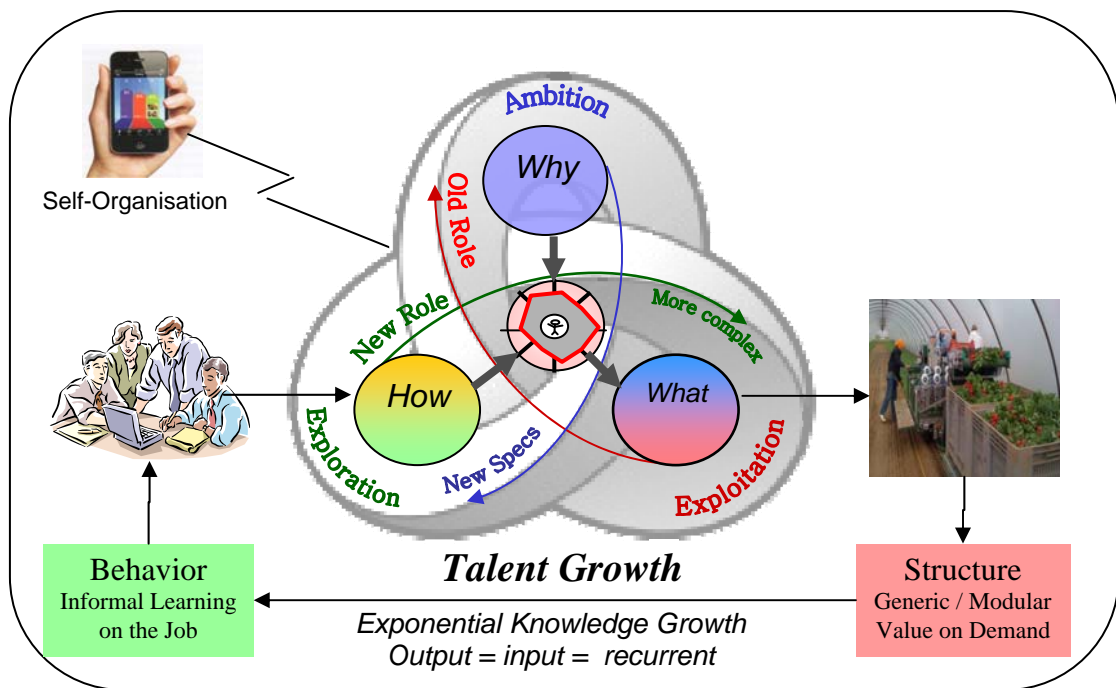


Collin 2daagse Workshop

Ondernemend leergedrag bevordert het informeel leren op de werkplek. Actoren leren uit zich zelf stappen en ontwikkelen nieuwe kennis die input is voor het ontwikkelen van zich zelf



Collin, dat ben je zelf

**Reader Zomercursus Collin
Documentnummer CB 3.4.**

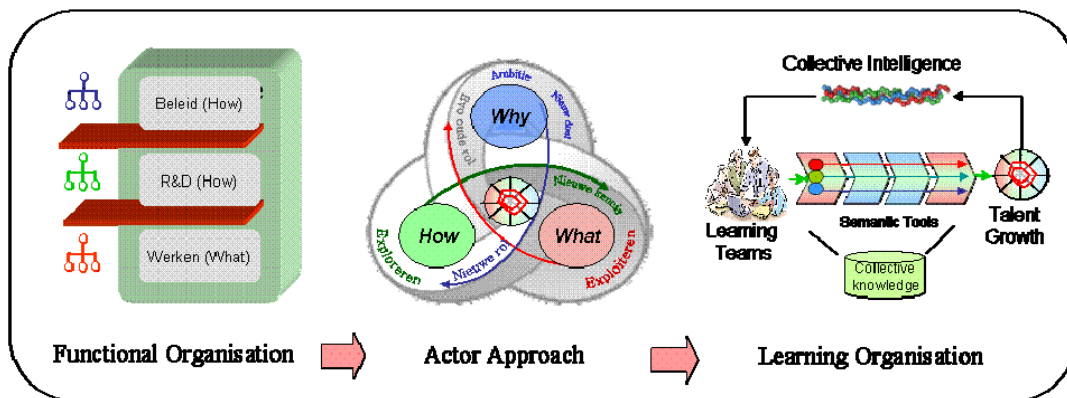
Inhoudsopgave

1.	Het Actormodel (gedrag)	3
1.	Het Actormodel (gedrag)	3
1.1.	Structurele blokkades wegnemen	3
1.2.	De actorbenadering	3
1.3.	Op weg naar lerende organisaties	4
1.4.	Intrinsieke motivatie tot leren	4
1.5.	Leren als proces	5
2.	Het Collin reflectiemodel (structuur)	6
2.1.	Niveau 0: ontwikkelen van het waardecreatievermogen	6
2.2.	Niveau 1 t/m 4: ontwikkelen van het reflectievermogen	6
2.3.	Diepte dimensie: Ontwikkelen van het kennisbeheersvermogen	8
2.4.	Talentgroei meetbaar maken (het kompas)	9
2.5.	Inzetbaarheid neemt toe	10
	Bijlage 1: Ambitievermogen ontwikkelen (level 4)	11
	Bijlage 2: Intrinsieke motivatie	13
	Bijlage 3. Collin matrix	18
	Bijlage 4. Collin leerplan 2 daagse workshop	19

1. Het Actormodel (gedrag)

1.1. Structurele blokkades wegnemen

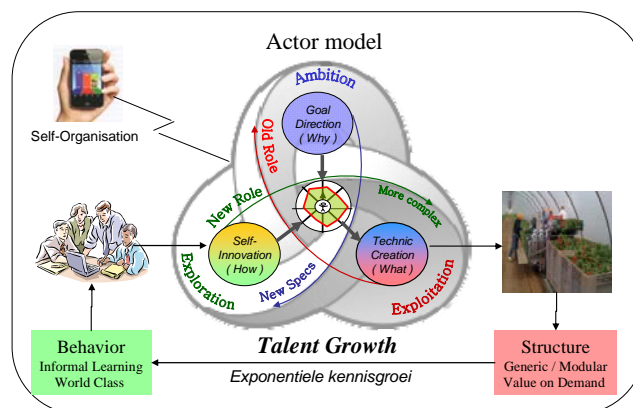
In de functionele organisatie zijn de hoofdfuncties gescheiden georganiseerd. Beleidsrollen, innovatierollen en uitvoerende rollen zijn verdeeld over mensen. Management bepaalt de doelen (Why kennis), ontwikkelaars innoveren producten (How kennis) en werkers maken producten (What kennis). In de functionele organisatie is de natuurlijke creatiecyclus doorgeknipt. Informatie stroomt niet door tussen de rollen, daarnaast is de kennis impliciet en wordt nauwelijks gedeeld. Op de aldus ontstane eilanden werden regeltaken toegewezen aan bazen. De hiërarchie die hierdoor ontstond maakte de organisatie extra star en de mensen gedemotiveerd. Het natuurlijk ondernemervermogen werd geblokkeerd en daarmee de motivatie om te leren. Veranderen komt niet op gang.



Figuur 1. Een nieuw organisatie paradigma

1.2. De actorbenadering

De veranderdruk en de complexiteit noodzakten management de mens centraal te stellen en talenten van mensen beter te benutten. Bij deze actor gerichte benadering ontstaat er weer ruimte voor het benutten van het natuurlijk ondernemervermogen. Onder natuurlijk ondernemen verstaan we de creatie van de richting (wat wil ik, Why), het creëren van de benodigde kennis (wat weet ik, How) en het creëren van toegevoegde waarde (wat kan ik, What). Deze drie activiteiten zijn natuurlijk met elkaar verbonden. Dit vraagt om het herontwerpen van het werk.



Figuur 2. Het actormodel

De routine taken worden geclusterd tot meer complexe en uitdagende taken en meer outputgericht georganiseerd en verdeeld over teams. De teams worden in de gelegenheid gesteld zich zelf te ontwikkelen. Het aanbod gericht ontwikkelen van producten en diensten maakt plaats voor een meer klantgericht leven van functies en toegevoegde waarde.

1.3. Op weg naar lerende organisaties

Het marktgericht aanpassen van producten en diensten alleen is niet meer voldoende. De klant vraagt om innovatief maatwerk. Om dit slagvaardig te kunnen doen zal de Why kennis (markt), How kennis (talent) en What kennis (object) weer in samenhang moeten worden ontwikkeld op de werkplek. De drie kennissoorten worden gedeeld en gecombineerd tot nieuwe kennis. De kenniskringloop wordt hersteld en de organisatie maakt kleine sprongfuncties naar het presteren op een hoger niveau. Dit vraagt van de mens het vermogen om het dagelijkse werk los te laten, buiten zichzelf te stappen en te reflecteren in teams. De intrinsieke motivatie om te leren komt weer op gang. Management leert los te laten en coach vaardigheden te ontwikkelen. De dialoog en het veranderproces binnen de organisatie komt op gang.

1.4. Intrinsieke motivatie tot leren

Behaviorisme

Organisaties belonen mensen voor wat ze voor anderen doen, niet voor het uitleven van hun natuurlijke nieuwsgierigheid en impuls tot leren. Op school ontdekt het kind al vlug dat het om het juiste antwoord gaat en om het voorkomen van fouten. In arbeidsorganisaties is dit niet anders. Als mensen een fout maken, worden zij daar vaak op 'afgerekend'. Bekrachtiging van het gewenste gedrag of van het juiste antwoord is nog steeds het wezenlijke kenmerk van het leerproces. Er is ruimte om van de gemaakte fouten te leren.

In deze behavioristische visie op leren gaan we ervan uit dat kennis ontstaat door het leggen van verbanden tussen stimuli en gedragsreacties. Deming stelt dat deze werkwijze de mensen heeft 'beschadigd'. Mensen worden geboren met een intrinsieke motivatie, zelf-respect, nieuwsgierigheid en plezier in leren. Bij peuters wordt deze aanleg al in de kiem gesmoord door een prijs voor de beste tekening. Sprenger illustreert in zijn boek 'De motivatie mythe' hoe extrinsieke beloningen intrinsieke leergierigheid en motivatie kunnen ondermijnen.

Ontdekkend leren

Willen we als organisatie die nieuwsgierigheid tot leren, die intrinsieke motivatie tot leren, opnieuw opwekken dan moeten we andere methodes hanteren en nieuwe leervormen uitwerken. Mensen zijn 'gemaakt' om te leren. Niemand hoeft een kind te dwingen om te leren lopen of praten. Kinderen hebben in zich een onverzadigbare drang tot verkennen, experimenteren en ontdekken. Het enthousiasme te bespeuren in de fonkelende oogjes van zoon of dochter bij het leren fietsen ontroert menig ouder. Ondanks het vele vallen, wil het kind van geen ophouden weten. De drang om te leren is dan ook zeer groot, van nature (Benoit).

Reflectie en bezinning

Volgens Marsick en Watkins leren mensen het best als ze vragen kunnen stellen over redenen waarom ze de wereld zien zoals ze die zien. Bijgevolg staat het terugblikken op eigen gedrag, het leren van eigen fouten, het leren van klachten van burgers en het stellen van vragen zoals 'waarom doen we het werk steeds op deze manier?' centraal in lerende organisaties. Reflectie en bezinning zijn m.a.w. de sleutelwoorden van lerende organisaties. Organisaties moeten tijd maken voor reflectie en bezinning.

1.5. Leren als proces

Leren steady state (in rust).

0^e orde leren.

Het laagste niveau van leren is 0-de orde leren, dat wil zeggen leren zonder reflecteren. Dit niveau van leren werkt op basis van interactie met de omgeving en gedragsverandering door feedback (stimulus response). Dit is het niveau waar waarde wordt gecreëerd door het toepassen van de verworven kennis tijdens het werk. Om de beoogde doelen te halen wordt gereflecteerd op 4 niveaus. We spreken van reflectieleren. De 4 niveaus vullen elkaar aan in een oplopende tijdshorizons.

1^e orde leren; routine leren

Bij 1^e orde leren is de omgeving waarin wordt gewerkt (leeromgeving) relatief stabiel. Het systeem tracht zich te handhaven binnen de normgrenzen van het systeem. Bij verstoring worden deze parameters aangepast. De responstijden zijn kort en van kennisgroei is nauwelijks sprake en men spreekt daarom wel van routine leren. Omdat alleen bestaande concepten (elementen) in het brein worden aangepast wordt ook wel van conceptlearning gesproken.

2^e orde leren; ontwerpend leren

Vraagt de omgeving c.q. verstoringen om aanpassing van de norm om alsnog de gestelde doelen te realiseren, dan ontstaat er ruimte voor 2^e orde leren. Bij deze vorm van leren wordt een nieuwe oplossing ontwikkeld door bestaande kennis te hergebruiken en opnieuw te configureren. Deze vorm van leren wordt ontwerpen leren genoemd. Omdat het gaat om aanpassen van structuren spreekt men ook wel van structure-learning. Voor dit leerniveau is alleen maar ruimte als de baas of docent de benodigde regelvrijheid bieden en hun taken delegeren naar de werkvloer.

Leren in dynamic state (in ontwikkeling).

3^e orde leren; ontwikkelend leren.

Zolang leren begrensd is door hergebruik van bestaande kennis is de oplossingsruimte ook begrensd. Alleen door uit de bestaande denkkaders te stappen en in teams te reflecteren over kansen en knelpunten kan tot nieuwe kennis worden gekomen. Hierbij is het systeem in zijn geheel (mens, object en organisatie) onderdeel van het ontwikkelproces. We spreken van 3^e orde leren. Omdat het gaat om het bouwen van kennis in netwerken spreekt men ook wel van network-learning.

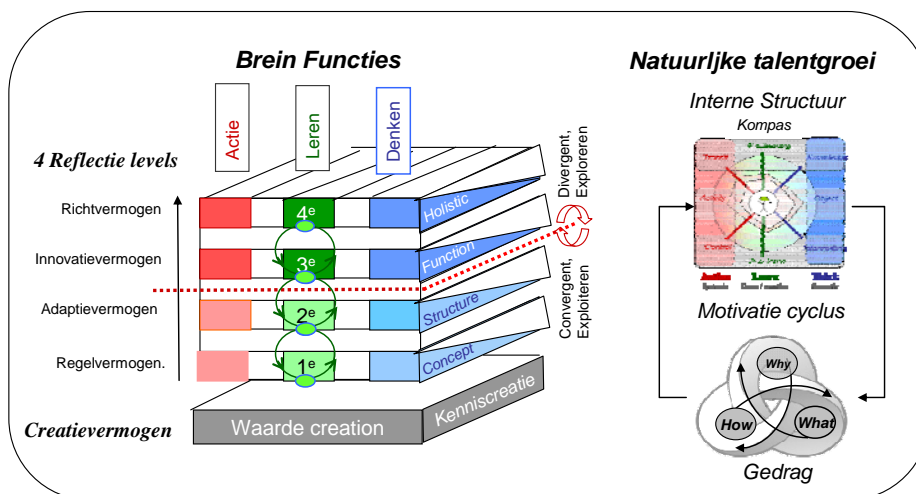
4^e orde leren; opstellingen leren

Bij 4^e orde leren wordt bezonnen op nieuwe doelen en ambities; de beantwoording van de 'waarom' vraag. Dit leerniveau laat zich niet alleen leiden door rationele argumenten maar ook door onbewuste aspecten die blokkerend kunnen zijn. Het 4^e orde leerproces kenmerkt zich door het nabootsen van eerdere situaties zodat de lerende zich zelf kan observeren en waardoor het onderbewuste bewust kan worden. Men spreekt ook wel van intuïtie leren of observerend leren (Hellinger).

Deze vier leerniveaus vormen de ruggengraat van het reflectiemodel. Grondlegger van de vier leerniveaus is Bateson. Mitchell heeft dit uitgewerkt voor de AI-wereld en de verbinding gelegd tussen de leerfunctie en de semantische functie aan de inputzijde van leren. De semantische functie is ontwikkeld door Turchin. Structuur aan de outputzijde is ontwikkeld door o.a. Stafford Beer (globaal) en in detail uitgewerkt door J. in 't Veld. De informatie benadering van het brein komt van Neisser en Hunt (leerling van Guilford). Zij hebben de basis gelegd voor het reflectiemodel.

2. Het Collin reflectiemodel (structuur)

Onzichtbaar is de groei van de interne kennisstructuur in het brein en de daaraan gerelateerde cognitieve en Meta Cognitieve competenties. Pas in de afgelopen 5 jaar kon deze groei inzichtelijk en meetbaar worden gemaakt aan de hand van het Collinmodel. Dit model is ontwikkeld op basis van het Guilford Intellectmodel, beproefd in de praktijk en internationaal gevalideerd. Door de 3 dimensionale vormgeving kan werken, leren en reflecteren in hun samenhang worden begrepen. Het talentenkompas is afgeleid van de kubus en maakt het mogelijk de talentgroei te meten. Deze talentgroei ontstaat bij ondernemend gedrag en brengt de intrinsieke motivatie om te gaan leren op gang.



Figuur 3. Het Collin model; Collectieve Intelligentie

2.1. Niveau 0: ontwikkelen van het waardecreatievermogen

Door de kanteling van aanbod naar vraaggericht werken zullen medewerkers zich moeten verplaatsen in doelen en functies van de klant. Het besef ontstaat dat het bedrijf verdient aan toegevoegde waarde in de vorm van functies op klantenwens. Denk hierbij aan het leveren van de functie comfort door woningbouw en het leveren van de functie transport voor scheepsbouw en het leveren van voedselzekerheid door de agro-industrie. Het vermogen om waarde te creëren op basis van klantspecificaties noemen we het waardecreërend vermogen van mensen. Deze metacompetentie omvat het vermogen tot integraal ontwerpen van producten en diensten en het vermogen om methodisch te ontwerpen volgens de stappen van de elementaire creatiologica (doel, functie, structuur, vorm)

2.2. Niveau 1 t/m 4: ontwikkelen van het reflectievermogen

Reflecteren heeft te maken met drie natuurlijke talentfuncties van mensen die bepalend zijn voor intelligent gedrag. De kwaliteit van reflecteren manifesteert zich door de mate waarin de doelen worden gerealiseerd (de kwaliteit van handelen), door het proces van leren (kwaliteit van informatie en de mate van gestructureerdheid van de toegeleverde informatie (kwaliteit van informatie en kennis). Input, proces en output samen bepalen de kwaliteit van de reflectie c.q. intelligent gedrag (Guilford, Luria). Dit proces verloopt cyclisch en wordt ook wel aangeduid als de cognitiencyclus (Neisser). Het reflectievermogen ontwikkelt zich op de eerder behandelde vier leerniveaus in de verschillende tijdzones van handelen, respectievelijk automatisch (sec), adaptief (minuten), innovatief (dagen) en doelvinding (jaren). De niveaus vullen elkaar aan.

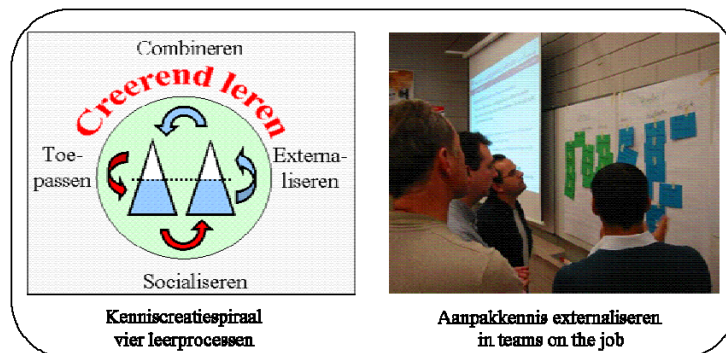
Niveau 1 en 2: ontwikkelen van het prestatievermogen

Om het prestatievermogen te kunnen benutten zal de medewerker tijdens het werk ruimte moeten krijgen om slagvaardig te kunnen reageren op wijzigingen in klantwensen (extern) of op verstoringen in het primaire proces (intern). De cognitiecycle start met de waarneming en het ordenen van informatie (het informatie hanteervermogen). Deze informatie komt binnen in het werkgeheugen en bestaande kennis wordt opgehaald uit het geheugen en herontworpen tot verbeterde oplossingen (leervermogen). Op basis hiervan kunnen de verstoringen op niveau 0 slagvaardig worden opgelost door ingrijpen (regelvermogen).

Het prestatievermogen op niveau 1 heeft een normatief karakter en het prestatievermogen op niveau 2 een adaptief karakter. Op beide niveaus worden de doelen gehaald door aanpassing van bestaande kennis. Zolang de baas de regeltaken blijft uit voeren kan het prestatievermogen niet worden ontwikkeld op de werkplek (Volbeda).

Niveau 3: ontwikkelen van het innovatievermogen

Op een zeker moment raken de ontwerp oplossingen waar een mens of een organisatie over beschikt uitgeput. Er is behoefte aan nieuwe kennis. Mensen moeten loskomen van het uitvoerende werk en uit zich zelf kunnen stappen om te vernieuwen. De cognitiecycle wordt nu andersom doorlopen. De cyclus start met het uit je zelf stappen (stuurvermogen). Dit is een vorm van autonomie gericht op de wil om op lange termijn te overleven. Als tweede functie dient zich het derde orde leervermogen aan. Dit leervermogen is het best beschreven door Nonaka en is gericht op het vermogen van mensen om in teams kennis te externaliseren, te delen en te combineren tot nieuwe kennis.



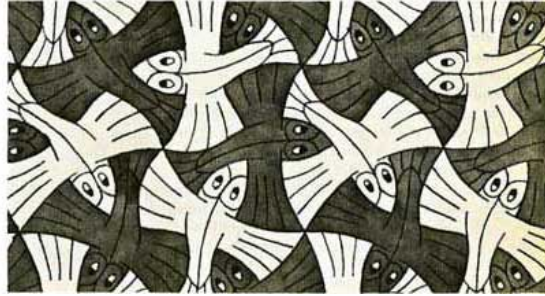
Figuur 4. Derde orde leren in teams op de werkplek

Tenslotte wordt door de derde functie in de cognitiecycle (Semantics) een beroep gedaan op het kennishanteervermogen. In deze stap wordt kennis geabstraheerd naar functies en doel, de concepten worden gestandaardiseerd en gemodulariseerd en daarmee flexibel en economisch hanteerbaar gemaakt. Hierdoor kan tijdens het werken as-defined worden gepresteerd. Kennis hergebruik neemt drastisch toe.

De inzet van semantische tools maakt het mogelijk de kennis met elkaar te verbinden en er ontstaat binnen de organisatie neuropower zoals we die kennen bij het brein (Brain-like). Hierdoor kan tijdens het werken as-managed worden gepresteerd. Faalkosten nemen drastisch af. Op het niveau 3 wordt divergent denken ontwikkeld als input voor convergent denken op de reflectieniveaus 1 en 2.

Niveau 4: ontwikkelen van het richtvermogen

Het richtvermogen wordt ontwikkeld op niveau 4 van het reflectiemodel. Hier wordt eveneens de cognitiecycle doorlopen, echter nu weer startend met semantiek (visiebepaling, input), gevolgd door leren (4^e orde, proces) en doelgericht handelen (lange termijnplan, output). Bij het creëren van 4^e orde doelkennis stoten we echter op het fenomeen van diffuse informatiebronnen (par.1.5). Deze bronnen werken als een filter zonder dat we dat beseffen. Dit fenomeen geldt niet alleen voor het individu maar ook voor de groep of voor een organisatie.



Figuur 5. Bewust en onderbewust waarnemen

Het creëren van transparantie en het oplossen van mogelijke blokkades vraagt daarom om een meer intuïtieve leerstrategie (Hellinger). Voorbeeld: je kunt niet in een orkest spelen (3^e orde leren) en tegelijk toeschouwer zijn van jezelf (4^e orde leren). Voorbeeld: Je kunt niet tegelijk de lichte en donkere figuren in de Escher plaatjes in je opnemen. Beiden zijn opgeslagen, deels bewust, deels onbewust. Dit maakt dat je informatie van het groter geheel mist. Door 4^e orde leren kom je los van interne belemmeringen.

Aan de output zijde van de cognitiecycle betekent dit een verandering van houding, waarbij het grotere geheel van het systeem beter in zicht komt. Het betekent het leren zien en voelen van natuurlijke ordeningen in organisaties, het erkennen van de plaats die ieder inneemt, het bijdragen aan een juiste balans tussen geven en nemen (de Geus). Het holistisch denken komt op gang, van het geheel naar de delen. Het richtvermogen als metacompetentie groeit. Het toepassen van vierde orde leren vraagt een zekere mate van rijpheid van de betreffende actor. We verwijzen hiervoor naar het transformatiemodel van Kegan waarin een aantal stadia worden onderkend van Mental development.

2.3. Diepte dimensie: Ontwikkelen van het kennisbeheersvermogen.

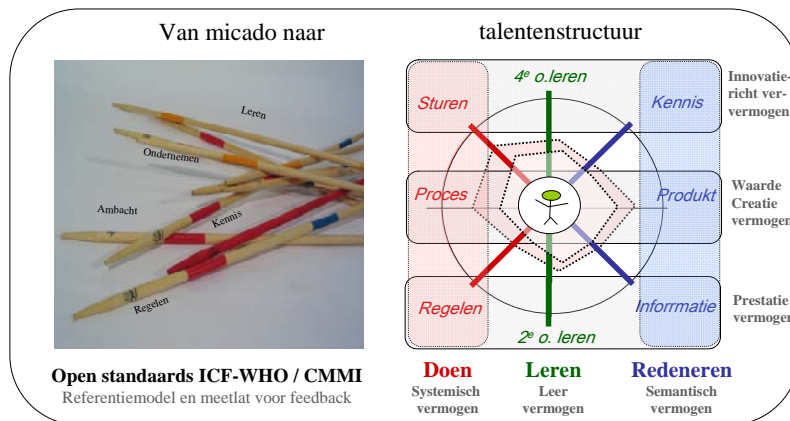
De diepte dimensie van Collin kubus heeft alles te maken met de mate van kennisbeheersing, d.w.z. de mate waarin de kennis is eigengemaakt, de mate waarin je er boven staat. Guilford beschrijft het proces om tot kennisbeheersing te komen als een proces van Problemsolving. Het resultaat van dit proces, de mate van kennisbeheersing, wordt het interne product van het brein genoemd. Het interne product kent verschillende groeistadia.. Als meetlat wordt de Taxonomie van Bloom gehanteerd. Hij beschrijft 6 groeistadia met toenemende complexiteit: define, explain, apply, analyze, design, evaluate.

Een voorbeeld van het toepassen van de dieptedimensie is de Collin-introductieworkshop. In twee workshopdagen wordt de kennis van Mi ontwikkeld tot niveau 1 en 2, dat wil zeggen dat de cursist de gehanteerde concepten heeft begrepen (niveau 1) en ze kan uitleggen (niveau 2). Of dit doel gehaald wordt heeft alles te maken met de kwaliteit van de leerstof, didactiek en de coach en de gemotiveerdheid van de actor.

Inzicht in deze diepte as van de kubus is essentieel voor hen die leerstof ontwikkelen, voor coaches en voor hen die het vermogen tot zelfinstructie willen bevorderen. Door de leerinstructies op te delen naar routine taken, complexe taken etc. kan de leersnelheid verder worden vergroot (van Merrienboer). Voor het beter begrijpen van het interne product verwijzen we naar de relationele biology (Rosen). Hij vergelijkt interne producten met de groei van kristallen vanwege de symmetrische opbouw van kennis in gelaagde structuren.

2.4. Talentgroei meetbaar maken (het kompas)

Om talentgroei praktisch vorm te kunnen geven is een kompas ontwikkeld, gebaseerd op het Collin 3D model. Het voorkant van het 3D model is als het ware –plat- geslagen en de assen van het kompas geven weer de mate van kennisbeheersing van een bepaalde talentfunctie. Mensen kunnen zelf hun eigen talentniveau in kaart brengen voor een bepaalde werkrol en kunnen zelf kiezen voor een verbeterrichting afhankelijk van ambitie en situatie. Dit instrument maakt het mogelijk dat mensen hun talenten leren ontwikkelen.

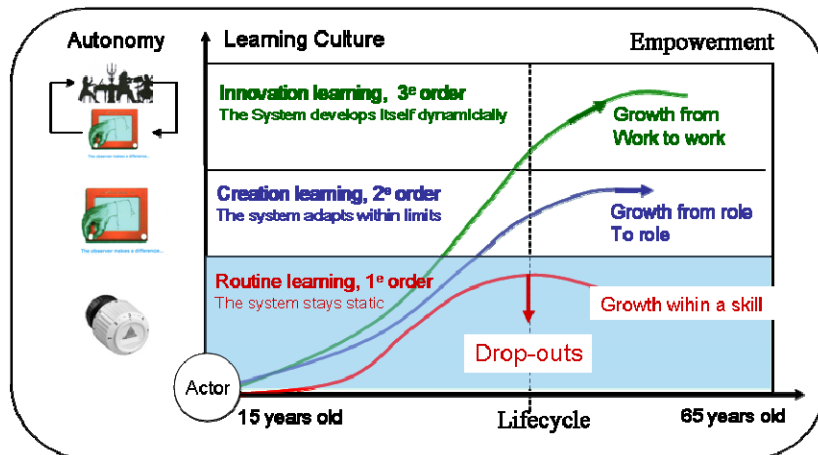


Figuur 6. Het kompas; talentgroei inzichtelijk maken

De natuurlijke talenten zijn integraal afgebeeld in een logische samenhang op basis van de systeembenadering. Zo zal de leersnelheid groeien als de informatie in het lange termijngeheugen sneller kan worden teruggevonden doordat informatie is geklasseerd en is voorzien van zoekkenmerken. Zo kan de kwaliteit van kennis en informatie zich niet ontwikkelen zolang de baas nog de regeltaken blijft uitvoeren. Het kompas geeft inzicht in de natuurlijke efficiency principes van het brein en de onderlinge samenhang. Het interpreteren van de resultaten wordt snel eigengemaakt en logisch geïnterpreteerd zonder diepgaande instructies.

2.5. Inzetbaarheid neemt toe

Effect: de inzetbaarheid neemt toe. Mensen kunnen zich zelf ontwikkelen en groeien van rol naar rol en van werk naar werk. Deze ambitie sluit aan op de NPR 6070 richtlijn van het ministerie van sociale zaken voor duurzame inzetbaarheid van medewerkers. Door de expertgroep van de NPR 6074 (zelfevaluatie) is het Collin denken ingebracht. Aandacht voor de kwaliteit van de arbeid is hiermee uitgebreid met aandacht voor de kwaliteit van informatie, kennis en leren.



Figuur 7. Inzetbaarheid van mensen neemt toe, minder drop-outs

Bijlage 1: Ambitievermogen ontwikkelen (level 4).

Het ambitievermogen wordt ontwikkeld op niveau 4 van het reflectiemodel. Hier dienen zich weer de 3 functies aan uit de cognitiecycclus: semantiek (visie bepaling, input), leren (4^e orde kenniscreatie, proces) en doelgericht handelen (lange termijnplan, output).

Vierde orde leren is eveneens een kenniscreatieproces. Het gaat hier om het creëren van kennis van doelen, functies en specificaties (design by objectives, T.Gilb). Bij het creëren van 4^e orde doelkennis stoten we op het fenomeen van het onderbewuste en het geweten (input voor leren). Dit zijn diffuse informatiebronnen die het doelcreatieproces kunnen verstoren. Deze bronnen werken als een filter zonder dat we dat beseffen. Dit fenomeen geldt niet alleen voor het individu maar ook voor de groep of voor een organisatie.

Het creëren van transparantie en het oplossen van mogelijke blokkades vraagt daarom om een meer intuïtieve leerstrategie waarbij via opstellingen situaties in families of in organisaties kunnen worden nagespeeld (narratives, Hellinger). De toeschouwer treedt hierbij uit het sociale systeem en observeert de nagespeelde opstellingen en ontdekt zo situaties waarvan hij zich eerder niet bewust was. Men spreekt ook wel van observerend leren. Je speelt de observer van je eigen derde orde leerproces.

Twee voorbeelden. Voorbeeld 1: actoren kunnen niet in een orkest spelen (3e orde leren) en tegelijk toeschouwer zijn van zich zelf (4^e orde leren). Via sprookjes of toneel kan het onderbewuste bewust worden gemaakt. Voorbeeld 2: Je kunt niet tegelijk de lichte en donkere figuren in de Escher plaatjes in je opnemen. Beiden zijn opgeslagen, deels bewust, deels onbewust.



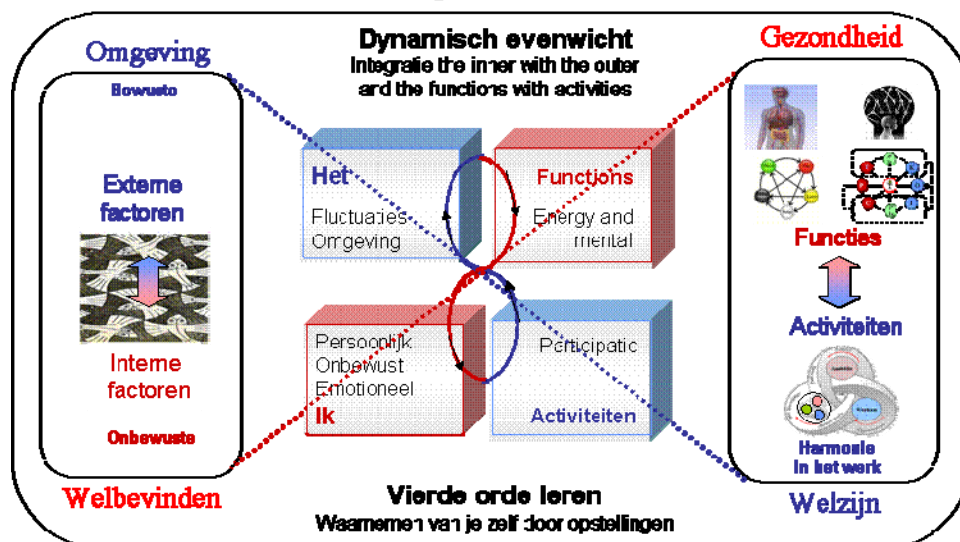
Het vierde orde leren kan een grote bijdrage leveren aan de ontwikkeling van plannen, denk- en werkwijze. Vierde orde leren in organisaties betekent een verandering van houding, waarbij het grotere geheel van het systeem in zicht komt. Het betekent het leren zien en voelen van natuurlijke ordeningen in organisaties, het erkennen van de plaats die ieder inneemt, het bijdragen aan een juiste balans tussen geven en nemen, de emergente eigenschappen van sociale systemen (E. de Geus). Het holistisch denken komt op gang, het denken van het geheel naar de delen.

Het toepassen van vierde orde leren vraagt een zekere mate van rijpheid van de betreffende actor. We verwijzen hiervoor naar het transformatiemodel van Robert Kegan waarin een aantal stadia worden onderkend van Moral-development. Wij beperken ons tot de stadia van de volwassenen:

- de socialized mind; teamspeler, dankbare volger, afstemmen, richting zoekend, betrouwbaar.
- de self authoring mind; agenda gedreven, leert leidinggeven, eigen kompas, problem solving, onafhankelijk
- de self-transforming mind; meta-leider, leider leidt het leren, Multi-frame, Problemfinding, interdependent

Bij zelforganisatie hoort dat actoren hun eigen leider kiezen en dat er een natuurlijke ordening in de organisatie is. Rijpe coördinatoren komen dus van zelf boven drijven mits daar ruimte voor is. Afhankelijk van het stadium van volwassenheid zal de actor anders omgaan met het ontwikkelen van zich zelf. Dit kan variëren van –simple-role taking-, tot Multi-role taking en uiteindelijk tot het nemen van rol verantwoordelijkheid voor maatschappelijke vraagstukken (Kegan)

Ambitievermogen ontwikkelen (ICF)



Ervaringen met vierde orde leren reflectieleren is opgedaan in o.a. de gezondheidszorg (Riet,Utrecht e.a.). Patiënten krijgen een eenvoudige template waarmee ze zelfmanagement kunnen doen door uit te gaan van het geheel d.w.z. enerzijds de omgeving en de activiteiten en anderzijds je gezondheid en je gevoel. Ze leren zich zelf observeren. Met Collin maken we activiteiten en mentale functies expliciet en bespreekbaar. Met Mi-leren we ze ontdekken wat ze zelf kunnen ontwikkelen c.q. kunnen voorkomen (preventie). De classificatie is ontleend aan de ICF standaard (Internationale classificatie voor het menselijk functioneren).

Omdat reflectieniveau 4 en 3 sterk aan elkaar gerelateerd zijn is binnen het traject methodisch innoveren niveau 4 en 3 methodisch met elkaar verbonden (in een natuurlijke volgorde). Interventies op het gebied van zelf observatie zijn vooral ook actueel als het gaat om managementrollen.

Bijlage 2: Intrinsieke motivatie

Ontleend aan Wouter Benoit, stafmedewerker West-Vlaams Instituut voor de Vorming van Overheidspersoneel (WIVO). **Benoit**

Casus: HERMES-project van de stad Kortrijk. Auteur: Wouter Benoit, stafmedewerker West-Vlaams Instituut voor de Vorming van Overheidspersoneel (WIVO). Beknopt weergegeven (T.Lohman)

Doel van dit artikel

In dit artikel onderneem ik een poging om aan te tonen dat het organiseren van opleidingen niet automatisch betekent dat mensen daadwerkelijk ook leren. Met deze bijdrage stel ik de traditionele visie op leren in organisaties ter discussie. Ondanks de goed bedoelde intenties ondermijnt deze visie de leermogelijkheden van individu, afdeling en organisatie. Mensen volgen een opleiding omdat ze daarvoor worden beloond, niet omwille van hun aangeboren nieuwsgierigheid tot leren. Willen we als organisatie die nieuwsgierigheid tot leren, die intrinsieke motivatie tot leren, opnieuw opwekken dan moeten we andere methodes hanteren en nieuwe leervormen uitwerken.

Een behavioristische visie op leren

Mensen zijn 'gemaakt' om te leren. Niemand hoeft een kind te dwingen om te leren lopen of praten. Kinderen hebben in zich een onverzadigbare drang tot verkennen en experimenteren. Het enthousiasme te bespeuren in de fonkelende oogjes van zoon of dochter bij het leren fietsen ontroert menig ouder. Ondanks het vele vallen, wil het kind van geen ophouden weten. De drang om te leren is dan ook zeer groot.

Helaas zijn de meeste scholen en organisaties in onze samenleving eerder op controle dan op leren gericht. Scholen en organisaties *belonen mensen voor wat ze voor anderen doen*, niet voor het uitleven van hun natuurlijke nieuwsgierigheid en impuls tot leren. Op school ontdekt het kind al vlug dat het om het juiste antwoord gaat en om het voorkomen van fouten. In arbeidsorganisaties is dit niet anders. Als mensen een fout maken, worden zij daar vaak op 'afgerekend'. Er is over het algemeen weinig ruimte om van de gemaakte fouten te leren.

Bekrachtiging van het gewenste gedrag of van het juiste antwoord is in onze samenleving nog steeds het wezenlijke kenmerk van het leerproces. In deze behavioristische visie op leren gaan we ervan uit dat kennis ontstaat door het leggen van verbanden tussen stimuli en gedragsreacties:

Stimulus: Brussel is de hoofdstad van; Frankrijk, België, Nederland, Zwitserland?

Reactie: België

Bekrachtiging: Schitterend, doe zo voort

Kwaliteitsgoeroe W. Edwards Deming stelt dat deze werkwijze de mensen heeft 'beschadigd'. Mensen worden geboren met een intrinsieke motivatie, zelfrespect, waardigheid, nieuwsgierigheid en plezier in leren. Bij peuters wordt deze aanleg reeds in de kiem gesmoord door een prijs voor de beste tekening, het mooiste carnavalkostuum. Ook op het werk komt dit voor: goede punten voor wie mee kan, straf voor wie niet mee kan.

Opleiden versus leren

De collectieve arbeidsovereenkomsten beklemtonen het belang van opleidingen in organisaties. Goed opgeleid personeel is immers noodzakelijk voor de toekomst van een

organisatie. De omgeving stelt alsmaar meer eisen aan de dienstverlening van een organisatie. Een 'legitiem' management moet in staat zijn, gezien het tempo van de veranderingen, zich voortdurend aan te passen. In deze optiek beloont de organisatie medewerkers voor het volgen van een opleidingspakket, niet voor het uitleven van hun natuurlijke nieuwsgierigheid en impuls tot leren. Deze werkwijze verhoogt de kans op een 'innerlijk ontslag'. Als gevolg van de wijze waarop men is opgevoed, beloont en beoordeeld, werken de meeste medewerkers volgens het boekje en weten ze niet beter dan dat opleiding automatisch gekoppeld wordt aan de functionele loopbaan.

Het koppelen van opleiden aan de functionele loopbaan zorgt na verloop van tijd voor het ongetwijfeld ongewilde effect dat alle intrinsieke motivatie om te leren vanzelf afsterft. Het veelvuldig voorkomen van bovenstaande vraag doet ons stilstaan bij de gevolgen van deze koppeling op de leerintenties van de betrokkenen.

De motivatie mythe; extrinsieke beloningen

Richard Sprenger illustreert in zijn boek 'De motivatie mythe' hoe extrinsieke beloningen onze intrinsieke leergierigheid en motivatie kunnen ondermijnen:

Een oude man werd dagelijks gepest en uitgescholden door de kinderen uit de buurt. Op een dag verzong hij een list. Hij beloofde de kinderen 50 frank als ze de volgende dag weer zouden komen om hun scheldwoorden te herhalen. De kinderen kwamen, ze pestten hem en kregen daarvoor 50 frank. En weer beloofde de oude man: "Als jullie morgen weer komen dan geef ik jullie 20 frank." En weer kwamen de kinderen en scholden hem uit tegen betaling. Toen de oude man hen opriep hem de volgende dag, dit keer echter voor 5 frank, te pesten, waren de kinderen verontwaardigd. Voor zo weinig geld wilden ze hem niet uitschelden. Vanaf dat moment had de oude man geen last meer van ze.'

Door in navolging van de wetten van het traditioneel leren ons te richten op externe beloningen verdwijnen de aantrekkingskracht, spanning en nieuwsgierigheid die we bij kinderen nog kunnen vaststellen als sneeuw voor de zon. Externe sturing door beloning kan in beginnende leersituaties nuttig zijn, maar heeft over het algemeen een funeste uitwerking op de creativiteit en de bezieling als gevolg. De oude man maakte door middel van een beloning de intrinsieke motivatie om te schelden extrinsiek en nam daarmee de intrinsieke motivatie weg.

'Opleidingsorganisatie' versus 'lerende organisatie'

In het algemeen gaan veel organisaties ervan uit dat het in een 'lerende organisatie' gaat om het aanpassingsvermogen. Gezien het toenemende tempo van de veranderingen moeten organisaties in staat zijn om zich continu aan te passen aan de omgeving.

In een vormingsorganisatie wacht men tot de veranderingen zich aanbieden of tot er klachten komen. Na vaststelling van die veranderingen of van die klachten maakt de gemeente een analyse. Na die analyse gaat de gemeente over tot een aanpassing van haar systemen of beslist zij mensen op te leiden zodat de fout zich niet meer zou voordoen. Een lerende gemeente beschikt wellicht over dezelfde informatie, maar gaat deze informatie continu testen en verfijnen: hoe zouden we de burger effectiever kunnen bedienen, hoe zouden we onze dienstverlening vlotter kunnen laten verlopen? Een lerende gemeente wacht niet tot de wijziging zich voordoet maar probeert vooruit te lopen op die wijzigingen.

'Adaptief' versus 'generatief' leren

In een adaptieve organisatie wacht men tot de verstoringen zich voordoen of tot er klachten komen. De organisatie past zich aan aan een zich wijzigende situatie. Dit aanpassingsvermogen is slechts een eerste stap op weg naar een lerende organisatie. De kinderlijke impuls tot leren gaat dieper dan de wens om zich aan te passen aan

veranderingen in de omgeving. De impuls tot leren is in essentie een impuls tot genereren. Organisaties moeten zich daarom niet alleen concentreren op adaptief leren –het omgaan met verstoringen maar ook op generatief leren.

De kenniseconomie illustreert heel duidelijk de ontwikkeling van adaptief tot generatief leren. Aanvankelijk lag de nadruk op het voldoen aan c.q. bijstellen van de normen. Vandaag de dag gaan organisaties nog een stap verder. Zij proberen de 'latente' behoefte van klanten in te schatten. Dit zijn zaken die de klant echt zou waarderen, maar die hij nog niet kent.

In tegenstelling tot adaptief leren, vereist generatief leren een nieuwe frisse kijk op de klant of op de eigen organisatie. De koppeling van opleidingen aan de functionele loopbaan bemoeilijkt dit generatief leren. Medewerkers volgen opleidingen omdat de overheid hen daarvoor beloont, niet om tegemoet te komen aan hun (onderdrukte) innerlijke drang tot leren. De organisatie moet die aangeboren nieuwsgierigheid opnieuw tot leven wekken. De organisatie zal daarom inspanningen moeten leveren om uit te groeien tot een lerende organisatie: een organisatie die zichzelf continu de vraag durft te stellen en voortdurend op zoek gaat naar verbetermogelijkheden.

Reflectie en bezinning

Volgens Marsick en Watkins leren mensen het best als ze vragen kunnen stellen over redenen waarom ze de wereld zien zoals ze die zien. Bijgevolg staat het terugblikken op eigen gedrag, het leren van eigen fouten, het leren van klachten van burgers en het stellen van vragen zoals 'waarom doen we het werk steeds op deze manier?' centraal in lerende organisaties. Reflectie en bezinning zijn m.a.w. de sleutelwoorden van lerende organisaties. Organisaties moeten tijd maken voor reflectie en bezinning. De volgende elementen beïnvloeden de mate waarin reflectie en bezinning zich zullen voordoen:

Participatiegraad

Het betrekken van medewerkers bij het zoeken van oplossingen voor allerlei problemen, verbeteracties en besluitvorming stimuleert de noodzakelijke reflectie en bezinning. Medewerkers ontwikkelen hierdoor de capaciteit om op een ander niveau over werkproblemen na te denken en ervaren bovendien dat het zin heeft om dit te doen. Wij merken dat leidinggevendenden hier meestal terughoudend in zijn. In de praktijk horen we vaak de volgende argumenten als excuus:

'het is niet de taak van onze medewerkers om zich hiermee bezig te houden. Zij moeten hun werk doen, wij het onze';

'het ontbreekt onze medewerkers aan kennis van de ganse organisatie';

'zij hebben niet de capaciteiten om mee te denken';

'het gaat veel sneller als we het zelf doen'.

Vertrouwen

Een lerende organisatie heeft volgens Chris Argyris behoefte aan een creatieve en steeds meer op elkaar afgestemde, gezamenlijke planning, waarbij iedereen zich werkelijk betrokken voelt. De effectiviteit van een organisatie is volgens dezelfde auteur sterk afhankelijk van:

een voortdurende en onbelemmerd contact tussen personen en groepen;

een vrije en betrouwbare communicatie, waarbij onderlinge afhankelijkheid de grondslag is voor samenhang tussen personen en afdelingen;

vertrouwen, de bereidheid risico's te nemen en elkaar te helpen;

blootleggen en managen van conflicten, zodanig dat de destructieve houding van winnen en verliezen tot een minimum wordt beperkt;

mensen die in staat zijn en niet bang zijn om hun volledige mening te ventileren;

mensen die in staat zijn groepen te vormen die de unieke bijdrage van elke persoon mogelijk maken en die hun eigen bijdrage graag laten opnemen in een creatieve, volledige en gezamenlijke bijdrage.

Dit betekent concreet dat bezinning en reflectie pas mogelijk zijn in organisaties waar een klimaat van vertrouwen heerst. Dit klimaat heerst niet altijd in organisaties. Bezinning en reflectie impliceert dat mensen vrijelijk feedback geven en vragen. Dit betekent dat medewerkers zich kwetsbaar durven opstellen en leren van fouten. De vraag is natuurlijk of medewerkers in openbare besturen wel om hulp willen vragen en daarmee dus toegeven dat ze iets niet weten. Willen de ambtenaren hun kennis, waarvan zij ook vaak hun positie te danken hebben, wel met anderen delen?

Communicatie

Naast een klimaat van vertrouwen blijkt uit de hierboven vermelde effectiviteit-eisen dat communicatie een belangrijke voorwaarde is voor reflectie en bezinning. De mate waarin de top van de organisatie informatie communiceert naar de werkvloer beïnvloedt de mogelijkheid tot bezinning en reflectie. Medewerkers kunnen beter reflecteren op zichzelf in relatie met hun werk naarmate ze vollediger geïnformeerd zijn. Ook communicatie tussen afdelingen van een organisatie is van belang. Bezinnen en reflecteren betekent immers uit de eigen context stappen en van een afstand naar de eigen situatie kijken.

Zelfstandigheid / Autonomie

Als medewerkers aanvoelen dat ze niet zelfstandig beslissingen kunnen nemen, ontwikkelen ze niet het vertrouwen in de eigen denkcapaciteit die nodig is voor reflectie en bezinning. De manier waarop leidinggevendenden omgaan met het delegeren van bevoegdheden speelt een belangrijke rol. Vaak zien we dat leidinggevendenden er de voorkeur aan geven op korte termijn te denken om onmiddellijke problemen te vermijden. Dit gaat ten koste van het langetermijnbelang van het beschikken over zelfstandige medewerkers. Zelfstandige medewerkers die niet zitten te wachten tot hun chef zegt wat ze moeten doen, maar die (binnen hun kader) zelf initiatieven en beslissingen nemen.

Nieuwe werkvormen

Reflectie en bezinning stimuleren het generatief leren. Door in het werk tijd en ruimte te reserveren voor reflectie en bezinning vergroot men het gevoel van zelfbepaling en versterkt men de intrinsieke motivatie. De aandacht verplaatst zich bijgevolg van het organiseren van opleidingen off-the-job naar het creëren van leersituaties on-the-job. Deze nieuwe werkvormen zoals het creëren van een gemeenschappelijke visie, overleg, intervisie en coaching bieden heel wat voordelen. Het leren op de werkplek doet immers beroep op de aangeboren drang om te leren waarbij de persoon, de afdeling en de organisatie zelf aan de basis liggen van het leren. Men is zelf verantwoordelijk en men neemt het stuur van het leerproces in eigen handen.

Evaluatie

Ook al kunnen we nog niet spreken van een dialoog zoals bedoeld door Peter Senge, het is in elk geval een stap in de goede richting. In traditionele discussies willen mensen vooral winnen. In een dialoog is de intentie: verkennen, ontdekken en inzicht. Via een dialoog bereiken mensen vaak overeenstemming. Wij nodigen besturen dan ook uit deze werkvorm te hanteren of verder te verfijnen. De deelnemers aan de discussie leren geleidelijk aan de gedachteprocessen zichtbaar te maken, veronderstellingen aan de oppervlakte te brengen en kritisch te bekijken. Men gaat de bronnen van onenigheid opzoeken en stilaan verbetert zo de kwaliteit van het collectief denken en de collectieve interactie. Een gemeenschappelijke visie geformuleerd na intensieve gesprekken en dialoog is als een diamant met vele facetten.

Iedereen heeft minstens één facet waardoor hij het grote geheel kan bekijken. Iedereen weet dat zijn persoonlijke aspiraties ergens weerspiegeld worden en het wantrouwen tussen de deelnemers verdwijnt geleidelijk. Er komt immers geen verliezer uit de bus.

In sessies van een halve dag peilden we in aanwezigheid van de leidinggevendenden naar het klimaat binnen een dienst of afdeling. Het aanwezige klimaat werd vastgelegd in een rapport dat oorspronkelijk op weinig begrip kon rekenen. Het rapport wierp een kritische blik op de werking van het overheidsapparaat zonder evenwel een schuldige aan te wijzen. Op die manier kwamen een aantal tot dan toe 'onbespreekbare' thema's aan de oppervlakte. Thema's waar iedereen weet van had maar waarover niemand wou of kon praten. In een lerende organisatie is het aan de orde brengen van de onbespreekbare thema's van cruciaal belang. Ook hier nodigen we de besturen uit deze werkvorm te hanteren. Het geeft duidelijke signalen aan het personeel dat veranderingen mogelijk zijn en het creëert zoals we in Kortrijk kunnen vaststellen een zichtbare dynamiek.

Uiteindelijk besloot Kortrijk de resultaten van het rapport mee te delen tijdens een algemene bijeenkomst van het personeel in de Kortrijkse stadsschouwburg. Professionele acteurs werden ingehuurd om het rapport, de conclusies en de verdere stappen aanschouwelijk te maken. Op het dienstoverschrijdend niveau zijn twee werkgroepen actief die zich bezinnen over de personeelsfunctie en de communicatie binnen de Stad. Ook in de diensten borrelen tal van initiatieven op. Deze initiatieven hebben te maken met zowel het verbeteren van de interne communicatie als het omgaan met 'lastige' burgers. Met dit project gaat Kortrijk op weg naar een lerende organisatie. De moed om de onbespreekbare thema's bespreekbaar te maken, getuigt van een frisse en vernieuwende aanpak.

Conclusie


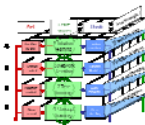

Traditionele opleidingsinspanningen kunnen nooit die energie opwekken die nodig is om uit te groeien tot een lerende organisatie. De koppeling van vormingsinspanningen aan één of andere beloning werkt de 'creatieve spanning' om te leren zeker niet in de hand. Werkvormen die gebaseerd zijn op het stimuleren van reflectie en bezinning zetten mensen er toe aan te leren van hun eigen ervaringen en die van hun collega's. Deze werkvormen doen beroep op de aangeboren drang om te leren waarbij de persoon, de afdeling en de organisatie zelf aan de basis liggen van het leren.

Collin

De actor gerichte aanpak vraagt om een vernieuwde visie op leren. Deze visie is al door het onderwijs ingezet (sociaal constructivisme) maar wordt nu ook in het bedrijfsleven ontdekt. Obstakel hierbij is de erfenis van de oude visie op leren. Leren moet, leren doe je op school en mensen volgen een opleiding omdat ze daarvoor worden beloond, niet omwille van hun aangeboren nieuwsgierigheid tot leren, dat is ons afgeleerd (T.Lohman)

In de figuur is deze devaluatie in talentbenutting gevisualiseerd door de rode curve. De ruimte om integraal te ondernemen neemt af en we raken gevangen in het hokje doen met focus op WAT-kennis. De WAT-kennis is echter productgebonden (specifiek) van aard en gaat nog maar 6 jaar mee in plaats van 30. Met Collin wordt dit patroon doorbroken. Daar gaat het om meer generieke HOE-kennis (systeemkunde, ontwerpkunde, veranderkunde, bedrijfskunde) waarmee je je inzetbaarheid veilig stelt. Van management vraagt dit een andere steil van leidinggeven, namelijk het loslaten van regelende taken en het bevorderen van het leren in een nieuwe rol als coach. De workshop Milederschap richt zich hierop als essentieel onderdeel van het programma.

Bijlage 3. Collin matrix

WERK	Werk-Functies (Body)	Werk taken	Leerdoelen 1& 2	References	Aansluiting	Mod
Werk innoveren on the job Actormodel 	0. Evolutionair gedrag, reactie omgeving; continu veranderen	Schakelen tussen 3 modi: <i>natuurlijk ondernemen</i>	Inzicht in herstel creatiecyclus: basis voor veranderen <i>Actormodel</i> *	Varela, Maturana van Houten, Curtis Heylighen, Damste Kauffman , Dennis	Lissabon and Euro 2020; How to grow	1-2
	1. Gezamenlijke doelcreatie: <i>WHY-kennis Doel-functie</i>	Ambitie bepalen; kennis <i>Richten</i>	Kennis van het inzichtelijk maken van je ambities <i>Het kompas</i>	Rosen, Kampis, Louie, Gilb, Ballon, Kim.	Export van total Solution Food Security <i>One time right</i>	1-2
	2. Nieuwe kenniscreatie: <i>HOW-kennis Functie- structuur</i>	Jezelf leren ontwikkelen; kennis <i>Exploreren</i>	Kennis van het leren innoveren in teams on the job <i>Innovatielandkaart</i>	Lewinton Sprenger, Malotiaux, Kiemen <i>Tinbergen</i>	Minor <i>Methodisch Innoveren</i>	5-8
	3. Duurzame waardecreatie: <i>WHAT-kennis Structuur-functie</i>	Integraal Ontwerpen, Kennis <i>Exploiteren</i>	Kennis van het bespreekbaar maken van werk <i>Werklandkaart</i>	Kroonenberg Dörner , Horvath Gielingh. <i>Aristoteles</i>	Master <i>Integraal ontwerpen</i>	3-4
WERKER	Brein-Functies (Mind)	Cognitieve taken	Leerdoelen 1&2	References	Aansluiting	Mod
Talenten innoveren on the job Talentmodel 	0. Groei reflectie-vermogen	Convergent en divergent denken	Inzicht in 3 dimensionaal <i>Reflectiemodel</i> *	Guilford, Luria Sternberg, Neisser Bach, Goertzel	AI-Sector: Cognitieve modellen	1-2
	1. Groei systemisch vermogen	Procesregelen Normregelen, Sturen <i>Richten</i>	Inzicht in 4 levels van doelgeicht handelen: <i>Systemic wave</i>	McGulloch Foerster, Ashby Beer, In 't Veld, Veeke	Systeemkunde Bestuurskunde TUDelft Delftse school	3-4
	2. Groei leervermogen	Concept leren Structuur leren Netwerk leren Intuïtie leren	Inzicht in 4 levels leren als proces: kennis construeren, <i>Social Wave</i>	Bateson, Mitchel, Hunt, Hirose Kroonenberg Cornelis, Dorner	Object modelleren NTA 8611	5-6
	3. Groei semantisch vermogen	klasseren verbinden logica functies	Inzicht in 4 levels van Informatie-structurering. <i>Semantic Wave</i>	Klix, Turchin Davis, Nijssen, Goldammer	Miclass TNO Cadal / Gabi Etim - Gabi Webim-Sebim	5-6
	4. Groei kennisbeheers vermogen	Problem Solving proces Crystal engineering	Inzicht in 6 levels v kennisbeheersing <i>Crystal Engineering Learning Wave</i>	Guilford Bloom, Sousa Van Merrienboer Mulder, Fuller	OECD 2007 Understanding the brain, learning age	7
5. Groeiblokkades wegnemen	Emoties en Stress bewust maken	Kennis van mentale Fitheid <i>Mindfulness</i>	Frijda , Damasio Goldberg, Bach Hellinger	Motivatie en Emotie in Psi van Dorner	5-6	
CONNECT	Enabler Functies	Ebabler taken	Leerdoelen 1&2	References	Aansluiting	Mod
Groei meetbaar maken Toolbox 	1. Collin kompas . maakt talenten meetbaar	Meet mate van talentbenutting	Inzicht in de <i>Quantified Self</i> en <i>Intrinsic motivation</i> *	Drucker Malotiaux Goertzel	AI-Cognitieve modellen	1-2
	2. Excom tool maakt werk inzichtelijk	Analyse en herontwerp processen	Inzicht in <i>Slimmer Werken</i> ; aansluiting Worker / working	Publicatie S86 DG Arbeid 1990 Groeifront	Arbowet: welzijns paragraaf	3-4
	3. Semantic tool. verbindt mensen en kennis	Verbinden van Mindtaken met Bodytaken Saas applicatie	Inzicht in verbinden v. worker/working. Bouw Collin Intelligent netwerk	Solved <i>Unsolved mystery</i> , Drucker en Malotiaux. Goldammer	Kennisbiblio. NTA 8611 Inzetbaarheid NPR 6070/74	5-6
	4. WCP meetlat Maakt groei meetbaar	Meet kwaliteit van informatie en kennis	Inzicht in effecten van Collin voor alle actoren	Semantic wave Studies v. Davis en OECD	Simplified functional CMMI	5-6
	5. Mi-plein. Match to move	Workplace learning in teams	Inzicht in Collectief leren: kennisgroei door delen	www.Mi-plein.nl www.academi-10 www.iminds.be	HRM ISO/TC 260	7-8

Bijlage 4. Collin leerplan 2 daagse workshop

Dag 1: Ambitie en werk expliciet maken (Why-What)

Module	Tijd	Onderwerpen	Leerdoel	Werkvorm	Tools	Docs
Mod: 1 Bepaal ambities	09.00	Ontvangst / koffie				
	09,20	Colin fundamentals Actorbenadering	Overzicht scheppen	Instructie en dialoog		
	9.50	WS: Ambitie analyse Kans- en knelpunten	Inzicht in ambitie	In groepjes ontdekken		
	10.20	WS: resultaten presenteren	Inzicht in Collectieve ambitie	In groepjes ontdekken		
90 min	10.50 11.00	Pauze				
Mod: 2 Meet talenten	11.00	WS: Talentscan maken	Inzicht in huidige talentbenutting	In groepjes uitwerken	Collin Scan	
	11.30	Instructie kompas en reflectiemodel	Talentstructuur wordt inzichtelijk	Instructie en dialoog		
	12.00	WS: talenten met ambities verbinden. Richting bepalen	Ontwikkelen verbeterplan	In groepjes ontdekken	Collin kompas	
90.min	12.30 13.15	Pauze				
Mod: 3 Analyseer en ontwerp werk	13.15	Systeem benadering van werk	Complexiteit wordt afgebroken	Instructie en dialoog	Excom Landkaart	
	13.45	Universele taken: het Steady state model	Werk wordt inzichtelijk	Demonstreren ahv casussen		
	14.15	Herontwerp Casus bedrijf van JW Hak	Herontwerp wordt Inzichtelijk	Instructie en dialoog		
90 min	14.45 15.00	Pauze				
Mod: 4 Verbindt talenten met werk	15.00	WS: Maak werklandkaart	Ontdek kracht van Mind-body Integratie (Drucker)	In groepjes ontdekken	Landkaart en kompas	
	15.30	WS: Verbind talenten met werk	Quantified Seld Intrinsic Motivation	In groepjes ontdekken		
	15.45	WS: Performance meting Quantified Self.	Inzicht in Te behalen resultaten	In groepjes ontdekken	WCP Scan	
	16.00	Evaluatie en uitgifte opdrachten	Reflectie dag 1	Dialoog		
Afsluiting	16.30					

Dag 2: Kennis en gedrag dynamiseren (How)

Module	Tijd	Onderwerpen	Leerdoel	Werkvorm	Tools	Docs
Mod: 5 Nieuwe kennis creëren		Ontvangst / koffie				
	9.20	Presenteren werkstukken dag 1	Feedback Reflectie	Presentaties		
	9.50	Kenniscreatie Logica	Inzicht in Creerend vermogen	Instructie en dialoog		
	10.20	WS: Nieuwe kennis creatie	divergent denken	In groepjes ontdekken		
90 min	10.50 11.00	Pauze				
Mod: 6 Kennis productief maken	11.00	Demo verbind – casus van het Riet	Inzicht in Semantic Tools	Praktijk voorbeeld	Kennis configurator	
	11.30	WS: Kennis verbinden	Inzicht in Collectief geheugen	In groepjes ontdekken	Semantic Tool	
	12.00	WS: Productiviteit As-managed en As-defined werken	Inzicht in Effecten van kenniswerken	In groepjes ontdekken	WCP tool	
90.min	12.30 13.15	Pauze				
Mod: 7 Innoveren is te leren	13.15	Programma: Innoveren is te leren	Inzicht in vermogen tot zelf-innovatie.	Instructie en dialoog	Mi-plein	
	13.45	Innovate landkaart en cafetarium	Hergebruik van innvatieconecten	Instructie en dialoog		
	14.15	WS: Emoties / Stress en Financien	Inzicht in blokkades bij veranderen	In groepjes ontdekken	Mi-Testimonials	
90 min	14.45 15.00	Pauze				
Mod: 8 Continue veranderen borgen	15.00	Rol en taken van Innovatie regisseur	Inzicht in Coach competenties	Instructie en dialoog	Mi-portfolio	
	15.30	Best Practices in verschillende sectoren	Inzicht in toepasbaarheid	Instructie en dialoog		
	15.45	Workshop Communicatieplan	Overdragbaarheid bevorderen	In groepjes ontdekken		
	1600	Evaluatie en hoe verder	Reflectie dag 2	Dialoog		
Afsluiting	16.30					