligheid is toiletbezoek niet mogelijk, maar je bewijst de klant er geen dienst mee. Hoe ga je effectief met zo'n situatie om? KLM wil toe naar een nieuwe basiscursus die vraaggestuurd is en ondersteunend is aan de dilemma's waar de cabin attendant in het werk mee te maken krijgt. Dit betekent dat gastvrijheid, veiligheid en commercie in samenhang aan bod moeten komen. Leren in en van het werk is een belangrijk kenmerk van de nieuwe basiscursus, evenals een modulaire opbouw en 'go/no go'-momenten. De

cursus moet leiden tot wel- en zelfdenkend cabinepersoneel dat altijd veilig, klant- en servicegericht en commercieel handelt.

Een ontwikkeling die parallel loopt aan het ontwerp van de nieuwe basis cursus is de intensivering van de samenwerking tussen twee teams: Inflight Training & Development en Crew Safety & Security Training. In tegenstelling tot voorheen is het de bedoeling dat zij vanaf nu samen verantwoordelijkheid nemen voor het ontwerp en de uitvoering van de nieuwe cursus. Dit komt de leerresultaten van de nieuwe cabin attendants ten goede.

Relationeel ontwerpproces

Een belangrijk onderdeel van het ontwerpproces van de nieuwe basis cursus was de zogenaamde ontwerpweek.

Betrokkenen

Aan de ontwerpweek namen ontwerpers, ontwikkelaars en trainers van Inflight Training & Development en Crew Safety & Security Training deel. De uitdaging was om de medewerkers van deze twee afdelingen, met een eigen focus op gastvrijheid respectievelijk veiligheid, op één lijn te krijgen wat betreft de inhoud en aanpak van de nieuwe basis cursus. Het doel was immers om de verschillende aandachtsgebieden van het cabinepersoneel in het werk, veiligheid, gastvrijheid en commercie, ook in de opleiding te integreren. Bij de ontwerpweek waren ook medewerkers betrokken van onder andere Human Resource Management (P&O) en de doelgroep van de basis cursus: cabin attendants. Aan het eind van elke werkdag in de ontwerpweek ontvingen we 'critical friends'. Zij waren uitgenodigd om mee te denken over en feedback te geven op wat er ontworpen werd. De meeste van deze critical friends zijn hogere managers en vormen samen de Learning Board, die tot taak heeft het ontwerp van de basis cursus en de bijbehorende randvoorwaarden te accorderen. Vanzelfsprekend waren de opdrachtgevers ook betrokken bij de ontwerpweek.

Werkwijze

Tijdens de ontwerpweek hebben circa dertig medeontwerpers in gemengde teams gewerkt aan een groot aantal klussen, zoals de ontwikkeling van concrete leeractiviteiten en portfolio-opdrachten. Als achterliggende methodiek hebben we gebruikgemaakt van Scrum. Scrum is een methode voor softwareontwikkeling die onder andere gekenmerkt wordt door iteratief ontwerpen, versnellen en kortcyclisch opleveren van (deel)producten. Tijdens de ontwerpweek hebben we prototypes ontwikkeld en deze in meerdere slagen, op basis van verzamelde feedback bij critical friends, verfijnd, verbeterd en uitgewerkt tot eindproducten. Deelnemers aan de ontwerpweek werkten zelforganiserend en multidisciplinair samen in kleine ontwikkelteams. Wij waren in de rol van facilitator verantwoordelijk voor het aanjagen en stroomlijnen van het ontwerpproces. Waar wenselijk hebben we meegedacht bij het ontwerpen en inhoudelijke input gegeven.

Ritme en setting

Voorafgaand aan de ontwerpweek hebben we twee keer met de grote groep deelnemers samengewerkt om voorbereidingen te treffen voor die week. Een aantal klussen was bewust al eerder gestart, zodat we goed beslagen ten ijs kwamen en flinke stappen konden zetten samen tijdens die week. De ontwerpweek zelf was een week van intensief samenwerken en producten telkens verbeteren. Na de ontwerpweek hebben de ontwerpers en ontwikkelaars in kleine teams doorgewerkt op de halffabricaten. Het doel was om te komen tot een gedetailleerd ontwerp dat gepresenteerd kon worden aan de Learning Board.

De ontwerpweek vond plaats op een centrale locatie op Schiphol. We hadden de beschikking over een complete verdieping van een kantoor, met een gemeenschappelijke grote Scrum-ruimte en kleinere werkruimtes voor de ontwikkelteams. Dagelijks kwamen daar critical friends bij ons op bezoek.

Resultaat

Er ligt een detailontwerp van een nieuwe basisopleiding, waarvan veel onderdelen tijdens de ontwerpweek 'in de grondverf' zijn gezet. De vernieuwde opleiding start met een zelfstudiepakket met voornamelijk online leeropdrachten. De lerende werkt hieraan vanuit huis, ondersteund door een coach met wie via Skype contact kan worden gezocht. Daarna volgt een intensieve praktijkgerichte training van ongeveer drie weken op Schiphol. Daarin oefenen cabin attendants met (steeds complexere) situaties aan boord waarin gastvrijheid, veiligheid en/of commercie op gespannen voet staan met elkaar. Op de tweede dag van deze training maken ze meteen ook al een observatievlucht om te ervaren wat de basistaken zijn van de cabin attendant en om te zien hoe ervaren collega's gastvrijheid, veiligheid en commercie combineren tijdens hun werk. In de training is ook aandacht voor het vluchtverloop en oefenen de deelnemers met noodsituaties en -procedures. De basisopleiding sluit af met een proeve van bekwaamheid in de simulator. Daar laten de cabin attendants zien dat ze kritische situaties met passagiers waarin onder andere veiligheid en gastvrijheid om voorrang strijden, adequaat kunnen aanpakken met een tevreden passagier als resultaat. Als de cabin attendant slaagt voor de proeve, ontvangt hij of zij de zogenaamde 'wings' en vindt het leren vanaf dat moment vooral plaats op de werkplek: aan boord van het vliegtuig.

12.4.3 Ontwerpen van leerwerktrajecten bij Rijkswaterstaat

Deze casusbeschrijving kwam tot stand op basis van een eerdere beschrijving door Rondeel, Dercksen en Lont (2012).

Context

Rijkswaterstaat beheert en ontwikkelt het nationale netwerk van wegen en vaarwegen. De afgelopen jaren is de organisatie veranderd van traditionele beheerder naar regisseur, inkoop en publieksgerichte netwerkmanager. Om deze ambities waar te maken is er

een verbeteringslag nodig op het gebied van operationeel verkeersmanagement (optimaal gebruik van het wegennet) en de samenwerking tussen weginspecteurs – die actief zijn op de weg – en wegverkeersleiders in de regionale verkeerscentrales. Op verzoek van het Corporate Learning Centre werken we als partner mee bij het ontwerp van leerwerktrajecten voor nieuwe medewerkers in deze twee functies.

Vraagstuk

De leerwerktrajecten moeten nieuwe weginspecteurs en wegverkeersleiders de gelegenheid bieden hun niveau van individuele beroepsuitoefening op een hoger plan te brengen. Ontwikkeling van vakmanschap staat centraal. Dit houdt nadrukkelijk ook in: oog hebben voor de belangen en verantwoordelijkheden van samenwerkingspartners en over het vermogen beschikken om effectief met hen samen te werken. De leerwerktrajecten moeten de aankomende weginspecteurs en wegverkeersleiders daarom ook ondersteunen bij het opbouwen en versterken van die samenwerkingsrelatie.

Relationeel ontwerpproces

Het proces om de leerwerktrajecten te ontwerpen zag er als volgt uit.

Betrokkenen

Een kerngroep bedacht het ontwerpplan en een aanpak om relevante partners in het ontwerpproces te betrekken. Verder waren er een ontwikkelgroep weginspecteurs en een ontwikkelgroep wegverkeersleiders. Deze bestonden uit medewerkers die nu deze functies vervullen, ondersteund door ons als adviseurs en medeontwerpers. De ontwikkelgroepen hebben de leerwerktrajecten en alle daarin voorkomende leeractiviteiten en beoordelingsmomenten vormgegeven. Conceptproducten werden ter goedkeuring voorgelegd aan een begeleidingsgroep.

Werkwijze

We hebben meerdere ontwerpbijschikkingen georganiseerd voor de afzonderlijke ontwikkelgroepen. Met hen hebben we in drie ontwerpfasen de leerwerktrajecten vormgegeven. De eerste fase bestond uit de ontwikkeling van een kwalificatieprofiel voor de weginspecteur en voor de wegverkeersleider. Daarin worden kerntaken, werkprocessen, kenmerkende beroepssituaties en benodigde bekwaamheden van de functionaris beschreven. In fase twee hebben we samen proeven van bekwaamheid ontwikkeld voor beide functies. Deze bestaan uit verschillende beoordelingsvormen, zoals een arbeidsproef, simulatie en kennistoets. Ten slotte hebben we in de derde fase de leeractiviteiten ontworpen die deelnemers ondersteunen om de proeve met voldoende resultaat af te sluiten en dus inzetbaar te zijn in de werkpraktijk. Daarbij hebben we waar mogelijk voortgebouwd op bestaande, effectief werkende leeractiviteiten en -materialen.

In de ontwikkelgroepen waren wegverkeersleiders van alle regionale verkeerscentrales en weginspecteurs uit verschillende districten vertegenwoordigd. Dit was een bewuste keuze, omdat het onderliggende doel ook was om toe te werken naar een meer uni-

forme werkwijze in de centrales en districten. Omdat zowel de weginspecteurs als de wegverkeersleiders op verschillende plaatsen in het land werken, bestonden er verschillen in de taakuitvoering. Dat had te maken met verschillen tussen werkgebieden (bijvoorbeeld ten aanzien van verkeersdrukte). Maar de uiteenlopende opvattingen over hoe het werk gedaan zou moeten worden, waren ook historisch gegroeid. Juist door samen op te trekken werd duidelijk waar overeenkomsten en verschillen zaten in de werkuitering en ontstonden interessante gesprekken over de noodzaak daarvan. Het relationele ontwerpproces leidde ertoe dat er gemeenschappelijke opvattingen ontstonden over de gewenste uitvoering van de functies (zoals beschreven in de kwalificatieprofielen). In dit proces hebben de wegverkeersleiders en de weginspecteurs in de ontwikkelgroepen veel geleerd van en over ieders werkpraktijk.

Ritme en setting

Bij de start van het ontwerpproces hebben we meegelopen met een weginspecteur en de werkzaamheden van de wegverkeersleiders in de verkeerscentrales geobserveerd. Zo kregen we een beter beeld van hun werkpraktijk. De ontwikkelgroepen kwamen ongeveer maandelijks bij elkaar, soms op de locatie van een van de deelnemers, soms op een centrale plek in het land.

Resultaat

Het ontwerpproces heeft geresulteerd in leerwerktrajecten voor wegverkeersleiders en weginspecteurs, met leeractiviteiten on the job en een beperkt aantal leeractiviteiten in het trainingslokaal buiten de eigen werkplek. Praktijkbegeleiders ondersteunen hun nieuwe collega's bij het onder de knie krijgen van hun nieuwe functie. Dit doen zij aan de hand van een takenboek met leeropdrachten. Het takenboek is een hulpmiddel om het leerproces op de werkplek in te richten en op maat te snijden. De leeropdrachten zetten de deelnemers op het spoor van alles wat ertoe doet in het werk en zorgen ervoor dat wegverkeersleiders en weginspecteurs relevante leerervaringen opdoen. De leerwerktrajecten sluiten af met een proeve van bekwaamheid.

12.4.4 Voortdurend ontwerp van een leiderschapstraject voor managers bij Ahold

Context

Ahold is een internationale retailorganisatie die al ruim 125 jaar bestaat, met een hoofdkantoor in Nederland. In totaal heeft Ahold meer dan 3000 winkels en werken er 227.000 medewerkers. Het detailhandelsconcern kent verschillende formats, te weten supermarkten (zoals Albert Heijn), drogisterijen (Etos), slijterijen (Gall & Gall) en online producten (ah.nl en bol.com). Voor de leiders hoger in de organisatie (die bijvoorbeeld leidinggeven aan een groep supermarktmanagers) wilde Ahold een leiderschapstraject ontwikkelen die hen helpt met de vragen waar ze voor staan en die hen voorbereidt op

het volgende niveau van werken. Wij hebben met hen dit ontwerp gemaakt en werken al diverse jaren aan het telkens verbeteren van het programma. Het betreft dus geen eenmalig ontwerp maar een continu ontwerpproces. Jaarlijks nemen zo'n 15 tot 20 leiders deel aan dit traject.

Vraagstuk

De ambitie van Ahold is om het leren zo veel mogelijk in het werk te laten plaatsvinden. Een eerder leiderschapsprogramma vond met name plaats in de vorm van 'colleges' en was voornamelijk gericht op het overbrengen van inhoudelijke concepten en modellen. Onze opdracht was een traject te ontwerpen dat deze leiders voorbereidt op en helpt bij de uitdagingen waar ze dagelijks mee te maken hebben. Het kan bijvoorbeeld gaan om de situatie waarin je anderen wilt meekrijgen in een visie, een situatie waarin het noodzakelijk is te breken met 'hoe het altijd gaat' of een situatie waarin je de dagelijkse handelingen beter wilt afstemmen op de strategische lijn van de organisatie.

Relationeel ontwerpproces

Het proces om tot een herontwerp van het leiderschapstraject te komen is zogezegd geen eenmalig proces. Het herontwerp vindt voortdurend plaats. Inmiddels hebben vier edities van dit leiderschapstraject plaatsgevonden. Het ontwerpproces vindt plaats bij de start van elk traject en tijdens het traject: elke drie weken vindt een bijeenkomst plaats die deels ten doel heeft het leerproces van de deelnemers te volgen en deels ten doel heeft het traject verder te ontwerpen.

Betrokkenen

- We hebben managers en collega's van de doelgroep betrokken. We interviewen hen en de doelgroep regelmatig en gebruiken hun feedback om delen van het traject te herontwerpen.
- We werken nauw samen met de persoon binnen de afdeling Management Development die verantwoordelijk is voor dit traject.
- Daarnaast werken we samen met een expert van buiten op het gebied van netwerken. Dit doen we met de bedoeling om met inzichten uit recent onderzoek ervoor te zorgen dat het leertraject eraan bijdraagt dat deelnemers verbindingen leggen en activiteiten doen die direct ten goede komen aan hun werk.
- We nodigden een afstudeeronderzoeker uit om systematisch in kaart te brengen wat de impact is van het traject.

Werkwijze

Samen met managers van de doelgroep hebben we bepaald welke situaties zich voordoen in het werk en welke situaties cruciaal zijn om goed te functioneren als leider binnen dit bedrijf. We noemden dit de 'momenten van de waarheid'. Deze momenten van de waarheid vormen de ruggengraat voor het traject. Ze gaan over de volgende punten:

- verkrijgen van commitment, onafhankelijk van hiërarchische positie;
- doorbreken van patronen op het moment dat die niet meer effectief zijn;
- verbinden van perspectieven in de rol van facilitator;
- bepalen van de eigen richting en koers.

Vervolgens hebben we een ontwerp gemaakt samen met de persoon binnen de afdeling Management Development die verantwoordelijk is voor dit traject in Nederland en haar 'counterpart' in Tsjechië. We structureerden het traject als een leiderschapsreis waarin deelnemers diverse fasen doorlopen waarbij ze opdrachten krijgen en ervaringen op het werk opdoen, er reflectiebijeenkomsten plaatsvinden en er ontmoetingen in of in de buurt van de werkomgeving plaatsvinden met collega's, managers en anderen uit de organisatie. Het grootste deel van het traject doorlopen deelnemers op door hen gekozen momenten. Er vinden enkele bijeenkomsten plaats waar alle deelnemers aanwezig zijn en die niet op de werkplek plaatsvinden. Het traject bevat allerlei verrassende elementen op de werkplek die deelnemers uitdagen uit hun comfortzone te komen.

Het ontwerp dat we op deze manier maakten, hebben we uitgevoerd. Naar aanleiding van de feedback van de mensen bij Ahold (zie de paragraaf over de betrokkenen) en met behulp van externe expertise herontwerpen we het traject voortdurend.

In het ontwerpproces werken we samen met de collega's van de deelnemers (door de deelnemers zelf in het begin van hun traject uitgekozen als 'buddy'). Halverwege het traject nodigen we de buddy's uit om een deel van de ondersteuning voor de deelnemers te ontwerpen. Tijdens een ontwerpsessie bedenken we met hen manieren om de deelnemers te ondersteunen. Dit kan variëren van een wekelijkse sms met een inspirerende quote tot een actie waarbij de werkplek van de deelnemer op een bepaalde manier geregisseerd wordt zonder dat de deelnemer dit weet.

Ritme en setting

Jaarlijks start een nieuwe groep. Na het startontwerp wordt het ritme bepaald door de start van deze nieuwe groepen. We gebruiken telkens de ervaringen van de vorige groep deelnemers, hun collega's en hun managers om het traject te verbeteren. Een belangrijk onderdeel hiervan is de afstemming op de bedrijfsstrategie. Elk jaar voorafgaand aan de start vindt een langere ontwerpsessie plaats met het team van ontwerpers en de verantwoordelijke binnen de organisatie. Daarnaast vindt elke drie weken een bijeenkomst plaats (gedurende de looptijd van het traject, dus tien maanden lang) om het ontwerp aan te scherpen en bij te stellen op basis van de actuele situatie.

Resultaat

Het leertraject duurt tien maanden. Deelnemers doorlopen zeven fasen:

- *Discovery*. In deze fase ontdekken ze met wie ze dit leiderschapstraject ingaan. Ze leren elkaar, maar ook de andere betrokkenen kennen. Bij de eerste bijeenkomst zijn ook hun manager en een directe collega (een buddy) aanwezig.
- *Essence*. In deze fase krijgen deelnemers reflectieve oefeningen die hen helpen erachter te komen wie zij zijn en waar zij voor staan.

- *Aspiration*. In deze fase bepalen ze welke richting ze aan het opgaan zijn als leider binnen hun organisatie. We organiseren een ‘blind date’ op de werkplek en reiken reflectieve oefeningen aan en er is een bijeenkomst waarin hun persoonlijke leervragen aan bod komen.
- *Experiments*. Deze fase vindt voor een groot deel plaats op de werkplek. Deelnemers organiseren experimenten voor elkaar in het werk. Dit zijn momenten waarop ze in hun werk iets nieuws kunnen uitproberen. Als je bijvoorbeeld wilt oefenen met het verbinden van heel uiteenlopende opvattingen, dan organiseert je collega-deelnemer dat je dit kunt doen in een vergadering die al gepland stond. Er is ook een bijeenkomst die deelnemers helpt hun eigen vragen te expliciteren en dit experiment voor elkaar voor te bereiden. Na dit moment reflecteer je samen met je collega-deelnemer op dit experiment.
- *Integration*. Deze fase bestaat uit een bijeenkomst waarin deelnemers gericht oefenen met situaties. Bij dit oefenen zijn echte stakeholders uit de organisatie betrokken.
- *Work assignments*. In deze fase organiseren deelnemers voor zichzelf een concrete opdracht in het werk. Deze opdracht biedt hun de kans een stap vooruit te komen met hun eigen leerdoelen maar is ook een ‘echt’ stuk werk van iemand die belang heeft bij de uitkomst. Er is in deze fase ook een bijeenkomst waarin deelnemers casussen voorleggen die ze tegenkomen in hun concrete opdracht. Daarnaast organiseren deelnemers zelf een intervisiebijeenkomst.
- *Harvest*. In deze afsluitende bijeenkomst komen deelnemers, managers en de nabije collega’s (buddy’s) samen om te oogsten wat geleerd is en om vooruit te blikken.

12.5 Overzicht van de analyse van de vier casussen

Tabel 12.2 geeft weer welke leermechanismen we herkennen in elke gepresenteerde casus en welke manieren gehanteerd zijn om met de grenzen om te kunnen gaan.

Toelichting bij casus 1: Punch Powertrain

Het bekwaamheidsdossier is een belangrijk grensobject geweest in het ontwerpproces van het inwerktraject voor nieuwe operators. Het heeft geholpen om in het opleidingsproces beter af te stemmen wie wat doet en wie wanneer het stokje van een collega-opleider overneemt. Daarnaast heeft het bekwaamheidsdossier geholpen om duidelijker af te bakenen wat het onderscheid is tussen een beginnende en een gevorderde operator. Daarmee heeft het bijgedragen aan het identificeren van de grenzen tussen deze niveaus van functioneren. Door het overleg tussen de verschillende interne opleiders – grensinteractie – ontstond afstemming tussen de bijdragen die elke opleider levert aan het inwerktraject. Het gezamenlijke ontwerpproces heeft ertoe geleid dat er een verbeterde en vernieuwde opleidingspraktijk is ontstaan: transformatie.

Tabel 12.2 Leermechanismen en manieren om met grenzen om te gaan in de vier casussen

	Leermechanisme dat in deze casus te herkennen valt				Manier om met grenzen tussen praktijken om te gaan		
	Identificatie	Coördinatie	Reflectie	Transformatie	Grensinteractie	Grensgangers	Grensobjecten
Casus 1: ontwerpen van een inwerktraject voor nieuwe operators bij Punch Powertrain	√	√		√	√		√
Casus 2: herontwerpen van een basis cursus voor cabinepersoneel van KLM				√	√	√	√
Casus 3: ontwerpen van leerwerktrajecten bij Rijkswaterstaat			√	√			√
Casus 4: voortdurend ontwerp van een leiderschapstraject voor managers bij Ahold		√	√	√		√	

Toelichting bij casus 2: KLM

In deze casus valt duidelijk het leermechanisme transformatie te herkennen: het ontwerpproces hielp om een nieuw perspectief te ontwikkelen op hoe gastvrijheid, veiligheid en commercie samen kunnen gaan. Dit is doorvertaald naar een opleiding waarin cabinepersoneel leert deze thema's in hun handelen te verbinden. Zowel grensinteractie, grensgangers als grensobjecten hebben een functie vervuld in het verbinden van de grenzen tussen de verschillende praktijken om tot een nieuwe opleidingspraktijk te komen. Diverse managers kwamen tijdens de ontwerpweek kijken en leverden input voor het ontwerp (grensinteractie). KLM werkt met nevenfuncties: mensen die als ontwerper, ontwikkelaar of trainer actief zijn, hebben daarnaast vaak nog een functie aan boord als steward(ess) of purser. Zij nemen als grensgangers deel aan verschillende praktijken en kunnen hun ervaring als cabin attendant inbrengen in het ontwerpproces. Om tot een nieuwe basisopleiding te komen zijn honderdvijftig scenario's verzameld waarin gastvrijheid, veiligheid en commercie samenkomen in het concrete werk. De scenario's waren een belangrijk vertrekpunt voor de invulling van de basisopleiding. Het zijn grensobjecten omdat ze een functie vervullen in zowel het ontwerpproces als in de opleidingspraktijk en tijdens het leren en werken aan boord.

Toelichting bij casus 3: Rijkswaterstaat

Het takenboek is een belangrijk grensobject geweest omdat het heeft geleid tot meer begrip tussen districten respectievelijk verkeerscentrales onderling voor de verschillen tussen elkaars praktijken. Door samen na te denken over leeropdrachten in het takenboek die in elk district of in elke verkeerscentrale uitgevoerd konden worden, werden de

ontwikkelaars zich meer bewust van hun eigen perspectief en van dat van de anderen. Zowel voor de weginspecteurs als voor de wegverkeersleiders zijn nieuwe leerwerktrajecten ontworpen (transformatie). Het leerwerktraject voor de wegverkeersleiders bouwt voort op een bestaand en goed werkend inwerktraject dat in de verkeerscentrale in Zuid-Nederland was opgezet. Ook het idee om te werken met een takenboek kwam daarvandaan. Deze ingrediënten hebben we gebruikt om te komen tot een leertraject dat in alle verkeerscentrales uitvoerbaar is en waar nodig op maat gesneden kan worden met behulp van het takenboek.

Toelichting bij casus 4: Ahold

Het ontwerpproces heeft vooral een belangrijke functie gehad in de coördinatie van 'leeromgeving' en 'werkomgeving'. Dit komt samen in een nieuw 'leer-werkdomein' dat zowel plaatsvindt op het werk als in geplande bijeenkomsten (transformatie). De managers van de deelnemers en hun zelfgekozen buddy's zijn belangrijke grensgangers. Zij zijn samen met de begeleiders in het traject de mensen die het 'leer-werkdomein' maken. Zo organiseren we bijvoorbeeld ontwerpessies met buddy's waarin zij kleine interventies bedenken voor 'hun kandidaat', variërend van het programmeren van sms'jes waardoor deelnemers elke dag een quote krijgen per sms, zeven dagen lang (bedoeld om hen te motiveren), tot het organiseren van positieve feedback voor hen (als reflectie).

12.6 Conclusies en aanbevelingen

We concluderen dat relationeel ontwerpen vraagt om boundary crossing door de betrokken partijen. Als het lukt om deze betrokken partijen een relevante rol te geven in het ontwerpproces, vindt leren plaats. Daarnaast levert het een bruikbaar en vaak innovatief leertraject of opleidingspraktijk op. We halen vier conclusies uit de analyse van de casussen:

- In de casussen die we uitwerkten komen alle vier de leermechanismen terug. Transformatie is in elke casus zichtbaar en dat is ook wel logisch, aangezien in de relationele ontwerpproessen telkens een nieuwe opleidingspraktijk wordt nagestreefd. Het is misschien mogelijk om op het moment dat je transformatie nastreeft, na te gaan op welke manier je samen iets kunt gaan ontwerpen.
- Grensobjecten spelen in alle casussen een belangrijke rol. Met name het samen *maken* van grensobjecten lijkt een relevante activiteit met veel leerpotentieel. Nadien zijn de producten op zichzelf bruikbaar, zowel voor de opleidingspraktijk als voor HRM-doeleinden. Bewust gebruikmaken van zulke grensobjecten kan helpen om het leerpotentieel van relationeel ontwerpen nog meer te benutten. Dit sluit aan bij eerder onderzoek naar leren in innovatiepraktijken waaruit blijkt dat 'samen iets maken' bevorderend werkt in processen die gericht zijn op verbetering en vernieuwing (Verdonschot, 2009). Het is de moeite waard om bij de start van een ontwerptraject bewust na te denken over de grensobjecten die behulpzaam zouden kunnen zijn.

- In de casussen zagen we dat grensinteractie en grensgangers ertoe hebben bijgedragen dat nieuwe opleidingspraktijken konden ontstaan. Dit lijkt inherent te zijn aan relationeel ontwerpen. Tegelijkertijd is het misschien mogelijk om dit nog bewuster te ontwerpen. Bij het betrekken van mensen bij het relationele ontwerpproces zou je kunnen nagaan welke mensen de rol van grensganger al vervullen. Hen zou je actief kunnen betrekken.
- Een ander punt dat lijkt bij te dragen aan het leren in de casussen is de snelheid die in het ontwerpproces gemaakt wordt. In enkele casussen is sprake van een serie elkaar snel opvolgende ontmoetingen, bijvoorbeeld één ontwerpweek waarin elke dag mensen samenkomen, iets maken en dat aan anderen voorleggen. Die compacte manier van werken lijkt creatieve druk te genereren die productief werkt voor het leren.

Literatuur

- Akkerman, S.F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of educational research*, 81, 132-169.
- Akkerman, S., & Bakker, A. (2012). Het leerpotentieel van grenzen: 'boundary crossing' binnen en tussen organisaties. *Opleiding & Ontwikkeling*, 25(1), 15-19.
- Bakker, A., & Akkerman, S.F. (2014). Leren door boundary crossing tussen school en werk. *Pedagogische Studien*, 91, 8-23.
- Baldwin, T.T., & Ford, J.K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105.
- Harrison, R., & Kessels, J.W.M. (2004). *Human Resource Development in a knowledge economy: An organisational view*. New York: Palgrave Macmillan.
- Kessels, J.W.M. (1993). *Towards design standards for curriculum consistency in corporate education*. Doctoral dissertation, University of Twente, Enschede.
- Kessels, J.W.M. (1996). *Succesvol ontwerpen. Curriculumconsistentie in opleidingen*. Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen.
- Kessels, J. (2000). Het ontwerpproces als leerproces. In N. Nieveen, R. Poell, H. Dekker, S. Tjepkema, & S. Wagenaar (Red.), *Het ontwerpen van leertrajecten. HRD Thema*, 1(1) 16-21.
- Kessels, J.W.M. & Grotendorst, A. (2011). Het ontwerpproces als leerproces. In J. Kessels & R. Poell (Red.), *Handboek human resource development* (pp. 215-234). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Marsick, V.J., & Watkins, K.E. (1990). *Informal and incidental learning at the workplace*. London: Routledge.
- Rondeel, M. (Red.) (2012). *Het ontwerpboek: leertrajecten ontwerpen voor vakmanschap en vernieuwing*. Utrecht: Kessels & Smit Publishers.
- Rondeel, M., Dercksen, L. & Lont, M. (2012). Vakmanschap op de werkvloer. Ontwerpen van leerwerktrajecten bij Rijkswaterstaat. In M. Rondeel (Ed.), *Het Ontwerpboek. Leertrajecten ontwerpen voor vakmanschap en vernieuwing* (pp. 135-147). Utrecht: Kessels & Smit Publishers.
- Van Poucke, A.B.M. (2005). *Towards radical innovation in knowledge-intensive service firms*. Doctoral dissertation, Erasmus University Rotterdam, Rotterdam.
- Verdonschot, S.G.M. (2009). *Learning to innovate: A series of studies to explore and enable learning in innovation practices*. Academisch proefschrift, Universiteit Twente, Enschede.

