

Just a perfect day – You made me forgot myself
I thought I was – Someone else, someone good

Lou Reed

Ontwerpen van schoonheid in leertrajecten

PIETERJAN VAN WIJNGAARDEN

Ik beleef veel plezier aan het maken van mooie dingen. Ik geloof echter ook dat schoonheid in leertrajecten krachtige leersituaties oplevert. Deze stelling wil ik hier onderzoeken aan de hand van uiteenlopende bronnen en illustreren aan de hand van eigen ervaringen. In een ontdekkingsstocht volgen we de geschiedenis van de schoonheid, ontmoeten we de beeldschone journaliste Neela, wandelen we over het decor van *Beauty and the Beast*, bezoeken we een expositie over meccano, verdiepen we ons in de waarheid in de kunst en komen we uit op het Piazza del Popolo in Rome.

Ik wil hier schrijven over het ontwerpen van schoonheid in leertrajecten. Daarmee doel ik op het zodanig ontwerpen van een leertraject, dat vorm en inhoud samenhangen als een harmonie. In mijn werk als ontwerper van leertrajecten merk ik dat schoonheid een steeds belangrijker plaats inneemt. Bijvoorbeeld in het vormgeven van een ontwerp-driedaagse voor de docenten van de opleiding Advanced Nurse Practitioner van Fontys Hogescholen. Deze driedaagse hebben we nauwgezet voorbereid en opgezet als een soort theatervoorstelling. Het werd een kloppend geheel, waarin de verschillende activiteiten goed op elkaar aansloten.

HARMONIE IN SCHOONHEID EN SPEL

We kunnen van schoonheid spreken als we van iets genieten om wat het is, los van het feit of we het bezitten (Eco, 2005). Schoonheid wordt in onze tijd vaak in verband gebracht met kunst. Volgens Eco is deze verbinding niet zo voor de hand liggend. Lange tijd was schoonheid vooral een eigenschap van dingen in de natuur. Pas later is men gekomen tot het begrip 'schoone kunsten'. Kunstwerken kunnen ons echter wel helpen het begrip schoonheid beter te begrijpen. Eco (p. 10): 'Omdat juist kunstenaars, dichters, en romanschrijvers ons door de eeuwen heen hebben verteld wat zij mooi vonden en ons er voorbeelden van hebben opgeleverd.'

In Salman Rushdie's roman *Woede* (2001) komt schoonheid expliciet aan de orde. Hoofdpersoon Malik Solanka ontmoet de schoonheid zelf, in de persoon van journaliste Neela. Zij is ongetwijfeld de mooiste vrouw die hij ooit heeft gezien. 'Vergeleken met het bedwelmende effect van haar aanwezigheid was de fles Dos Equis in zijn linkerhand geheel alcoholvrij', schrijft Rushdie (p. 62). Solanka vraagt zich af: wat maakt deze vrouw tot een schoonheid? De wereld kent vast nog meer vrouwen van een meter tachtig met zwart haar. En 'zulke grijze ogen [zijn] ongetwijfeld ook ergens anders te vinden, evenals zulke fraai gevulde lippen, zulke slanke halzen en zulke oneindig lange benen' (p. 62). Waarom raakt

Solanka geïmponeerd door deze vrouw? Hij herinnert zich het liedje Bernardine, een zwoele hit van Pat Boone uit de jaren vijftig. Boone zingt: 'Oh, your separate parts are not unknown. But the way you assemble them's all your own'. Schoonheid gaat blijkbaar over een bepaalde samenhang tussen de mooie delen van een geheel. Eco (2005) spreekt onder meer over schoonheid als proportie en harmonie. Schoonheid is een wederzijdse samenwerking tussen de dingen. De opvatting van schoonheid als harmonie vinden we bij de middeleeuwse scholast Thomas van Aquino, bij renaissance-kunstenaars als Michelangelo en Leonardo da Vinci en bij Griekse denkers als Pythagoras. Een voorbeeld van harmonieuze architectuur is het Pantheon in Rome. De hoogte van de koepel van deze Romeinse tempel die in de middeleeuwen als kerk in gebruik werd genomen, is gelijk aan de diameter: 43,3 meter. Andere voorbeelden van harmonieën zijn de stelling van Pythagoras, de opbouw van toonladders en de verhoudingen van het menselijk lichaam.

In 2006 ben ik in het Scheveningse Circustheater toeschouwer van Joop van den Endes musical *Beauty and the Beast* en leer daar meer over harmonie en disharmonie. Het traditionele volksverhaal gaat over de schoonheid van Belle en de lelijkheid van het beest. In de video-introductie van de musical vertelt Martine Bijl de geschiedenis van het beest, die ooit een knappe prins was. Hij verloor zijn schoonheid omdat hij weigerde onderdak te verlenen aan een lelijke oude vrouw. De oude vrouw bleek een fee. 'Ware schoonheid zit van binnen', liet zij hem weten, terwijl ze het kasteel betoverde en de prins veranderde in een beest. De introductie sluit af met de woorden dat de betovering van het kasteel kan worden verbroken wanneer iemand liefde voelt voor het beest. Dan betreedt Chantal Janzen als Belle het podium. De indrukwekkende voorstelling die volgt, werkt toe naar het moment dat Belle haar prins in de armen sluit.

Na de voorstelling geeft Johan Verhey, resident director van de musical, mij een rondleiding achter de schermen. Op een donker podium, achter een gesloten theateorgordijn lopen we tussen de kostuums en podiumstukken. Nog geen half uur geleden waande ik mij in een sprookje. Deze podiumstukken kwamen tot leven door het samenspel van de acteurs, het decor, de lichten en de muziek. De achttiende-eeuwse denker

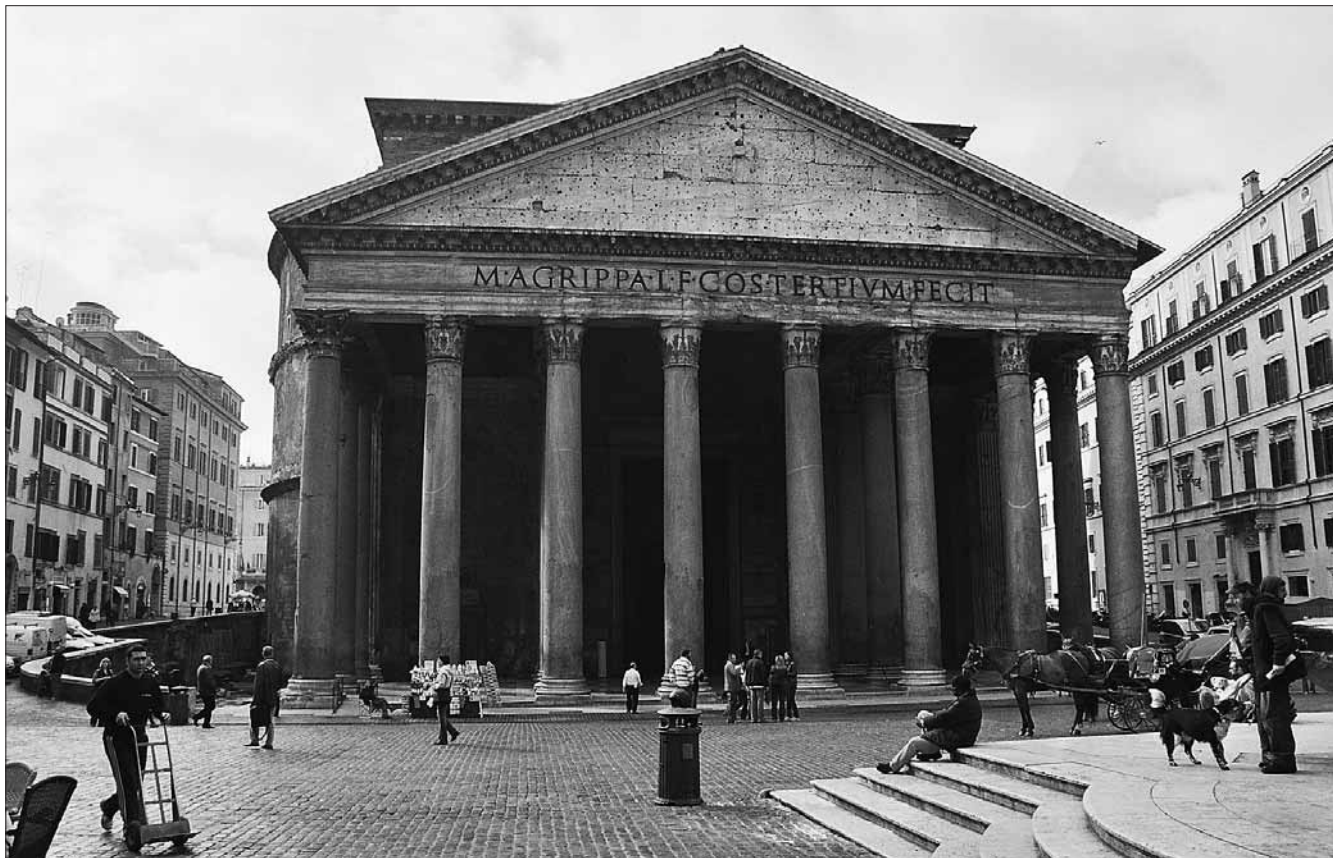
en subjectivist Hume stelt dat deze podiumstukken niet zozeer mooi zijn van zichzelf. Eerder vanavond waren zij in het spel en in de ogen van de toeschouwers afzonderlijke onderdelen van een harmonie. *Beauty is in the eye of the beholder*. Schoonheid krijgt betekenis in de geest van de toeschouwer, aldus Hume (Eco, 2005).

Johan vertelt over één moment van disharmonie tijdens deze avond. In een scène voor de pauze refereerde een van de acteurs, bij wijze van grap, aan een publiekelijk bekende persoonlijke anekdote uit de realiteit. Voor Johan was dat moment absoluut ontoelaatbaar. Een acteur stapt op zo'n moment uit zijn rol en uit de wereld van *Beauty and the Beast*. Hoewel hij daarmee de lachers op zijn hand kreeg, deed het moment de tover even verdwijnen. Het spel creëert een tijdelijke subwerkelijkheid door verbeelding en met eigen regels. Binnen die werkelijkheid hangen alle dingen zodanig met elkaar samen dat het de speler of toeschouwer meevoert naar die werkelijkheid. Het is belangrijk de regels en kaders van die werkelijkheid te respecteren.

Een mooi voorbeeld van een tijdelijke subwerkelijkheid vind ik *Een volmaakte dag*, de recente roman van Melania Mazzucco. Het boek voert mij als lezer mee in de wereld van het huidige Rome. Zeven afzonderlijke personen blijken in de loop van het boek met elkaar in verbinding te staan. Mazzucco geeft naarmate het verhaal zich ontwikkelt, steeds meer inzicht in deze verbindingen. Ze geeft me als lezer het idee dat ik de wereld van *Een volmaakte dag* steeds meer begrijp. Het blijkt een coherent en kloppend geheel. De verbeelding zou ruw worden verbroken wanneer binnen die werkelijkheid wordt gerefereerd aan een andere werkelijkheid. Het is dan alsof je wakker wordt uit een droom en de schoonheid vervliegt.

ERVARINGEN IN LEERTRAJECTEN

'Het is aan kunst om voortdurend de aandacht op te eisen voor andere vormen van kennis' beweert Henk Slager in de *Waarheid in de kunst* (1996, p. 9). In navolging van Aler ziet Slager kunst als een vorm van kennis. Dijstelbloem en Schuyt (2002) geven aan dat kennis kan worden gezien als een object dat in woorden te vatten is. In die zin kan kennis openbaar en voor iedereen toegankelijk worden gemaakt. De kunstfilo-



Het Pantheon, Rome

sofen Slager en Aler spreken echter over 'het onuitsprekelijkke', wat door de kunstenaar zichtbaar wordt gemaakt (p. 110) of 'raadselachtiger zaken dan kwesties die zich middels empiristische factoranalyses laten uitdrukken' (p. 9). Het gaat Slager en Aler om kennis als 'transcendentale reflectie' (p. 120). Door de geschiedenis heen is kennis gedefinieerd als 'het vermogen om te handelen' (bijvoorbeeld door Michael Polanyi en Ludwig Wittgenstein) of als 'bekwaamheid die weten en toepassen integreert' (bijvoorbeeld door Plato). Steeds vaker wordt kennis opgevat als geïntegreerde bekwaamheid (zie onder meer Gibbons, 1994; Kessels, 1999; Onderwijsraad, 2003). In het verlengde van de ontwikkeling van het kennisbegrip, kan leren worden gezien als het proces waarlangs mensen bekwaamheden verwerven of ontwikkelen om bepaalde taken, functies of rollen te kunnen vervullen (Tjepkema, 2002).

Leerprocessen kunnen op verschillende manieren vorm krijgen. Colletta (1996) noemt drie vormen van opleiden, op basis waarvan drie vormen van leertrajecten te onderscheiden zijn, namelijk: formele, non-formele en informele leertrajecten (zie ook: Rondeel & Van Wijngaarden, 2001).

Formele leertrajecten zijn verbonden aan de school, aan het reguliere onderwijs. Het leren in deze trajecten is bewust gericht op bepaalde kennis en vaardigheden. Over het curriculum is nagedacht; het is georganiseerd. Ook krijgt een student wanneer hij het onderwijs verlaat (in de regel) een diploma. Deze diploma's worden herkend en erkend en hebben een vergelijkende waarde.

Non-formele leertrajecten zijn trajecten die met een bepaald doel zijn vormgegeven, zoals trainingen of cursussen. Non-formele trajecten wijken af van de formele trajecten omdat

deze leerprocessen buiten de school of het reguliere onderwijs plaatsvinden. Deze trainingen en cursussen worden vaak gewaardeerd met een diploma. Dit diploma is vaak niet bekend bij andere mensen. De vergelijkende waarde is daarmee ook minder.

Informele leertrajecten vinden plaats buiten de formele en non-formele settings. Deze trajecten zijn vaak niet georganiseerd en niet opgezet vanuit een bepaald doel. Het gaat bijvoorbeeld om het leren tijdens een bepaalde professie, maar ook daarbuiten. Informele trajecten worden zelden gewaardeerd met een diploma. Tjepkema (2002) maakt onderscheid tussen het informele leren dat plaatsvindt in het uitoefenen van een professie (het informele leren op de werkplek) en het informele leren dat daarbuiten plaatsvindt.

Met betrekking tot het informele leren op de werkplek ziet Tjepkema (2002) dat steeds vaker geprobeerd wordt dit leren te ondersteunen. Collega's, chefs, klanten en vele anderen blijken hierin belangrijke partners. Daarnaast worden ondersteuningsactiviteiten als coaching, het geven van feedback en reflectie bij het uitvoeren van leeractiviteiten als zeer belangrijk ervaren bij het informele leren.

Als het gaat om het informele leren buiten het werk, signaleren Grotendorst en Van Wijngaarden (2003) een groeiende interesse voor het gebruik van de leerbiografie in onderzoek en in de volwasseneneducatie. In leerbiografieën worden de leerervaringen van individuen beschreven en verwerkt. In dat verband wordt ook wel gesproken van biografisch leren. In deze leerprocessen zijn ervaringen cruciaal. Leren wordt gezien als een universele menselijke activiteit die altijd en overal plaatsvindt. De mens beschikt over een cognitief vermogen dat het hem onmogelijk maakt om niet te leren (Huisman, 1999). Het zijn de ervaringen waaruit levenslessen worden getrokken.

Het belang van ervaringen in leerprocessen wordt benadrukt in het constructivisme. Zoals schoonheid in het subjectivisme ontstaat in de geest van de toeschouwer, zo ontstaat kennis in het constructivisme in de geest van de lerende. Constructivisten beweren dat nieuwe kennis en vaardigheden ontstaan door mentale verwerkingsprocessen. Op basis van praktijkervaringen creëren individuen eigen theorieën over de praktijk. De WRR (2002) stelt dat de opkomst van het

constructivisme leidt tot het ontwerp van een ander soort leeromgevingen. Niet langer gaat het om instructie, maar om constructie.

Wanneer we leren definiëren als het proces waarlangs mensen bekwaamheden ontwikkelen en kennis construeren, is de vraag hoe we leertrajecten kunnen vormgeven waarin ervaringen een belangrijke plaats innemen.

DIMENSIES IN ONTWERPEN

In mijn studie Toegepaste Onderwijskunde aan de Universiteit Twente hoorde ik voor het eerst van het vak van de opleidingskundig ontwerper. In de afgelopen decennia heeft dat vak zich ontwikkeld in een aantal dimensies, die ik wil illustreren aan de hand van meccano, het jongensspeelgoed uit de vorige eeuw. De jongens die speelden met meccano, groeiden op in een wereld die bij voldoende inspanning begrijpelijk en beheersbaar was. Het ging om logica en techniek. Meccano illustreert als zodanig de logische dimensie in het ontwerpen van leertrajecten.

Aan het einde van de twintigste eeuw maakt meccano plaats voor de spelcomputer. In ongeorganiseerde netwerken gamen whizzkids vanaf een computer thuis in verbinding met andere whizzkids over de hele wereld. Logica maakt plaats voor relatie. Deze ontwikkeling illustreert de relationele kant aan het ontwerpen van leertrajecten.

In de late zomer van 2001 is het bekende jongensspeelgoed onderwerp van een expositie in het Museum van de Twintigste Eeuw te Hoorn. De geperforeerde plaatjes metaal, waarmee veel jongens hun ontwerpen realiseerden, worden in 2001 verheven tot kunst en expositie. Zeeman (2001) schrijft in een artikel over de tentoonstelling die hij doopt als requiem: 'De toepassingen van meccano-motieven in (...) uitingen van beeldende kunst zijn ronduit degoutant.' De in de ogen van meccano-ingenieurs walgelijke expositie van het speelgoed illustreert de esthetische dimensie in het ontwerpen van leertrajecten.

Logische dimensie

Meccano is het speelgoed van de eeuw van de vooruitgang. Het is de eeuw van de wetenschap en van de techniek. In deze eeuw is de draagte om te ontwerpen groot. Alles is te



Het Pantheon, Rome (detail)

leren en te begrijpen en ieder probleem valt op te lossen (Zeeman, 2001). Deze ontwerpgretigheid vinden we ook in de instrumentele ontwerpbenadering. Vischer-Voerman (2000) onderscheidt de instrumentele benadering, de communicatieve benadering en de pragmatische benadering in opleidingspraktijken. Binnen de instrumentele benadering staat de logische dimensie van het ontwerpen centraal. In deze benadering neemt het formuleren en analyseren van doelen een centrale plaats in. Het vaststellen van een duidelijke eindbestemming is van groot belang. De lijst met geformuleerde doelen dient als leidraad gedurende het ontwerptraject.

Verhagen, Kuiper en Plomp (1999) spreken van onderwijskundig ontwerpen als wetenschappelijke activiteit. Zij citeren Van den Akker die een aantal kenmerken noemt die

ontwerpen tot een wetenschappelijke activiteit maken. Ook daarin staan de logische samenhang van het traject en de mate waarin het traject een oplossing is voor het probleem centraal. Volgens Van den Akker start het wetenschappelijk ontwerpproces vanuit een vooronderzoek met een uitgebreide probleemanalyse. Het ontwerp is theoretisch ingebed door het toepassen van actuele wetenschappelijke kennis. Het ontwerp is empirisch getest op bruikbaarheid en effectiviteit. Gedurende het ontwerp worden proces en resultaten systematisch gedocumenteerd en wordt daarop gereflecteerd.

De studie Toegepaste Onderwijskunde is vanaf het begin gebaseerd op het door Plomp ontwikkelde Onderwijskundig Technologisch (OKT) model. Plomp (1992) onderscheidt een aantal logische fasen in het ontwerpen van leertrajecten:

1. vooronderzoek: onderzoeken van probleemstelling, behoeften en doelen;
 2. ontwerp: genereren van ideeën voor mogelijke oplossingen van het probleem;
 3. constructie: vormgeven van een eerste product als oplossing van het probleem;
 4. evaluatie: het evalueren van de oplossing in de praktijk;
 5. implementatie: introductie van het product in de praktijk.
- ‘Kijken, denken, schetsen, een poosje prutsen en tobben – en dan met een verbluffende oplossing komen’, observeert Zeeman (2001) de jongens in het meccano-ontwerpproces. Bij de logische dimensie van ontwerpen gaat het vooral om wat Kessels (1998) interne consistentie noemt. De interne consistentie beoogt ‘logische relaties tussen achtereenvolgens de analyse van opleidingsnoodzaak, de leerdoelen, de evaluatiecriteria opleidingsactiviteiten en het gebruikte opleidingsmateriaal’ (p. 93).

Relationele dimensie

In het promotieonderzoek van Kessels (1993) staat de vraag centraal wat bepaalde opleidingsactiviteiten succesvol maakt. Kessels komt tot de conclusie dat het daarbij niet zozeer gaat om de interne consistentie of de logische dimensie van het ontwerpen. Een succesvol leertraject zal ook extern consistent moeten zijn. Kessels (1998) definieert externe consistentie als de mate waarin betrokkenen bij het programma dezelfde opvattingen delen over de aard van het probleem, de gewenste eindresultaten en over de weg naar de oplossing toe. In een extern consistent curriculum hebben opdrachtgevers, managers, opleiders, cursisten en eventueel klanten hetzelfde beeld over het leertraject en de beoogde opbrengsten. Het belang hiervan komt voort uit de opvatting dat de leerprocessen die plaatsvinden in de praktijk veel krachtiger zijn dan de leerprocessen die tijdens een training in een klaslokaal plaatsvinden. Voor het bereiken van externe consistentie is de relationele benadering in het ontwerpproces vereist. Dat betekent dat de ontwerper intervenueert in de sociale context door bijvoorbeeld vergaderingen, ontwerpbijskomsten of het voeren van gesprekken met belanghebbenden. Deze benadering geeft het belang aan van de relationele dimensie van het ontwerpen van leertrajecten.

De relationele dimensie van het ontwerpen van leertrajecten komt ook naar voren in de communicatieve en de pragmatische benadering (Visscher-Voerman, 2000). Het ontwerpproces is een intersubjectieve activiteit die continu formatief wordt geëvalueerd.

Zeeman (2001) signaleert het einde van meccano als kinderspeelgoed: ‘Het is voorbij, mechanica en techniek zijn kinderspeelgoed waar geen eigentijds kind meer een seconde aan vuil zou willen maken.’ Meccano maakt plaats voor de computer met games, chat- en netwerkfaciliteiten als MSN en Hyves. Parallel aan een nieuwe generatie, die zich een ontwerp zonder relationele dimensie nauwelijks kan voorstellen, worden ook in andere vakgebieden ontwerpprocessen vormgegeven met de nadruk op de relationele dimensie. In toenemende mate worden bijvoorbeeld producten ontwikkeld via het internet, ook wel betiteld als *crowd sourcen*. Van Heemstra (2006) schrijft over de Australiër Liam Mulhall, die in 2003 de bierbrouwerij Brewtopia opzette. Hij wist niets van het brouwen van bier of van marketing, had geen startkapitaal en geen bedrijfsplan. Via een website vroeg hij anderen mee te denken over het bier. In drie jaar zag hij Brewtopia uitgroeien tot een beursgenoteerd bedrijf met een miljoenenomzet.

Esthetische dimensie

Naast de relationele benadering, noemt Kessels (2000) ook de artistieke benadering. Deze benadering hecht belang aan de artistieke vrijheid in het ontwerpproces. Artistieke ontwerpers zijn vaak tegenstanders van de traditionele detaillistisch omschreven leerdoelen in gedragstermen. Kessels refereert in dit verband aan Eisner, die pleit voor een zogenoemde educatieve ontmoeting, waarbij de belangrijkste beslissingen over de inhoud en de vorm van het leertraject genomen worden in samenspraak met deelnemers. De artistieke vrijheid biedt ruimte aan de opleider en de deelnemers om verantwoordelijkheid te nemen voor de inhoud, vorm en opbrengst. De artistieke benadering is niet zozeer uit op de schoonheid in leertrajecten, hoewel die in het proces van artistieke vrijheid wel zou kunnen ontstaan. Ik merk dat schoonheid een steeds belangrijke plaats in neemt in mijn werk als ontwerper van leertrajecten, wat leidt tot een driedimensionale benadering van ontwerpprocessen: logisch, relationeel en esthetisch.

In de esthetische dimensie van ontwerpen gaat het mij om de coherente samenhang van vorm en inhoud. Zij vormen een harmonie. Een voorbeeld is het ontwerp van een driedaagse voor een organisatie met als thema identiteit. Als locatie voor de driedaagse wordt een van de waddeneilanden gekozen. De esthetische ontwerpdimensie leidt tot een coherente samenhang tussen vragen over identiteit, de bijzondere omgeving van het eiland en de mensen uit die organisatie. Deze samenhang wordt bijvoorbeeld expliciet wanneer alle deelnemers bij aanvang van de driedaagse een persoonlijk gedicht cadeau krijgen met als thema zee of strand. De gesprekken over identiteit vinden al wandelend plaats op het weidse waddenstrand.

De vraag die zich opdringt, is wat de waarde zou zijn van de esthetische ontwerpdimensie en schoonheid in leertrajecten. Het is aannemelijk dat het creëren van schoonheid in het ontwerpen van leertrajecten plezierige activiteiten oplevert. Wat voor effect heeft schoonheid op leren?

Weggeman (2003) stelt een soortgelijke vraag, wanneer hij onderzoekt of een esthetisch perspectief bruikbare inzichten kan opleveren voor de inrichting van een organisatie. Hij beweert dat mensen hun maximale potentieel benutten wanneer zij samen aandachtig schoonheid creëren. Hij beargumenteert deze bewering aan de hand van het concept flow van de psycholoog Csikszentmihalyi. Flow refereert aan een mentale toestand waarin een persoon volledig opgaat in zijn of haar bezigheden. De gedachte is dat collectieve flow zou kunnen ontstaan in een esthetische organisatie. Weggeman definieert de esthetische organisatie dan ook als 'mensen die elkaar gevonden hebben op het samen aandachtig willen produceren van schoonheid' (p. 155). De opvatting dat schoonheid in organisaties productieve effecten kan hebben, wordt onderschreven door de jury die de prijs 'BNA-gebouw van het jaar' (BNA staat voor Bond van Nederlandse Architecten) heeft uitgereikt. Volgens juryvoorzitter Sjoerd Soeters kan goede architectuur bijdragen 'aan een efficiënte bedrijfsvoering, (...) aan een prettig werkklimaat en aan positieve uitstraling' (De Lange, 2008, p. 4).

Bij het inrichten van organisaties of omgevingen zou schoonheid dus kunnen leiden tot het benutten van het maximale potentieel door medewerkers. Als het gaat om schoonheid in leertrajecten, is de gedachte dat schoonheid een ander soort

kennisverwerving aanspreekt een belangrijk argument. In de musical *Beauty and the Beast* reageert het beest verbaasd wanneer Belle een boek voorleest over Koning Arthur. 'Ik wist niet dat boeken dat konden, je meenemen naar een andere wereld; dat je even vergeet... eventjes... wie ik... wat ik ben.' Schoonheid creëert esthetische ervaringen. De kunstfilosoof Aler beweert dat esthetiek van beslissende betekenis blijkt voor het bemiddelen van levenservaring. 'In het licht van zijn taal, maakt de dichter flitsend het onuitsprekelijke zichtbaar' (Aler, 1996, p. 110). We zagen eerder dat Aler kunst opvat als een vorm van kennis. Deze vorm van kennis doet een beroep op een ander soort kennisverwerving. Aler vestigt de aandacht op de verbinding tussen artistieke vormgeving en levenservaring. Door schoonheid beleven wij diepe ervaringen die leerprocessen bestendig kunnen maken. Zeeman (2001): 'Het leven is een ernstige zaak, die (...) toegewijd en vindingrijk tegemoet dient te worden getreden.'

Harmonie doet ons ontroeren. Eco (2005) geeft aan dat harmonie geen afwezigheid van contrasten is, maar een evenwicht van contrasten. Een interessante parallel kunnen we in dit verband maken met de concepten creatieve spanning, taakspanning en leerspanning (Dewulf, 2004). Creatieve spanning en taakspanning gaan over respectievelijk de kloof tussen de gewenste toekomst en de huidige realiteit, en de kloof tussen de huidige en in de toekomst gewenste vervulling van een taak. Leerspanning definieert Dewulf (p. 21) als 'een spanning die ontstaat vanuit het besef van de kloof tussen te verwerven en reeds ontwikkelde competenties. Deze spanning genereert energie die erop gericht is om die kloof te dichten'. Harmonie in leertrajecten kunnen we opvatten als een evenwicht in de contrasten van de leerspanning, de creatieve spanning of taakspanning.

De waarde van schoonheid in leertrajecten is dus driedelig. Ten eerste leidt het tot het benutten van maximaal potentieel. Ten tweede leidt het tot esthetische ervaringen die leerprocessen bestendigen. Ten derde leidt het tot evenwicht in de contrasten van spanningen met betrekking tot leren.

ESTHETISCH ONTWERPEN

In het creëren van esthetische ervaringen kunnen we leren van kunstenaars. Hoe komen schrijvers tot romans als

Woede en Een volmaakte dag die mij esthetische ervaringen doen beleven? Hoe ontstaan de verhalen over Belle en het beest en over Koning Arthur, die mij mijzelf even doen vergeten? Hoe ontwerpt men een Ferrari F40? Het is mijn voornemen om dit type vragen in de komende tijd verder te onderzoeken. Op dit moment zie ik drie activiteiten in het esthetisch ontwerpen van leertrajecten: creëren, componeren en performen.

Creëren

Het ontwerpen van schoonheid in leertrajecten begint met creëren. Kunstenaars creëren nieuwe werken uit en aan de hand van afzonderlijke materialen. Bij de tentoonstelling *Nieuw Werk* van graficus Berry de Haas, in 2007 te Woudrichem, vroeg ik mij af wat mij eigenlijk aantrekt in de kunstwerken van De Haas. Ik kwam tot het volgende: dat zij gemaakt zijn door een kunstenaar die steeds weer op een nieuwe manier zijn kijk op de werkelijkheid kan verbeelden (zie ook: Van Wijngaarden, 2007). Volgens Eco (2005) is kunst een dialoog met de materie. De materie is op zich vormeloos. De schoonheid komt pas te voorschijn als op de materie een idee, een vorm wordt overgedragen. Dit duidt op het vermogen van de kunstenaar, op zijn bekwaamheid om steeds weer nieuw werk te creëren uit materie en ideeën.

Het nieuwe werk van De Haas is niet zomaar een toevallig product van toevallige handelingen. Zijn nieuwe ideeën vinden een basis in het doorgronden van het ambacht van de grafiek. Zoals de nieuwe ideeën van de graficus gevoed worden door zijn expertise in het ambacht van graveerkunst, zo worden de nieuwe ideeën van de esthetisch ontwerper van leertrajecten gevoed door zijn expertise in het ambacht van het opleidingskundig ontwerpen. Het is het vermogen om te variëren in aanpakken en te schakelen tussen ontwerpbenaderingen. Plato schrijft hierover in *De Sofist* (geciteerd door Eco, 2005, p. 75): 'Beeldhouders houden niet strikt op wiskundige wijze vast aan de proporties, maar passen die aan, aan de point of view.'

Voor het creëren van schoonheid in leertrajecten is dus in ieder geval de nodige ontwerp-kennis en -kunde noodzakelijk. Het vraagt om het doorgronden van het ambacht van de opleidingskundig ontwerper. Daarmee wordt duidelijk

dat de esthetische ontwerpdimensie niet op zichzelf staat en geen vervanging kan zijn voor de logische of de relationele ontwerpdimensies. De dimensies bieden een palet aan benaderingen waarvan de ontwerper gebruikmaakt om het leertraject aan te passen aan zijn ideeën en zijn point of view.

Componeren

Rome is het decor van Mazzucco's *Een volmaakte dag*. Een van de meest harmonieuze pleinen in deze stad is het Piazza del Popolo. Het plein is een imponerende ovaal op de top van een driehoek van wegen. De straatartiesten en de Egyptische obelisk in het midden van het plein leiden even de aandacht af van de symmetrie aan de zuidkant van het plein. Langs twee vrijwel identieke gebouwen lopen drie wegen naar het zuiden van de stad. Ercoli, Belford en Mitchell (2003) geven aan dat de huidige vorm van het Piazza del Popolo het resultaat is van een eeuwenlange ontwikkeling vanaf 1589. Harmonie vraagt zichtbaar om ontwikkeling en compositie.

Compositie moet ook ten grondslag liggen aan de ingenieuze verhaallijn in de roman van Mazzucco. Mooie dialogen, prikkelende cliffhangers en spannende flashbacks nemen mij mee naar een apotheose die ik eigenlijk vanaf de eerste bladzijde al kende en desondanks verrassend is.

Ik zie componeren als het nader uitwerken van het idee van de esthetisch ontwerper. Architecten en schrijvers werken hun idee uit aan de hand van verhaalelementen, spanningsbogen, verrassingsmomenten en geregisseerde punten van aandacht. Ontwerpers van leertrajecten kunnen aan de hand van draaiboeken of storyboards hun interventies componeren en regisseren met het oog op esthetische ervaringen en waardevolle leerprocessen.

In de compositie van leertrajecten kunnen we wellicht leren van het ontwerpen van een van de nieuwe modellen van Ferrari. Volgens Louie Vermeesch, designdirecteur van Pininfarina, is een goed ontwerptraject te herkennen aan een breekpunt, dat is 'het moment waarop het ontwerp een persoonlijkheid ontwikkelt waarmee interactie ontstaat' (Lenaerts, 2008, p. 44). Als het ontwerp persoonlijkheid krijgt, komt het ontwerpproces in een fase van synthese. Vermeesch: 'Dan ga je als designer plots zaken reduceren, omdat ze niet passen



Piazza del Popolo, Rome

bij de persoonlijkheid. Je volgt het ontwerp in zijn eigenheid en dan eindig je met een puur en eerlijk ontwerp' (p. 44). Thomas van Aquino spreekt over propositie als een volmaakte overeenstemming van de materie met de doelen (Eco, 2005). De continue aandacht voor de eigenheid en het doel van het ontwerp is een belangrijk ontwerpprincipie in het esthetisch ontwerpen.

Performen

Johan Verhey, resident director van *Beauty and the Beast*, heeft mij tijdens de rondleiding achter de schermen het een en ander geleerd over harmonie en spel. Het was zijn taak om de kwaliteit van de voorstelling te bewaken gedurende de tournee. Een musical als *Beauty and the Beast* wordt vele malen en door veel verschillende mensen uitgevoerd. Zo'n

uitvoering is echter niet routinematig. De kwaliteit van de voorstelling wordt bepaald door de synergie die er op dat moment is tussen de acteurs, de muzikanten, de medewerkers achter de schermen en het publiek.

In het ontwerpen van leertrajecten is het performen een belangrijke activiteit. Een leertraject is geen standaard uit te voeren procedure. Het vraagt om improvisatie, afhankelijk van de synergie tussen deelnemers, facilitatoren, ontwerpers en andere betrokkenen. De performance kent verschillende *moments suprême*. De ontwerper van het leertraject kent deze momenten. Hij is niet alleen kunstenaar en componist. Hij is ook een resident director, die onder verschillende omstandigheden harmonie creëert, met het oog op esthetische leerervaringen en evenwicht in de contrasten van spanningen met betrekking tot leren.

Het zijn deze drie activiteiten – creëren, componeren en performen – waarmee aan schoonheid in leertrajecten kan worden vormgegeven. Een dag in zo'n leertraject is voor de deelnemer een volmaakte dag. Gewoon zo'n volmaakte dag. Een dag vol esthetische ervaringen. Een dag waarop ik heel even mijzelf niet was.

Pieterjan van Wijngaarden is partner van Kessels & Smit, The Learning Company en is als begeleider verbonden aan de tweejarige Leergang Corporate Learning van de Stichting Opleidingskunde FCE.

REFERENTIES

- Aler, J. (1996). *Waarheid in de kunst*. Amsterdam: Boom.
- Colletta, N.J. (1996). Formal, nonformal and informal education. In: A.C. Tuijnman (red.). *International encyclopedia of adult education and training*. (pp. 22-27). London: Pergamon.
- Dewulf, L. (2004). Motivatie voor leren en werken. In: L. Dewulf & P. Lievens. *Het leren organiseren*. p. 15-34. Mechele: Kluwer Uitgevers.
- Dijkstra, H., & Schuyt, C.J.M. (2002). *De publieke dimensie van kennis*. Den Haag: SDU Uitgevers.
- Eco, U. (2005). *De geschiedenis van schoonheid*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Ercoli, O., Belford, R. & Mitchell, R. (2003) *Rome*. Houten: Capitoool Reisgidsen.
- Gibbons, M., Limoges, C., & Nowotny, H. (red.). (1994). *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage Publications.
- Grotendorst, A. & Wijngaarden, P.J. van (2005). Levenslessen: perspectieven op leerbiografie en leerloopbaan. *Develop*, 1(3/4), 5-11.
- Huisman, P. (1999). De onverbreekelijke band tussen wetenschap en onderwijs. *Civis Mundi*, 38(3-4), 113-117.
- Kessels, J.W.M. (1993). *Towards Design Standards for Curriculum Consistency in Corporate Education*. Proefschrift, Universiteit Twente, Enschede.
- Kessels, J.W.M. (1998). Interne en externe consistentie van het opleidingsontwerp. In: J. Kessels & C. Smit. *Opleiders in Organisaties. Capita Selecta*. p. 90-102. Deventer: Kluwer Bedrijfsinformatie.
- Kessels, J.W.M. (1999). Het verwerven van competenties: kennis als bekwaamheid. *Opleiding & Ontwikkeling*, 12(1-2), 7-11.
- Kessels, J.W.M. (2000). Het ontwerpproces als leerproces. *HRD Thema*, 1(1), 16-21.
- Lange, H. de (24 april 2008). Een frisse blik op de 'glazen stad'. *Trouw*, p. 4.
- Lenaerts, B. (2008). Huurlingen met een missie [Interview met Louie Vermeesch & Jason Castriota]. *Autovisie*, (7), 42-47.
- Melania Mazzucco (2004). *Een volmaakte dag*. Amsterdam: Uitgeverij Mouria.
- Onderwijsraad (2003a). *Leren in een kennissamenleving*. 's-Gravenhage: Onderwijsraad. Plomp, Tj. (1992).
- Onderwijskundig ontwerpen: een inleiding. In: Tj. Plomp, A. Feteris, J.M. Pieters & W. Tomic (red.). *Ontwerpen van onderwijs en trainingen*. Utrecht: Uitgeverij Lemma.
- Rushdie, S. (2001). *Woede*. Amsterdam: Uitgeverij Contact.
- Rondeel, M. & Wijngaarden, P.J. van (2004). Leren ondernemen: de leerloopbanen van aanstaand ondernemers in beeld. *HRD Thema*, 4(1), 73-78.
- Tjepkema, S. (2002). *The learning infrastructure of self-managing work teams*. Proefschrift, Universiteit Twente, Enschede.
- Verhagen, P., Kuiper, W. & Plomp, Tj. (1999). Onderwijskundig ontwerpen in het onderwijsprogramma van Toegepaste Onderwijskunde. In: J.M. Pieters, Tj. Plomp & L. Odenthal, (ed.), *20 Jaar Toegepaste Onderwijskunde: Een kaleidoscopisch overzicht van Twents onderwijskundig onderzoek*. Enschede: Twente University Press.
- Visscher-Voerman, I. (2000) Ontwerpbenaderingen in opleidingspraktijken. *HRD Thema*, 1(1), 5-15.
- Weggeman, M. (2003). *Provocatief adviseren. Organisaties mooier maken*. Schiedam: Scriptum Management.
- Wijngaarden, P.J. van (februari 2007). *Leren van nieuw werk. Toespraak bij de opening van de tentoonstelling 'Nieuw Werk'*. Tentoonstelling 'Nieuw Werk' van Berry de Haas, Woudrichem.
- WRR [Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid]. (2002). *Van oude en nieuwe kennis: de gevolgen van ict voor het kennisbeleid*. (Rapporten aan de regering, nr. 61). Den Haag: SDU Uitgevers.
- Zeeman (8 juni 2001). Het juiste gereedschap. *De Volkskrant*.