KU LEUVEN

Werkplaats immaterieel erfgoed

De kracht van lerende netwerken voor immaterieel cultureel erfgoed

Rapport stageonderzoek september 2018 - januari 2019

Door Viktor Swillens
in samenwerking met Floortje Vantomme

Inhoud

VOORWOORD **4**

HOOFDSTUK 1: INLEIDING **5**

IMMATERIEEL CULTUREEL ERFGOED 5

HOOFDSTUK 2: EEN NIEUW IDEE OVER LEREN OP HET SPOOR **7**

HOOFDSTUK 3: HUIDIGE LITERATUUR ROND ONDERWIJS EN LEREN **9**

CONCLUSIE 11

HOOFDSTUK 4: OP ZOEK NAAR EEN LEERTHEORIE **13**

HOOFDSTUK 5: WENGER OVER HET LEREN BINNEN PRAKTIJKGEMEENSCHAPPEN **15**

STROMINGEN DIE AAN DE BASIS LIGGEN VAN DE GESITUEERDE LEERTHEORIE 15

WAT IS ER NU TYPISCH AAN DEZE LEERTHEORIE 15

INZETBAARHEID 16

ENKELE BELANGRIJKE KERNCONCEPTEN UIT DE LEERTHEORIE 17

HOOFDSTUK 6: WENGER OVER HET LEREN TUSSEN PRAKTIJKGEMEENSCHAPPEN **20**

LEREN ALS EEN LANDSCHAPSAVONTUUR 20

GRENSONTMOETINGEN EN GRENSOVERSCHRIJDINGEN 20

MOGELIJK MAKEN VAN EEN LEREND NETWERK 21

DE FIGUUR VAN DE 'SYSTEM CONVENER' 23

HOOFDSTUK 7: PRAKTIJKONDERZOEK **25**

INLEIDING 25

VERSCHILLENDE SOORTEN LERENDE NETWERKEN 26

Lerende netwerken: praktische problemen vs. innovatie *26*

Lerende netwerken: een kwestie centraal vs. verbinden centraal *28*

Lerende netwerken: theoretisch vs. praktisch *29*

Lerende netwerken: statisch vs. vloeiend *30*

ROLLEN VAN DE CONVENER 31

Waarnemende rol *31*

Modellerende rol *32*

Makelaarsrol *32*

Ontwerpende rol *33*

Coachende rol *34*

Reflecterende rol *34*

DE CONVENER: EEN PERSOON OF MEERDERE PERSONEN 35

VALKUILEN EN SUCCESSLEUTELS BIJ LERENDE NETWERKEN 35

HOOFDSTUK 8: CONCLUSIE **38**

BIJLAGE A: REFERENTIELIJST **40**

BIJLAGE B: CONCEPTENMAP **43**

BIJLAGE C: DEFINITIELIJST **44**

BIJLAGE D: VRAGENLIJST INTERVIEWS **46**

Voorwoord

Vooraleer in de inleiding te duiden waarover dit onderzoek gaat, wil ik eerst enkele mensen bedanken die het mogelijk hebben gemaakt dat dit een leerrijk en vruchtbaar onderzoek is geworden. Allereerst wil ik het team van Werkplaats immaterieel erfgoed (Wie) bedanken om tijd en ruimte vrij te maken zodat ik mij tijdens mijn stage kon verdiepen in dit interessante thema (lerende netwerken) en het veld (immaterieel cultureel erfgoed-veld (ICE-veld)). In die zin raakte deze periode de kern van wat 'scholè' bij de Grieken betekende: 'vrije tijd': tijd om bezig te zijn met (gemeenschappelijke) studie zonder bezet te worden door politieke of economische doelen. Ook en vooral wil ik mijn mentor Floortje Vantomme bedanken voor de steeds heldere en scherpe analyses en verrassende reflecties. Ze bood als mentor een vrije, experimentele ruimte om op nieuwe manieren na te denken over vorming. Hierdoor werd het mogelijk om een bres te slaan in de vanzelfsprekendheid waarmee we vandaag over dit belangrijke concept spreken. Verder wil ik ook graag Jacqueline van Leeuwen bedanken voor haar tijd en moeite om vanuit haar expertise rond vorming steeds interessante reflecties en literatuur aan te reiken. Ten slotte wil ik ook nog Bea Elskens, Pieter van Rooij, Emmie Segers en Veerle Wallebroek bedanken voor de interessante gesprekken die we hebben gehad in het kader van dit onderzoek. Al na het eerste gesprek werd duidelijk dat we hen - zoals de leertheoreticus Etienne Wenger omschrijft – kunnen beschouwen als 'pioniers' in nieuwe vormen van leren en (samen)werken. We kunnen dan ook naast de bestaande theorieën veel leren uit deze inspirerende praktijken.

Hoofdstuk 1: inleiding

“Vaak wordt er nog door organisaties gedacht dat leren vooral gebeurt tijdens afgelijnde vormingssessies waar er ex cathedra kennis wordt overgedragen.” (van Leeuwen, 2018)

Dit onderzoek kadert in de masterstage die ik doe tijdens de opleiding sociale en culturele pedagogiek aan de Katholieke Universiteit Leuven. Samen met mijn mentor Floortje Vantomme heb ik onderzocht hoe we over ‘leren’ in het immaterieel cultureel erfgoedveld (ICE-veld) anders kunnen denken dan in het bovenstaande citaat. De startvraag van dit onderzoek bestaat eruit om na te denken over hoe Wie als ICE-organisatie het borgen van immaterieel erfgoed kan ondersteunen en versterken. Aanvankelijk dachten we daarbij aan afgelijnde sessies waarbij het overdragen van kennis en vaardigheden (in de vorm van competenties) rond borging centraal zou staan. De doelgroep waarop we ons hier richtten, omvatte zowel personen uit immaterieel cultureel erfgoedgemeenschappen (ICE-gemeenschappen) als cultureel erfgoedwerkers (CE-werkers). Belangrijk hierbij is dat we beide groepen graag wilden samenbrengen tijdens bepaalde vormingsmomenten. We zijn echter op basis van enkele reeds uitgevoerde bevragingen in het ICE-veld (zowel van CE-werkers als ICE-gemeenschappen) op een ander spoor terechtgekomen. Samen met de visie van UNESCO op levenslang leren hebben we een ander uitgangspunt ontwikkeld. Het gaat hier niet meer over het overdragen van kennis van expert naar lerende maar eerder over het uitwisselen van kennis en vaardigheden tussen diverse actoren. Het concept dat hierop geplakt wordt in de literatuur en wat we ook zien terugkomen in het beleidsplan van Wie, is de term ‘lerende netwerken’. We hebben na de opbouw van de nieuwe basisprincipes rond leren een gepaste leertheorie geselecteerd. Het betreft de gesitueerde leertheorie van Etienne Wenger die het ‘collectief leren’ binnen zogenaamde ‘praktijkgemeenschappen’ en ‘lerende netwerken’ centraal stelt. De daaropvolgende stappen van mijn onderzoek bestonden eruit om met die leertheorie in het achterhoofd naar inspirerende voorbeelden in de praktijk te kijken en op zoek te gaan naar de mogelijkheden en moeilijkheden van dit soort leren in het ICE-veld. Het statuut van het onderzoek bestaat eruit om mogelijkheden te creëren om de werkelijkheid anders te ‘denken’ en onszelf anders te verhouden ten opzichte van wat we in ons dagelijkse leven doen, zowel als erfgoedprofessional en als ‘erfgoeddoener’. Vooraleer we overgaan naar het volgende hoofdstuk zullen we eerst nog het veld schetsen waarin het onderzoek kadert: het immaterieel erfgoedveld in Vlaanderen en Nederland.

Immaterieel cultureel erfgoed

Immaterieel erfgoed zijn praktijken, kennis en gewoontes van vandaag die we hebben geërfd van de vorige generaties. Omdat we ze waardevol vinden, willen we ze ook overdragen aan de volgende generaties. Maar hierbij is het altijd mogelijk dat het immaterieel erfgoed verandert, dit is eerder positief dan problematisch omdat het zo levend en actueel blijft. Immaterieel erfgoed kan van alles zijn: podiumkunsten, sport en spel, ambachten, processies, enz. Typerend voor het ICE-veld is dat het bestaat uit veel gemeenschappen - de zogenaamde erfgoedgemeenschappen - Jacobs (2008). Buiten deze erfgoedgemeenschappen zijn er nog heel wat organisaties actief rond immaterieel erfgoed, zij worden de culturele erfgoedwerkers genoemd. Zo is er in Vlaanderen Werkplaats immaterieel erfgoed (Wie) die samen met het steunpunt Faro en allerlei expertisecentra zoals Histories, ETWIE, CEMPER, CAG, Parcum het ondersteunen van het borgen van immaterieel erfgoed als (deel)missie hebben opgenomen.

In wat volgt zullen we dieper ingaan op de verschuiving van een meer kennis-overdragende invalshoek van leren naar een meer kennis-uitwisselende invalshoek. De aanzet voor deze verandering situeert zich binnen twee domeinen: enerzijds de resultaten van twee bevragingen die reeds werden uitgevoerd door Wie en anderzijds de visie van UNESCO op leren. In wat volgt zullen we beide factoren bespreken, beginnend bij de bevragingen.

Hoofdstuk 2: een nieuw idee over leren op het spoor

Door het voormalige tapis plein (nu Werkplaats immaterieel erfgoed) zijn in 2017 twee bevragingen uitgevoerd in het kader van het toekomstige beleidsplan. Centraal stond de vraag hoe Wie de verschillende actoren in het ICE-veld kan ondersteunen bij onder andere het verbeteren van borgingspraktijken. Een eerste bevraging werd verstuurd naar alle erkende erfgoedorganisaties. En daarin werd gepolst naar de noden en vragen rond immaterieel erfgoed, hoe de ICE-organisatie zich hier in de toekomst best tegenover positioneert en waar prioritair dient op te worden ingezet. De erfgoedorganisaties werden gevraagd een online bevraging in te vullen, waarop tapis plein 43 reacties ontving van respectievelijk zestien musea, zes archieven, twaalf erfgoedcellen, vijf expertisecentra en vier andersoortige organisaties (o.a. erfgoedbibliotheek H. Conscience). Uit deze bevraging kwam naar voren dat er vanuit de cultureel erfgoedsector (CE-sector) het meest wordt uitgekeken naar ondersteuning in de vorm van praktijkgerichte methodes, tools en handleidingen maar ook naar praktijkuitwisseling en netwerken, internationale expertise en voorbeeldpraktijken. Opvallend was dat de minste interesse uitging naar 'vorming'.
De tweede bevraging bestond uit een digitale enquête, ook uitgevoerd in 2017. Centraal stonden de noden van erfgoedgemeenschappen om hun immaterieel erfgoedpraktijk een toekomst te kunnen geven en de vraag hoe een organisatie die werkt rond immaterieel erfgoed aan die noden tegemoet kan komen. De bevraging werd bezorgd aan de personen/organisaties die deel uitmaken van een erfgoedgemeenschap en reeds over een login beschikten voor de databank van immaterieelerfgoed.be. In totaal werden 92 personen of verenigingen aangeschreven. Van deze 92 zonden 22 respondenten een antwoord in op de bevraging. De resultaten geven dan ook enige inhoudelijke richting, maar we kunnen er geen doorslaggevende conclusies uit trekken. De thematische linken met de verschillende domeinen van respondenten is vrij evenredig verdeeld. Twee komen uit de thematische hoek van domein 2 (podiumkunsten en muziek), acht van domein 3 (sociale praktijken, feesten en rituelen), vijf van domein 4 (natuur en universum), zes van domein 5 (ambachten) en drie hebben een link met 'sport en spel'. Uit deze bevraging kwam naar voren dat de voorkeur van de meerderheid van de respondenten nog steeds uitgaat naar persoonlijke gesprekken om ideeën te krijgen in relatie tot hun praktijk, liefst met professionele erfgoedwerkers en personen buiten de eigen vereniging, maar met een passie voor gelijkaardig erfgoed. Presentaties en gesprekken met andersgestemden blijken minder geliefde formats. Gesprekken voeren met mensen die niet vertrouwd zijn met de erfgoedpraktijk of er geen affiniteit mee hebben, blijkt niet gewenst. Daarnaast wordt ook het digitaal raadplegen van informatie positief ontvangen, gevolgd door workshops met gelijkgestemde zielen.
We kunnen dus besluiten dat er bij de professionele erfgoedwerkers een grote vraag is naar praktijkuitwisseling en het opbouwen van netwerken. Opvallend is dat er ook minder animo bestaat voor 'vorming' (wat we kunnen omschrijven als het volgen van een afgelijnde sessie waar er kennis wordt overgedragen). Bij de erfgoedgemeenschappen zien we ook dat de klassieke manier van kennisoverdracht via presentatie minder gewenst is. Eerder is er een voorkeur voor persoonlijk contact met professionele erfgoedwerkers en personen buiten de eigen vereniging - maar met een passie voor gelijkaardig erfgoed. Er is echter minder animo voor uitwisseling met andersgestemden. Vanuit deze bevragingen zien we dus al een andere manier van leren naar voren treden dan het ex cathedra overdragen van kennis in afgelijnde vormingsmomenten. In wat volgt zullen we met deze bevindingen in ons achterhoofd kijken naar wat UNESCO zegt over leren in relatie tot het verbeteren van borgingspraktijken.

UNESCO is een belangrijke internationale actor voor het beleid rond het borgen van immaterieel erfgoed. In 2003 werd door de organisatie een Conventie aangenomen voor de borging van immaterieel cultureel erfgoed. Het gevolg is dat niet-tastbare gebruiken zoals tradities, dansen, ambachten, geneeswijzen, verhalen en feesten vanaf dan ook als erfgoed omschreven kunnen worden. De conventie was een reactie op het verdwijnen van immaterieel erfgoed door onder andere de steeds sterke globalisering. 163 lidstaten hebben ondertussen de Conventie geratificeerd, wat betekent dat ze verschillende verplichtingen aanvaarden zoals het opstellen van een inventaris van het aanwezige immaterieel erfgoed en het regelmatig schrijven van een voortgangsrapport (Departement Cultuur, Jeugd en Media, 2018). Maar UNESCO is ook een organisatie die zich toelegt op het belang van onderwijs en leren voor de mensheid in het algemeen. Ze promoot hierbij de mogelijkheden om levenslang te leren (UN, 2016). Dit idee is belangrijk voor het ICE-veld want er zijn mensen van alle leeftijden vertegenwoordigd, waaronder ook velen die niet meer met het leerplichtonderwijs verbonden zijn. Levenslang leren houdt dan in dat we ook voor die personen tijd en ruimte blijven vrijmaken om bij te kunnen leren (van elkaar). We sluiten ons dan ook aan bij het idee van UNESCO dat iedereen het recht heeft om zijn hele leven lang te kunnen bijleren. Verder zien we dat UNESCO via het Overall Results Framework (ORF) ook een bepaalde manier van (levenslang) leren naar voren schuift. Het ORF is erg belangrijk voor het ICE-veld in Vlaanderen alsook voor de andere landen/regio's die de Conventie van 2003 hebben ondertekend. Het instrument is ontwikkeld om de implementatie van de Conventie van 2003 te monitoren. De Conventie werd vertaald in concrete doelstellingen die dan weer vertaald werden in indicatoren. We zien dat er sterke nadruk wordt gelegd op het investeren in de relaties tussen verschillende soorten gemeenschappen, groepen en individuen in functie van – het opbouwen van de capaciteiten van mensen inzake - het borgen van immaterieel erfgoed (UNESCO, 2017). Een voorbeeld van zo'n project dat het borgen van immaterieel erfgoed tracht te verbeteren door relaties op te bouwen tussen verschillende actoren is het 'Capacity Building Program' van UNESCO. Dit programma werd opgestart om de verschillende naties te helpen bij het implementeren van de Conventie van 2003 door het verhogen van de capaciteiten in het borgen van immaterieel erfgoed. Een heel netwerk van facilitatoren werd getraind die dan tijdens een periode van 18 tot 36 maanden vele workshops organiseerden. Tijdens deze momenten werden ervaringen, uitdagingen en 'good practices' uitgewisseld tussen de verschillende aanwezigen, inzake de implementatie van de conventie, het inventariseren van ICE en het toeleiden naar een nominatie op de Unesco lijst. Er werden niet alleen kennis en vaardigheden opgedaan maar de workshops boden ook een belangrijk platform voor (nieuwe) samenwerking en informatie-uitwisseling tussen verschillende actoren, over de organisatorische grenzen heen (UNESCO, 2018). Interessant is dat men het uitgangspunt 'van elkaar leren' op internationaal niveau bekijkt waardoor er vanuit heel verschillende perspectieven naar bepaalde borgingsvraagstukken gekeken wordt. Door het achteraf online aanbieden van allerlei materialen kunnen die ook binnen de eigen netwerken breed verspreid worden. We zien dus dat UNESCO het 'leren van elkaar' en het tot stand brengen van nieuwe verbindingen tussen organisaties, groepen en individuen sterk promoot. Met de bevragingen en de visie van UNESCO in ons achterhoofd zien we dat er een andere vorm van leren opduikt dan het klassieke ex cathedra overdragen van kennis van 'expert' naar 'lerende' binnen afgelijnde sessies. In plaats daarvan komt het uitwisselen van kennis en ervaring over de grenzen heen van organisaties, vaak in zogenaamde 'netwerken'. Een gedeelde passie is hierbij wel erg belangrijk, net zoals het persoonlijk contact tussen mensen. Vooraleer we hier theoretisch op verderbouwen bespreken we een selectie uit de huidige literatuur rond onderwijs en leren om ons uitgangspunt nog meer te verrijken en enkele nuances aan te brengen aan dit nieuwe startpunt.

Hoofdstuk 3: huidige literatuur rond onderwijs en leren

Op basis van voorgaande bevindingen hebben we uit de huidige onderzoeksliteratuur drie lijnen geselecteerd die relevant zijn voor de richting van dit onderzoek. Het doel van dit hoofdstuk is om bepaalde tendensen rond leren in kaart te brengen, en het zo mogelijk te maken dat we er ons op een (andere) manier toe kunnen verhouden. Mensen gaan immers vaak onbewust mee in het huidige discours rond leren. Deze bespreking tracht dan ook de openheid te creëren om meer bewust te worden van de huidige taal en praktijken rond leren en waar mogelijk en nodig nemen we een andere positie in dan het dominante discours.

Een eerste grote lijn betreft de **digitalisering** binnen educatie en hiermee gepaard het fenomeen van het **afstandsleren.** Wat opviel tijdens de bevragingen was dat de gemeenschappen persoonlijk contact sterk waarderen tijdens 'leermomenten'. Maar vandaag wordt ICT steeds meer gezien als een belangrijk deel van educatieve praktijken. Men verwacht van deze technologieën dat ze kennisoverdracht kunnen verbeteren. Online leeromgevingen worden zo gezien als ruimtes van efficiëntie en effectiviteit waar vooropgestelde leeruitkomsten centraal staan. Er is dan recent ook veel onderzoek gebeurd naar welke methoden of strategieën gerelateerd zijn aan hogere leeruitkomsten (Jimenez, 2015). Zo toont bijvoorbeeld het onderzoek van Voutilainen, Saaranen & Sormunen (2017) dat er voorzichtige aanwijzingen zijn dat e-learning (online leeromgevingen) in bepaalde situaties sterkere leereffecten faciliteert dan conventioneel onderwijs. Ook Lee & Lin (2013) geven aan dat e-learning voordelen heeft. Zo kan er flexibeler worden omgegaan met het startniveau van de lerende aangezien er gerichter leerinhouden doorgegeven kunnen worden. Men kan dan bijvoorbeeld mensen van heel verschillende leeftijden gerichter kennis aanbieden (Arving, Wadensten & Johansson, 2014). Men kan dus met andere woorden meer rekening houden met de individuele eigenschappen van deelnemers (Martínez-Cerdá, Torrent-Sellens & González-González, 2018).
Wat sinds enkele jaren steeds meer terrein wint zijn de 'e-learning platforms'. Zo bestaan er bijvoorbeeld CMooc's waarbij mensen, vanop afstand, leren van elkaar op een geconnecteerde manier. Er wordt dan een online platform ontworpen waarin iedereen van iedereen kan leren. Je kan er bijvoorbeeld cursussen op plaatsen die beschikbaar zijn voor iedereen (Decuypere & Vandenabeele, 2017). Toch gaat het hier volgens Jimenez (2015) doorgaans over een economisch perspectief op vorming, waarbij ICT wordt gezien als een belangrijk middel om de productiviteit van het leren te verhogen in functie van bepaalde leeruitkomsten. Weller (2014) geeft aan dat veel van dit afstandsleren erg functioneel is (dus gericht op het overdragen van kennis en vaardigheden). Overigens ontbreekt het hier volgens Friesen (2011) aan de (be)lichamelijke ontmoeting die volgens hem erg belangrijk is in (ped)agogische ontmoetingen.
We merken dus op dat er een stijgende onderzoeksinteresse is voor 'e-learning'. Uit de onderzoeksliteratuur wordt duidelijk dit erg geschikt is voor functionele, effectieve kennisoverdracht. We zagen hierboven al dat ons idee van 'leren' eerder bestaat uit het samen leren van elkaars kennis en ervaringen en dat persoonlijke ontmoetingen, met een gedeelde (belichaamde) passie belangrijk worden geacht. Toch wil dit niet zeggen dat het online verspreiden van de opgedane kennis geen rol meer kan spelen.

Een tweede lijn in de onderzoeksliteratuur betreft het **levenslang leren**: mensen van alle leeftijden zijn betrokken bij (het ondersteunen van) het borgen van immaterieel erfgoed. Een metafoor die erg sprekend is voor het levenslang leren is die van Scanlon (2011): de metafoor van het 'worden'. Je *wordt* bijvoorbeeld 'erfgoeddoener' in een bepaalde erfgoedgemeenschap en dit leerproces is

nooit helemaal afgerond. In die zin *is* men nooit een professional en is men steeds in een proces van *worden.* In hoofdstuk 2 hebben we ook gezien hoe UNESCO van levenslang leren een prioriteit heeft gemaakt. Echter werd er al door UNESCO in 1972 verwezen naar educatie als hoeksteek van de democratie, iedere persoon kan immers zo zijn eigen potentieel realiseren en kan zo invloed hebben op zijn eigen toekomst (Faure, Herrera, Kaddoura et al., 1972). UNESCO benoemt dit als een leren om te 'zijn' en dus als een persoonlijk goed. Kennis zouden we niet mogen zien als iets wat we op een gegeven moment leren, voor eens en voor altijd. We zouden juist moeten blijven bouwen aan een steeds-evoluerende-kennisbasis. Volgens Biesta (2006) is er wel een verschuiving van dit leren-om-te-zijn naar een leren om productief en inzetbaar te zijn. Daar waar levenslang leren bij UNESCO wordt gezien als een recht van individuen en een plicht voor de overheid om dit te faciliteren, wordt het de laatste decennia door onder andere de Europese Commissie (2001) eerder gezien als een plicht van mensen om levenslang te leren en claimt de overheid het recht om dit van de burgers te verwachten. Ze doet dit op basis van het argument dat er te veel 'mismatchen' zijn tussen de competenties van de mensen en de competenties die bepaalde functies of rollen eisen. Dit zou zorgen voor een vermindering in economische efficiëntie en zo een vertraging van de economische groei in de hand werken. Er is dan ook een verhoogde roep naar investering in menselijk kapitaal om zo competitief te blijven in een snel veranderende wereld. De lerende wordt op deze manier meer en meer verantwoordelijk voor zijn eigen leren. Volgens Jarvis (2000) is levenslang leren op die manier deel geworden van het economisch en politieke discours van het globale kapitalisme. Mensen worden hier gezien als potentieel menselijk kapitaal die getraind moeten worden zodat ze aansluiten bij de bestaande en toekomstige jobs en functies (bv. voorzitter van een erfgoedgemeenschap). Biesta (2006) beschrijft in lijn met Jarvis de hedendaagse invulling van levenslang leren dan ook als het permanent leveren van educatieve inspanningen die nodig zijn gedurende ons hele leven om zo inzetbaar te blijven. Door het leren op deze manier te zien, lopen we het risico om de vormen van leren die geen economische impact hebben minder te ondersteunen. Hij omschrijft dit alles als de 'leereconomie' waar de democratische functie van levenslang leren onder druk komt te staan. Die democratische functie betreft de vormen van collectief leren waarbij we kunnen leren van anderen en van de verschillen met hen. Het zijn deze collectieve vormen van leren die collectieve actie en (sociale) verandering mogelijk maken en waar persoonlijke bezorgdheden vertaald kunnen worden naar gedeelde kwesties. Biesta (2006) beschrijft overigens hoe vandaag levenslang leren sterk geïndividualiseerd wordt doordat het zich steeds meer richt op de persoonlijke competenties die getraind moeten worden. Boshier (2001) vergelijkt het bijvoorbeeld met de activiteit van het consumeren waarbij mensen individueel op zoek gaan op het internet naar verschillende educatieve aanbiedingen. Volgens Bauman (2001) hebben we dan ook nood aan meer 'publieke ruimtes' oftewel 'agora's' waar individuele bekommernissen vertaald kunnen worden naar publieke kwesties en waar men kan onderhandelen over de gemeenschappelijke antwoorden die men daarop wil geven. Biesta (2006) pleit ervoor dat we de democratische dimensie van levenslang leren opnieuw claimen zodat niet enkel het economische (inzetbaar zijn) primeert. Het persoonlijke (zichzelf ontwikkelen om de eigen toekomst in handen te kunnen nemen) en het democratische (leren van anderen die anders zijn en die zaken anders aanpakken) moeten evenzeer een belangrijke rol krijgen. In die zin gaat het dus niet over een leereconomie maar over een leerdemocratie.

We kunnen dus samenvattend stellen dat in het dominante discours rond levenslang leren steeds meer de individuele competenties van mensen onderwerp zijn van trainingen en vormingen en dit in functie van efficiëntie. Hierdoor lopen we volgens critici het risico dat er weinig ruimte overblijft voor de vertaling van persoonlijke bekommernissen naar gedeelde bezorgdheden. Het is dan ook dit evenwicht waar we extra aandachtig voor willen zijn. Het is niet de lerende die we centraal

stellen maar datgene waarrond we ons verzamelen en wat we delen met elkaar. Het is door samen te komen rond een gedeelde zaak, dat we in zekere zin als gelijken naar voren treden: de gedeelde kwestie wordt dan iets wat ons verbindt met elkaar (Rancière, 1991).

De derde en laatste lijn betreft de **reductie van vorming tot leren**. Zo geeft Lewis (2013) aan dat vorming steeds meer wordt beschreven in termen van leren. De lerende is hierbij 'nog niet' en op weg naar het 'zijn' of 'hebben' dat gedefinieerd wordt in een set van vaardigheden die geactualiseerd kunnen worden door het leren. De lerende is dan diegene die een potentieel heeft dat voor bepaalde doeleinden ingezet kan worden. Maar volgens Lewis is dit een instrumentalisering van de mogelijkheden die vorming biedt. Lewis beschrijft vorming liever als een proces waarbij er geen vastgelegd eindpunt is geformuleerd in leeruitkomsten. In plaats daarvan spreekt hij over een open einde waarin een vrijheid zich ontplooit. Biesta (2004) schrijft vervolgens ook over die nauwe/instrumentele definitie van leren. Hij geeft aan dat andere vormen van leren – die niet in het teken staan van kwalificatie - ook erg belangrijk zijn in het leven van mensen. Volgens hem is vorming een relationeel effect waarbij er interactie is tussen mensen. Leren impliceert daarentegen iets dat men op zichzelf kan doen (Biesta, 2004). We beschouwen vorming dan ook in lijn met Biesta en de leertheoreticus Etienne Wenger in Jacobs (2008) niet als een individueel proces maar als iets dat tot stand komt in relatie met anderen. Overigens stellen we het belang van een open einde voorop, we zullen dus geen voorafbepaalde leeruitkomsten definiëren.

Conclusie

We kunnen dus samenvatten dat er in de onderzoeksliteratuur wordt gewezen op een sterke opkomst van het online leren (e-learning). Onderzoek toont dat het zich erg leent voor het functioneel overdragen van kennis. Maar deze manier van leren ligt niet in lijn met de nieuwe principes die we hebben uitgetekend in het vorige hoofdstuk. Overigens wordt er, in lijn met Friesen (2011), vanuit de gemeenschappen belang gehecht aan belichaamde ontmoetingen tussen mensen. Dit wil echter niet zeggen dat digitale fora geen rol kunnen spelen om bepaalde kennis te verspreiden die voortkomt uit het leren van elkaar. Het gaat hier immers over het effectief overdragen van kennis (cfr. Weller, 2014; Jimenez, 2015). Een tweede belangrijke lijn die we hebben onderzocht is die van het levenslang leren. Zowel auteurs als Biesta en Scanlon alsook UNESCO geven hier het belang van aan. Zoals Scanlon (2011) aangeeft *is* men immers nooit een professionele erfgoedwerker of 'erfgoeddoener' maar is men steeds in een proces van *worden.* Belangrijk is overigens dat we het leren (van elkaar) niet (alleen) inschakelen in het economisch discours rond leren: behalen van competenties om beter inzetbaar te zijn. We betogen dan ook om meer ruimte te scheppen voor persoonlijke bezorgdheden rond het borgen van immaterieel erfgoed zodat ze voorwerp kunnen worden van gemeenschappelijke studie (Masschelein & Simons, 2015). Op die manier trachten we collectief leren mogelijk te maken alsook het samen discussiëren over de mogelijke oplossingen die we kunnen geven (Bauman, 2001). Dit maakt dan collectieve actie en verandering mogelijk. Vervolgens hanteren we vanuit de derde onderzoekslijn, samen met Lewis (2013), het uitgangspunt van een open einde: dat we dus niet op voorhand leeruitkomsten vastleggen. Dit biedt ons een zekere vrijheid om een collectief avontuur op te starten vanuit een bepaalde vertrekhaven (gedeelde kwestie) zonder de aankomsthaven (uitkomst van het samen-leren) al op voorhand te bepalen. Ook zullen we het leren opvatten als een relationeel effect van de interactie tussen mensen, Biesta (2004) beschrijft dit met de term

‘vorming’. Wij zullen echter de term ‘leren’ gebruiken in de zin van ‘samen-leren’ en zullen de term ‘vorming’ niet gebruiken om de verwarring met het concept van ‘bildung’ te vermijden, waarbij de focus ligt op het individu. Het is immers onze bedoeling om het individu te ‘decentreren’ en de ‘gedeelde kwestie(s)’ terug centraal te stellen.

We hebben in dit tweede hoofdstuk het kader geschetst waarom we belichaamde uitwisseling van kennis en ervaring tussen verschillende personen in collectieven of netwerken verkiezen boven het ex cathedra overdragen van kennis in afgebakende vormingsmomenten. In hoofdstuk drie hebben we dit uitgangspunt verder genuanceerd en aangedikt met bepaalde concepten en ideeën uit de huidige literatuur rond onderwijs en leren. Deze twee hoofdstukken vormen de ruggengraat van het vervolg van dit onderzoek. In het volgende hoofdstuk gaan we op zoek naar een gepaste leertheorie die ons kan helpen bij het aanreiken van bepaalde theoretische concepten en structuren voor het samenbrengen van verschillende mensen rond een gedeelde kwestie.

Hoofdstuk 4: op zoek naar een leertheorie

Bij onze zoektocht naar een geschikte leertheorie hebben we gebruik gemaakt van het artikel van Ruijters (2016) waarin zeven grondvormen oftewel grondtonen van leren worden beschreven. Deze opdeling kan ons helpen in onze zoektocht in het ruime veld van de leertheorieën. Het artikel wordt gelezen met in ons achterhoofd de ruggengraat die we eerder construeerden: het verzamelen rond gedeelde kwesties waarbij we kunnen leren van elkaar. Niet in functie van individuele competenties maar vooral om gedeelde bezorgdheden bespreekbaar te maken en gezamenlijk oplossingen te formuleren. Volgens Ruijters (2016) heeft vandaag het smalle formele leren plaats moeten maken voor een hele reeks aan mogelijke leervormen en -theorieën. In het artikel worden dan ook zeven verschillende grondtonen beschreven die elk toepasbaar zijn op verschillende vraagstukken. Een eerste grondtoon is het informatief leren waarbij er een vraag is naar kennis, vaardigheden en inzichten en waarbij men werkt met leerdoelen die men via doordachte kennisoverdracht probeert te bereiken. Ten tweede is er het onderzoekend leren waarbij men allerlei bewijsmateriaal en onderzoeken gaat verzamelen om te komen tot argumenten rond een bepaald topic. Een voorbeeld hier kan een praktijkonderzoek zijn. Ten derde hebben we het transformatief leren waar de vraag naar een verandering in perspectief van mensen centraal staat, waardoor mensen anders gaan kijken naar bepaalde kwesties. Belangrijk hierbij is dat men niet te snel overstapt naar informatief leren maar dat er voldoende ruimte gegeven wordt aan de verschillen in mening. Als vierde grondtoon hebben we het ervaringsleren waarbij mensen beter worden in hun vak of functie, bijvoorbeeld door inzichten te verwerven tijdens het opdoen van nieuwe ervaringen in combinatie met reflectie. Intervisiegesprekken zijn hier dan ook belangrijk. Als vijfde hebben we het impliciete leren waarbij men leert zonder dat men zich hiervan echt bewust is, bijvoorbeeld door het binnenbrengen van persoonlijke kennis tijdens een teamvergadering of een nieuw project. In tegenstelling met het ervaringsleren is hier de expliciete reflectie minder van belang. De voorlaatste grondtoon is het collectief leren waarbij men samen een bepaalde praktijk probeert te verbeteren en waarbij men zoekt naar nieuwe manieren van werken. Belangrijk hierbij is een gedeelde intentie/opgave waarbij een gemeenschappelijk proces kan zorgen voor het tot stand brengen van een gemeenschappelijk resultaat. Bovendien ligt hier de focus niet op individuele leerwinsten maar op collectieve groei. Belangrijk is dat iemand hier probeert om de diverse interpretaties van de kwestie te verhelderen om zo uit te komen bij een collectieve ambitie. Deze grondvorm is vaak genegeerd geweest door de psychologie maar krijgt de laatste jaren steeds meer aandacht, onder andere door auteurs als Etienne Wenger. Als laatste grondtoon hebben we nog het generatief leren waar men nieuwe werkwijzen en inzichten tot stand wil brengen door het verbinden van verschillende perspectieven. Hierbij bestaat wel het risico dat men gaat zoeken naar iets nieuws zonder te kijken naar wat er al bestaat.

Vanuit de eerdere contextschetsing kunnen we besluiten dat de leertheorie best in lijn ligt met de grondtoon van het collectief leren aangezien we mensen willen samenbrengen rond gedeelde kwesties waar ze van elkaar kunnen leren en samen kunnen komen tot een nieuwe of verbeterde praktijken. We kiezen niet voor het transformatief leren omdat hier te veel de focus ligt op het veranderen van individuen hun perspectief, daar waar het onze bedoeling is om het object van studie en verbetering buiten het individu te plaatsen (een gedeelde kwestie). Natuurlijk kunnen beide vormen van leren ook simultaan gebeuren, ze sluiten elkaar dus niet uit. Voor de eenduidigheid behouden wij echter de focus op het collectief leren. We kiezen ook niet voor het generatief leren omdat hier te weinig aandacht is voor de reeds aanwezig kennis en vaardigheden bij mensen.

Een auteur die Ruijters aanhaalt bij de grondtoon van het collectief leren is Etienne Wenger, die we zelf ook al hebben genoemd in hoofdstuk 3. Vanuit een zekere voorkennis over Wenger weten we reeds dat deze leertheorie 'praktijkgemeenschappen' centraal stelt en benadrukt dat men leert door samen-te-doen. We zien overigens dat in het Cultureel-erfgoeddecreet van 23 mei 2008 het begrip 'praktijkgemeenschappen' reeds een prominente plaats krijgt (Jacobs, 2008). Volgens Jacobs leent het idee van 'praktijkgemeenschappen' zich tot het vormen van fora om ervaringen uit te wisselen, kennis te generen en praktijken te verbeteren. Hij nodigt dan ook uit om de mogelijkheden van de theorie van Etienne Wenger verder te onderzoeken voor het erfgoedveld. In wat volgt zullen wij dit dan ook doen, maar meer specifiek voor het ICE-veld. Wenger heeft twee boeken geschreven die zijn ideeën over de werkelijkheid en het leren daarbinnen vertolken. Het eerste boek 'Communities of Practice', werd in 1998 gepubliceerd. Het tweede boek 'Learning in Landscapes of Practice', in 2015. Het belangrijkste verschil tussen de twee boeken is dat in het eerste vooral beschreven wordt hoe leren plaatsvindt *binnen* een praktijkgemeenschap. In het tweede boek wordt de nadruk verlegd naar het leren *tussen* verschillende praktijkgemeenschappen. Het eerste boek zullen we gebruiken om de basisprincipes uit te leggen van de theorie, in het tweede boek zullen we vooral focussen op het principe van grensontmoetingen in functie van collectief leren.

Hoofdstuk 5: Wenger over het leren binnen praktijkgemeenschappen

"Learning is a matter of participating in the pursuit of enterprises, that is, of active engagement in the world." (Wenger, 1998, p.4)

Wenger is een hele tijd in een verzekeringsagentschap op een van de afdelingen gaan observeren. Hij kwam tot de conclusie dat er allerlei processen spelen die invloed hebben op het leren. Om de werkelijkheid te beschrijven gebruikt hij de metafoor van een 'landschap van praktijkgemeenschappen' waar je je als lerende je leven lang een weg baant door middel van participatie en niet-participatie. Deze praktijkgemeenschappen, zoals bijvoorbeeld een atelier van klompenmakers of een erfgoedcel, ontstaan door de actieve participatie van een groep mensen aan een praktijk. Bijvoorbeeld het maken van klompen of het begeleiden van lokale erfgoedgemeenschappen. De praktijkgemeenschap en de praktijk krijgen vorm door de interactie tussen de leden. We kunnen de leertheorie situeren binnen de stroming van het sociaal constructivisme en het gesitueerd leren.

Stromingen die aan de basis liggen van de gesitueerde leertheorie

"We are social beings. Far from being trivially true, this fact is a central aspect of learning." (Wenger, 1998, p.4)

Een van de twee pijlers van de theorie van Wenger is het sociaal constructivisme waar men leren ziet als een cognitief construct dat plaatsvindt ten gevolge van sociale interacties. De reeds bestaande kennis wordt gereconstrueerd of uitgebreid door middel van interactie met de omgeving. Het constructivisme komt in het eerste boek vooral tot uiting in de wederzijdse beïnvloeding tussen het individu en de praktijkgemeenschap. De kennis in het individu kan bijdragen aan de praktijkgemeenschap en visa versa. De tweede pijler is het gesitueerd leren waarin de nadruk vooral ligt op het leren binnen een context. Vygotsky, die één van de grondleggers is van deze stroming, stelt dat wat we leren afhankelijk is van onze omgeving. Dit is ook het uitgangspunt van Wenger. Leren is volgens hem een sociaal proces dat gesitueerd is binnen een specifieke praktijkgemeenschap en een bepaalde praktijk (De Mey & Swillens, 2017).

Wat is er nu typisch aan deze leertheorie

"Learning and teaching are not inherently linked. Much learning takes place without teaching, and indeed much teaching takes place without learning." (Wenger, 1998, p.266)

In wat volgt geven we een voorbeeld van hoe je op twee verschillende manieren kan kijken naar leren. We gebruiken hier het voorbeeld van 'participatief documenteren'. Eerst geven we een voorbeeld van hoe leren wordt gezien als het overdragen van kennis tijdens afgelijnde vormingsmomenten. Daarna kijken we vanuit Wenger hoe het leren ook op een andere manier benaderd kan worden. Neem nu het voorbeeld van het volgen van een lessenreeks rond participatief documenteren bij een expertisecentrum. Aan de hand van dit voorbeeld kunnen we 'leren' illustreren als een proces waarin we een leerresultaat willen bereiken (het leren van

verschillende manieren om participatief te documenteren) door middel van het gebruik van een leeractiviteit (de deelnemers krijgen stapsgewijs informatie mee van de spreker). Dit leerproces voltrekt zich in een daarvoor ontworpen leeromgeving (een lokaal met een tafel en een scherm), het is afgelijnd in tijd (drie namiddagen in de maand oktober) en het is gebonden aan een vaste locatie (een vergaderzaal in het Huis van het Nederlands). Maar dan beschrijft Etienne Wenger in zijn eerste boek een ander idee over (samen-)leren: namelijk door middel van participatie binnen een praktijkgemeenschap (het leren over participatief documenteren door het daadwerkelijk te doen in een bepaalde erfgoedpraktijk). Leren is hier dan een uitwisseling van betekenisvolle kennis, vaardigheden, gebruiken en gewoonten (bijvoorbeeld bepaalde technieken in het participatief documenteren). De uitwisseling gebeurt hier tussen de leden (van vrienden tot collega's) binnen deze gemeenschap, die zich samen engageren rond en participeren in een gezamenlijk initiatief of een gedeelde praktijk. Deze leertheorie kan dan ook best omschreven worden als een dynamische, participatieve, actieve en sociale benadering van leren.
Belangrijk is dat leren niet stopt wanneer je in het bezit bent van een diploma of na de slotdag van een bijscholing of vormingscursus. Het leerproces kent geen einde en is dus een levenslang proces (cfr. UNESCO en Scanlon). Ten tweede wordt leren volgens Wenger niet beperkt in de ruimte. Het vindt plaats rond een praktijk, bv. carnavalsstoeten organiseren, een bepaald ambacht uitvoeren, de kunst van het valkenierschap uitoefenen, het begeleiden van ICE-gemeenschappen met hun borgingspraktijken … en komt tot stand als er ook daadwerkelijk een interactie plaatsvindt tussen verschillende personen. Op die manier beperkt leren zich niet tot de grenzen van een fysiek gebouw en laat het zich dus niet geografisch beperken. Ten derde beperkt Wenger het leerproces niet tot een leeractiviteit die plaatsvindt tussen twee personen (de participant van de cursus en degene die de vorming geeft). Hij kadert leren immers binnen een brede interactie van participanten die samenkomen rond een gedeelde praktijk: van de conversaties over het ontwerpen van nieuwe reuzen tot de vergaderingen over de organisatie, tot de eigenlijke optochten en het participatief documenteren ervan. De basis van deze gemeenschap wordt gevormd door een gedeelde leergeschiedenis (van de jaren ervaring in het kweken van valken en de expertise in het bouwen van krulbolspeelvelden tot de ervaring in het audiovisueel documenteren). Deze geschiedenis omvat onder andere welke competenties (probleemloos kunnen kantklossen of kunnen documenteren op een participatieve manier) en welke mate van engagement gebruikelijk is, maar ook wat men beschouwt als expertise of betekenisvol. Het uiteindelijke doel van een lid binnen een praktijkgemeenschap is het afleggen van een betekenisvol traject waarbij hij zelf kiest in welke mate hij expertise wil verwerven. In de leertheorie van Wenger wordt de focus gelegd op participatie wat voor het individu betekent dat dit leren een kwestie is van 'zich engageren tot' en 'bijdragen aan een praktijk binnen een gemeenschap'. Verbondenheid binnen de praktijkgemeenschap is hier dan ook heel belangrijk.

Inzetbaarheid

"Education is about not accepting things the way they are, about experimenting and exploring possibilities, reinventing the self, and in the process reinventing the world. It is daring to try on something really different, to open new trajectories, to seek different experiences, and to conceive of different futures." (Wenger, 1998, p. 273)

De participatie van een lid aan een praktijk biedt de mogelijkheid om rechtstreeks ervaring op te doen. Dit zien we ook terug in het ICE-veld, zowel bij erfgoedgemeenschappen wordt er zo geleerd alsook bij erfgoedcellen en expertisecentra. De praktijkgemeenschap kan op deze manier dienst

doen als een authentieke leeromgeving. De leertheorie laat ons toe om carnavalsverenigingen, frietkotraden of kermiscomités te zien als praktijkgemeenschappen waar geleerd wordt en waar vorm gegeven wordt aan het mens-zijn door middel van sociale interactie en participatie. Het zijn plaatsen waarin we leren wat betekenisvol is voor ons en waar we zelf betekenis geven aan wat we doen. Het leren waarover we het hier hebben, gaat niet enkel over het vergaren van kennis. Het is een leren waarbij we de kans krijgen om op een betekenisvolle manier vorm te geven aan onze eigen identiteit en die van onze praktijkgemeenschap. In wat volgt zullen we enkele belangrijke kernconcepten uit de leertheorie bespreken en ook onmiddellijk de vertaling maken naar het ICE-veld.

Enkele belangrijke kernconcepten uit de leertheorie

Zoals we reeds vermeld hebben, is leren een uitwisseling van kennis, vaardigheden en betekenissen binnen een praktijkgemeenschap. Deze uitwisseling vindt plaats door middel van participatie aan een bepaalde **praktijk**, dewelke het hart vormt van de praktijkgemeenschap. Deze praktijken kunnen zeer gevarieerd zijn, het kan gaan van krulbol uitoefenen, tentoonstellingen organiseren in samenwerking met musea, veemarkten organiseren, het ontwikkelen van workshops voor erfgoedgemeenschappen of het onderzoeken van de geschiedenis van een bepaalde ICE-praktijk. Elke praktijk bevat een eigen repertoire van gebruiken, termen, handelingen, principes, gedragingen, kledij, vaardigheden, normen en waarden. Belangrijk is dat er binnen een praktijk een spanningsveld aanwezig is tussen de competenties die binnen een gemeenschap gedefinieerd zijn en de reeds aanwezige ervaring van het individuele lid. Dit betekent dat een persoonlijke ervaring kan bijdragen tot de gezamenlijke herformulering van de nodige competenties in een gemeenschap maar dat ook een individu zich moet aanpassen in functie van de geformuleerde competenties binnen de gemeenschap. Leren is enkel mogelijk indien dit spanningsveld aanwezig is.

De **praktijkgemeenschap** betreft een groep mensen die zich gezamenlijk engageren rond een gemeenschappelijke praktijk. Een gevoel van een verbonden verleden en toekomst dat banden creëert is cruciaal hier. De participatie in dergelijke praktijken gebeurt door middel van regelmatige samenkomsten. Aan de grondslag ligt een interactie die leidt tot de verbetering van de vaardigheden of competenties die centraal staan binnen de gedeelde praktijk. Wat de leden van de praktijkgemeenschap kenmerkt, is hun gedetailleerd begrip van het initiatief waarrond ze werken. Zo kan de gemeenschap beschouwd worden als een levend curriculum waarbinnen zich een actief proces afspeelt van interactie rond specifieke vaardigheden, kennis, concepten en methoden die eigen zijn aan de praktijk. De structuur van een praktijkgemeenschap bestaat steeds uit een periferie, gelegen aan de buitenzijde van de praktijkgemeenschap die zich in verschillende lagen van toenemende betrokkenheid en deskundigheid naar het midden toe beweegt. In het midden van de praktijkgemeenschap bevindt zich de kern van expertise en deskundigheid. Nieuwe leden starten steeds aan de periferie en werken zichzelf op naar de kern indien ze zich in die mate willen engageren, anders kunnen ze evengoed aan de buitenkant blijven van een gemeenschap (bv. iemand die niet meer dan eenmaal per jaar mee wil doen aan een krulboltornooi). Als we zelf even de tijd nemen om na te denken welke praktijkgemeenschappen ons bekend zijn, kost het ons niet al te veel moeite om in te zien dat onze samenleving bruist van de praktijkgemeenschappen. Het is dan ook onvermijdelijk om als persoon deel uit te maken van tal van deze gemeenschappen. Zo kan iemand bijvoorbeeld eens per jaar een reus dragen maar tegelijkertijd ook actief zijn als bestuurslid bij een schuttersgilde. Wenger geeft aan dat er drie dimensies van praktijken zijn die

de bron kunnen zijn van het vormen van een praktijkgemeenschap: wederzijds engagement, een gedeeld initiatief en ten derde een gedeeld repertoire. Een voorwaarde voor een praktijkgemeenschap is een gedeelde leergeschiedenis, die door de leden samen werd opgebouwd (de geschiedenis van samenkomsten, uitwisselingen en interacties die de gemeenschap vormgeven tot wat ze nu is). Het vormt de basis waarop een praktijkgemeenschap gebouwd wordt. Als er geen gedeelde geschiedenis van leren is, kan men dus ook niet spreken van een praktijkgemeenschap. Tot slot kunnen we stellen dat de leden van praktijkgemeenschappen onderhandelen over wat ze aan het doen zijn, hoe ze zich zouden moeten gedragen en over de betekenis van de voorwerpen en woorden die ze gebruiken. Er ontstaan lokale kennis, gedeelde verhalen en een gedeeld discours die samen een bepaald perspectief op de wereld weerspiegelen. We gebruiken voor de participatie in verschillende praktijkgemeenschappen tijdens je leven de metafoor van 'de reis': het betreft hier reizen door een of meerdere landschap(pen) (bv. het ICE-veld). Je stelt je dan ook je hele leven de vraag: "Wie ben ik in dit landschap en waar wil ik naartoe?" Het is belangrijk voor elk individu om zijn participatie binnen de verschillende praktijkgemeenschappen (bv. de reuzendrager die ook onderzoek doet naar immaterieel erfgoed binnen een onderzoeksgroep) goed op elkaar af te stemmen. Zo is het niet altijd mogelijk om je even diepgaand te engageren binnen verschillende praktijken en zal je keuzes moeten maken in functie van jouw doelen/interesses. Ook moet je doorheen dit 'multi-lidmaatschap' een gepaste identiteit ontwikkelen die overeenstemt met de praktijkgemeenschappen waarin je participeert. Het proces van dergelijke identiteitsvorming binnen een multi-lidmaatschap wordt beschreven als een verzoening van een zeer dynamisch en niet altijd harmonisch proces. In dit landschap begeef je je voortdurend op de grenzen van verschillende praktijkgemeenschappen. Op die manier zijn we steeds bezig met het bouwen van bruggen – of tenminste potentiële bruggen. Het zijn deze grenzen die onze aandacht trekken als we denken aan het mogelijk maken van samen-leren van elkaar en elkaars verschillen (cfr. Biesta). We zullen hier in wat volgt dieper op in gaan.

De aanwezigheid van verschillende praktijkgemeenschappen in de wereld zorgt voor het ontstaan van **grenzen**, toch staat een praktijkgemeenschap altijd ook in verbinding met de buitenwereld en is zo onderhevig aan de invloeden van andere praktijken. De grenzen tussen praktijkgemeenschappen zijn dus niet altijd vast of gesloten, zo kan een draaiboek dat wordt overgenomen door de ene ICE-gemeenschap van een andere als link fungeren en uitwisseling in de hand werken. Dit benoemen we dan als een 'grensobject'. Andere voorbeelden van zulke 'objecten' zijn gedeelde werkateliers voor ambachtsmannen en evenementen of projecten waar verschillende ICE-gemeenschappen of professionele erfgoedorganisaties (rond) samen komen. Maar ook leden kunnen binnen verschillende praktijkgemeenschappen functioneren. Dit zijn dan "brokers" of "makelaars" (denk aan de onderzoeker die eens per jaar meeloopt met een reuzenstoet). Zij introduceren zaken van de ene gemeenschap in de andere en omgekeerd. Het multi-lidmaatschap van deze makelaar zal steeds leiden tot de uitwisseling van nieuwe inzichten, kennis, vaardigheden, stijlen, ideeën, percepties of hypes en zorgt zo voor de wisselwerking tussen verschillende praktijkgemeenschappen. De werking van een praktijkgemeenschap vormt niet enkel de basis van grenzen, ze kan evengoed participatie in de hand werken over de grenzen heen. Multidisciplinaire teams of collega-groepen (bv. rond publiekswerking) doen bijvoorbeeld al aan grensparticipatie. We zien hier dus dat grenzen soms kunnen overlappen waardoor praktijken gemeenschappelijke elementen bezitten zonder dat zij een eigen solitaire gemeenschap gaan vormen. Nog een andere manier tot participatie via een grens wordt benoemd als 'periferie'. Grenzen worden dan tijdelijk opengesteld zodat buitenstaanders kunnen proeven van wat de praktijk inhoudt binnen een bepaalde praktijkgemeenschap. Een opendeurdag of een kijkstage is

hiervan een voorbeeld. De periferie van een praktijkgemeenschap is vaak een vruchtbare omgeving voor verandering, dit omdat men meer blootgesteld wordt aan andere visies en percepties, wat tot vernieuwing kan leiden. Het is dit idee van het leren op de grenzen, dat volgens ons zeer waardevol is en dat we in het volgende hoofdstuk verder zullen toelichten.

Hoofdstuk 6: Wenger over het leren tussen praktijkgemeenschappen

Leren als een landschapsavontuur

"The journey incorporates the past and the future into our experience of identity in the present." (Wenger, 2015, p.19)

In het eerste boek van Wenger wordt vooral de nadruk gelegd op het leren *binnen* praktijkgemeenschappen. Hierdoor ontstaat het risico dat men leren gaat zien als iets dat enkel binnen praktijkgemeenschappen plaatsvindt waardoor er geen recht wordt gedaan aan de verbindingen die er al zijn tussen verschillende gemeenschappen (Boerma & de Laat, 2016). In het tweede boek gaat Wenger dan ook op zoek naar een andere invalshoek waar minder de focus ligt op de beweging van periferie naar kern binnen praktijkgemeenschappen. De centrale vraagstelling wordt dan ontdekken wat de betekenis en de impact zijn van de ervaringen die mensen hebben op de grenzen van verschillende praktijken. Vanuit deze invalshoek wordt de metafoor van het landschap gebruikt, die in het eerste boek ook al even werd aangehaald. Met een landschap van praktijken bedoelen we een geheel aan praktijkgemeenschappen en de grenzen hiertussen. We kunnen het gelijkstellen met een bepaald kennisdomein bv. immaterieel erfgoed of het verzekeringswezen, klinische psychologie… Binnen zo'n landschap bewandelen mensen heel verschillende en complexe paden. Zo kan iemand die altijd bezig is geweest met het ambachtelijk couperen van kleding aan de slag gaan bij een expertisecentrum om daar te werken rond immaterieel erfgoed. Hij of zij kan dan ook nog in het bestuur zitten van een organisatie die de belangen van de cultureel erfgoedsector behartigt. Deze persoon situeert zich op verschillende locaties binnen dat bepaalde landschap. Doordat we doorheen ons leven in contact komen met verschillende praktijkgemeenschappen ontwikkelen we een complexe en meervoudige identiteit die steeds aan verandering onderhevig is. Dit multi-lidmaatschap kan voor een brede kennisbasis zorgen maar we kunnen die diverse praktijkgemeenschappen ook ervaren als incongruent of botsend. Zo kan bijvoorbeeld een Belgisch-trekpaardenfokker sterk betrokken zijn bij het werk van een groep van veeartsen om de leefomstandigheden van paarden te verbeteren. Het couperen van de staarten kan door de gemeenschap van de paardenfokkers gezien worden als een belangrijke culturele traditie, maar de veeartsen kunnen het als ongewenst en zelfs risicovol zien. Dit kan moeilijke situaties met zich meebrengen maar het kan ook zorgen voor vruchtbare leermogelijkheden zoals Jarvis (2006) aangeeft. De paardenfokker begeeft zich immers in beide gemeenschappen en door deze grensoverschrijding wordt innovatie mogelijk (Burt, 2000). Ook kan men door het samenbrengen van de verschillende partijen (bv. in een rondetafelgesprek) mogelijk maken dat mensen met een andere blik naar de eigen praktijk gaan kijken.

Grensontmoetingen en grensoverschrijdingen

Boundary crossing and boundary encounters are crucial aspects of living in a landscape of practice" (Wenger, 2015, p.18)

We hebben zojuist aan de hand van de voorbeelden gezien dat het overschrijden van grenzen leerrijk kan zijn voor verschillende partijen. Wenger maakt een onderscheid tussen grensconfrontaties en grensoverschrijdingen. Het voorbeeld van een **grensoverschrijding** was de paardenfokker die ook lid was van de veeartsengemeenschap. Bij het oversteken van grenzen

staat de vraag altijd centraal hoe de perspectieven van de ene praktijk relevant kunnen zijn voor de andere praktijk. Grenzen hebben dus de mogelijkheid in zich om nieuwe inzichten voort te brengen.
Een voorbeeld van een **grensontmoeting** is een rondetafelgesprek. Dit kan betrekking hebben op allerlei thema's bv. 'immaterieel erfgoed en jongeren'. Aan die tafel kunnen dan leden uit verschillende praktijkgemeenschappen zitten uit het ICE-veld - en zelfs daarbuiten. Ter illustratie: iemand van een expertisecentrum (bv. CAG), iemand van Werkplaats immaterieel erfgoed, iemand van een erfgoedcel, een leraar geschiedenis, een kantklosser, een vrijwilliger van de Ommegang van de Hegge en tot slot een sociaal en cultureel pedagoog. Wat hen verbindt is een gedeelde passie voor immaterieel erfgoed en een gedeelde bezorgdheid rond bijvoorbeeld het werven van jongeren bij ICE-praktijken. Doordat verschillende praktijken samenkomen wordt een grensontmoeting mogelijk op 'neutrale grond'. Het waardevolle is dat op zo'n momenten de verschillende ICE-actoren niet noodzakelijk meer in de dynamiek zitten die er heerst in het landschap. Het is juist door een neutrale ruimte te faciliteren dat dit onderbroken kan worden of bespreekbaar gemaakt kan worden. Echter zijn die ruimtes niet vanzelf neutraal want een landschap is altijd politiek van aard, zo zijn er altijd concurrerende stemmen en claims op wat juiste inzichten zijn en het zijn deze claims die de stemmen van anderen kunnen onderdrukken. Dit is dan ook de reden waarom iets dat als een competentie wordt gezien binnen een gemeenschap (bv. een bepaalde wervingsstrategie bij de Belgische Krulbolbond), niet automatisch herkend wordt als een legitiem inzicht binnen het ICE-landschap. Het is dan ook belangrijk dat hier genoeg aandacht aan wordt besteed door bijvoorbeeld het op tafel leggen en bespreken van de machtsstructuren in het landschap.
We hebben in het vorige hoofdstuk gezien dat grenzen tussen praktijken onvermijdelijk zijn aangezien er binnen een gemeenschap een leergeschiedenis wordt gedeeld die niet gedeeld wordt met anderen buiten die praktijk. Omdat er over de grenzen heen geen gedeelde leergeschiedenissen zijn, kunnen er misverstanden ontstaan aan de grenzen. Een voorbeeld is het principe om alleen mannen toe te laten tot de kern van bepaalde schuttersgilden, een leraar cultuurwetenschappen zal dit vanuit zijn praktijk verwarrend kunnen vinden. Dit impliceert dat grensconfrontaties niet automatisch constructieve samenwerkingen voortbrengen en dat er altijd aandacht moet zijn voor mogelijke betekenisverwarringen. Desondanks hebben grenzen dus ook een sterk potentieel om een democratisch leren mogelijk te maken: leren van elkaar rond en van elkaars verschillen (Biesta, 2006). Wenger geeft aan dat het op de grenzen niet zozeer gaat om het verwerven van competenties. Eerder staan collectieve actie en innovatie centraal. Dit innovatieproces loopt in twee richtingen. Een voorbeeld: verschillende ICE-gemeenschappen komen samen voor een traject rond het ontwikkelen van een educatief pakket. Degenen die rond de tafel zitten hebben dan potentieel invloed op de anderen aan de tafel maar evenzeer zullen ook de nieuwe collectieve inzichten invloed hebben op de werking van de eigen gemeenschappen (via het spanningsveld tussen het repertoire van een praktijkgemeenschap en de kennis en ervaring van een individueel lid). In het verder uitwerken van de theorie zal onze focus liggen op grensontmoetingen: het samenbrengen van mensen uit verschillende praktijkgemeenschappen om van elkaar en samen te leren.

Mogelijk maken van een lerend netwerk

"New insights can be gained by bringing together people from different positions in the landscape to negotiate a particular practice without the dynamics associated with certain roles or functions" (Wenger, 2015 , p.7)

We hebben gezien dat grensontmoetingen interessant zijn omdat praktijkgemeenschappen levende curricula zijn. Dit wil zeggen dat iedere gemeenschap reeds een heel gamma aan kennis, kunde en inzichten bezit. Door het samenbrengen van mensen uit verschillende van die gemeenschappen in bijvoorbeeld een **lerend netwerk** kan men in contact komen met andere inzichten en perspectieven in het veld. Een lerend netwerk is een organisatiestructuur waarin mensen op regelmatige basis met elkaar in contact kunnen treden om kennis uit te wisselen, uit te breiden en te creëren rond (een) bepaalde kwestie(s). Elkaar wederzijds inspireren en van elkaar leren staat hier centraal (van Leeuwen, 2010). Steeds meer mensen zijn zich immers bewust van het feit dat bepaalde vraagstukken beter samen worden aangepakt, over organisatiegrenzen en hiërarchieën heen. Door de gemeenschappelijke participatie, de sociale interactie en de co-constructie wordt het samen leren mogelijk (Boerma & de Laat, 2016; Opstaele, Naert & Bonne, 2015). Het is zo volgens Amstrong & Kendall in Boerma & de Laat (2016) dat men door het samenwerken met diverse actoren op diverse niveaus tot nieuwe inzichten kan komen en dat er onverwacht geleerd kan worden (Delies in Boerma & de Laat, 2016). Het verbindende in zo'n netwerk is een gedeelde interesse en bezorgdheid. We kunnen stellen dat aangezien ze samen-leren, er een gedeelde leergeschiedenis ontstaat. We kunnen dan ook spreken van een nieuwe praktijkgemeenschap waar mensen in verschillende mate kunnen participeren en waar bepaalde regels worden onderhandeld en afgesproken. Volgens van Leeuwen (2010) worstelen verschillende praktijkgemeenschappen vaak met dezelfde kwesties en om niet steeds opnieuw het warm water te moeten uitvinden, kunnen we het best deze mensen samenbrengen. Overigens is het ook zo dat het samenbrengen van verschillende perspectieven vaak leidt tot innovatie want samen bedenkt men sneller nieuwe oplossingen en kan men bepaalde problemen vanuit verschillende invalshoeken bekijken. Tot slot is het verbindende effect van zo'n lerend netwerk ook erg belangrijk. Door het creëren van een nieuwe samenstelling binnen een landschap ontstaat er de mogelijkheid dat actoren die traditioneel niet aan bod kwamen nu wel een stem krijgen en door het combineren van verschillende stemmen en perspectieven komt men tot complexere reflecties. De sterkte van zo'n lerend netwerk is dat men de kennis en de inzichten gebruikt die reeds aanwezig zijn in de praktijken over het landschap heen. Maar volgens Manndell & Keats in Opstaele, Naert & Bonne (2014) is het delen van praktijkervaringen en het uitwisselen van kennis niet voldoende, er moeten ook nieuwe inzichten gegenereerd worden. Het is dan ook niet voldoende dat men individueel bijleert, men zou ook tot innovatief leren moeten komen. Het gaat er dus volgens henom, om op nieuwe manieren om te gaan met bestaande problemen. Belangrijk is dat ieder zijn bezorgdheden op tafel kan leggen om dan te kunnen komen tot (een) gedeeld(e) vraagstelling(en). Een vraag die hier centraal staat is: "hoe kunnen we?"
Bovendien is het ook belangrijk dat er steeds evaluaties en reflecties worden georganiseerd om te zien waartoe het lopende project heeft geleid. Dit is vooral belangrijk voor langdurige trajecten waar zich geregeld nieuwe participanten bijvoegen en waar anderen wegtrekken. Uiteindelijk is het de bedoeling om het individuele te overstijgen en te komen tot een collectieve missie. Met elke gemeenschappelijke uitdaging worden samenwerkingen versterkt tussen gemeenschappen en ontwikkelt men een nieuwe identiteit t.a.v. het landschap. We kunnen een lerend netwerk dus beschouwen als een partnerschap van verschillende actoren uit het veld (en eventueel daarbuiten) die zich verzamelen rond (een) bepaalde (complexe) kwestie(s) en die dan ook een nieuwe praktijkgemeenschap kunnen vormen. Een lerend netwerk kunnen we beschrijven als een landschapsavontuur met een impact op lokale praktijken. Altijd is er ook iemand nodig die zo'n lerend netwerk opstart. Wenger noemt deze personen 'system conveners'. In wat volgt zullen we deze figuur uitgebreid bespreken.

De figuur van de 'system convener'

"System conveners act to reconfigure the landscape by forging new learning partnerships across traditional boundaries" (Wenger, 2015, p. 97)

Wenger beschrijft de 'system convener' of kortweg de convener (we houden het bij de Engelstalige term aangezien een vertaling naar het Nederlands de betekenis zou vervormen) als iemand die bewust verschillende mensen van verschillende locaties uit het landschap bijeenbrengt om samen (aan iets) te werken. We kunnen ze volgens hem beschouwen als de pioniers van een nieuwe vorm van leiderschap. De conveners hebben bewust voor ogen om bestaande praktijken te verbeteren of nieuwe praktijken te ontwikkelen. Dit doen ze door van verschillende actoren, van over het hele landschap, over traditionele grenzen heen, lerende partners te maken. Centraal staat het uitgangspunt dat nieuwe samenstellingen van verschillende mensen uit een bepaald landschap leiden tot het ontwikkelen van nieuwe inzichten. Vaak zijn de landschappen waarbinnen zulke conveners werken zeer complex en worden ze gekenmerkt door een groot verschil in macht tussen de verschillende praktijken, instituties, groepen en individuen. Dit is dan ook een grote uitdaging bij het vormen van nieuwe leerpartnerschappen. Ook het kunnen samenbrengen van heel diverse actoren met vaak andere doelen, is een uitdaging. Bepaalde personen in het landschap, de zogenaamde 'makelaars' die met verschillende gemeenschappen in contact komen kunnen helpen met het coördineren en het 'vertalen' tussen verschillende groepen. De basis van leerpartnerschappen situeert zich in het bouwen van relaties en het creëren van een gemeenschappelijke taal en dit vereist tijd. Desondanks willen mensen ook de vruchten zien van de samenwerking. Daarom is het belangrijk om een goed evenwicht te vinden tussen veranderingen op lange termijn en resultaten op korte termijn zodat individuen en gemeenschappen toch geëngageerd blijven. De rol van de convener start bij het opsporen van persoonlijke bezorgdheden, mensen hierrond te verzamelen en net genoeg ondersteuning te voorzien zodat het proces blijft lopen. Conveners streven naar iets maar hebben geen vaste agenda van waaruit ze werken. Het gaat eerder over het ervoor zorgen dat mensen blootgesteld kunnen worden aan nieuwe kennis en ervaringen zodat nieuwe mogelijkheden bedacht kunnen worden en nieuwe relaties kunnen ontstaan. Een belangrijke voorwaarde is dat de conveners zelf ook deel zijn van het landschap. Vaak hebben ze al een hele geschiedenis in het landschap waardoor ze een perspectief hebben over de grenzen heen en een zicht hebben op de constellatie van het landschap. Ze zijn gedreven door een passie en nodigen anderen uit om er een gedeelde missie van te maken. Doorheen het openen van ruimtes om te leren (van elkaar) nodigen ze de participanten in het lerende netwerk uit om de agenda mee vorm te geven en gezamenlijk nieuwe oplossingen te ontwikkelen voor (complexe) problemen. Tijdens het proces kunnen anderen aangezet worden om ook convener te worden en zo mensen samen te brengen en uitwisseling en/of innovatie mogelijk te maken. Hij of zij vult dan ook de rol van makelaar in en faciliteert de interacties over grenzen heen en vertaalt waar nodig zodat men elkaar begrijpt en tot een gedeeld narratief kan komen. Conveners kunnen gedurende het proces ook veranderen van rol. Zo kunnen ze zelf lid worden van het netwerk of kunnen ze na een tijdje van het podium verdwijnen. Wenger geeft aan dat de invulling van deze figuur nog verder onderzoek vergt en dat er nog veel vragen zijn rond bijvoorbeeld tools om visueel het landschap in kaart te brengen.

Samenvattend kunnen we conveners beschouwen als mensen die persoonlijke bezorgdheden verzamelen in het veld en mensen hierrond verzamelen, over de traditionele grenzen heen, zodat ze lerende partners kunnen worden van elkaar. Op die manier proberen conveners samen-leren

rond bepaalde kwesties mogelijk te maken. Ze voorzien net genoeg ondersteuning zodat het proces blijft lopen. Een belangrijke voorwaarde is dat de conveners zelf ook deel zijn van het betreffende veld en er al een hele geschiedenis in hebben, zodat ze een zicht hebben op de samenstelling van het veld en een zekere autoriteit genieten. In Wenger-Trayner e.a. (2014) worden enkele rollen beschreven die typerend zijn voor de convener:

- De **waarnemende rol**: het opsporen van bepaalde kwesties die mogelijks gedeeld worden door verschillende belanghebbenden om zo verbindingen te leggen en confrontaties van perspectieven te faciliteren;
- **de modellerende rol**: het bij elkaar brengen en verbinden van verschillende belanghebbenden;
- **de makelaarsrol**: het ondersteunen van interacties tussen de verschillende actoren om te komen tot een gedeeld begrip;
- **de ontwerpende rol**: zowel fysiek als digitaal een omgeving voorzien waar een duurzame samenwerking mogelijk is;
- **de coachende rol**: het ondersteunen van de belanghebbenden om meer samen te werken binnen de eigen netwerken;
- **de reflecterende rol**: het mogelijk maken van reflectie op de collectieve activiteiten waardoor duidelijk wordt welke condities van het samenwerken hebben geleid tot een gewenst resultaat.

Het opbouwen van zo'n lerend netwerk is een werk van lange adem. Toch lijkt het erop dat er in Vlaanderen en Nederland al enkele inspirerende voorbeelden bestaan. In het volgende hoofdstuk zullen we onderzoeken of de geponeerde meerwaarde in de leertheorie ook herkenbaar is voor de ICE-realiteit. Daarbuiten zullen we ook onderzoeken hoe zulke lerende netwerken bestaan in de praktijk en welke aanvullingen of nuanceringen we kunnen doen aan de theoretische bevindingen. De bedoeling is tot slot ook om uit de praktijk te leren wat de condities zijn waaronder lerende netwerken in het ICE-veld opgestart kunnen worden en kunnen floreren.

Hoofdstuk 7: praktijkonderzoek

Inleiding

Uit de literatuur weten we dat er reeds in de sociale economie en het sociaal-cultureel werk geïnvesteerd wordt in de samenwerking tussen verschillende organisaties Opstaele, Naert & Bonne (2014). We zien echter ook in het ICE-veld verschillende inspirerende voorbeelden van lerende netwerken opduiken. In dit deel van het onderzoek hebben we vier personen bevraagd die reeds ervaring hebben met het opzetten van lerende netwerken - ook al benoemen ze het niet altijd expliciet zo. Achtereenvolgens hebben we gesproken met: Pieter van Rooij, adviseur erfgoedzorg bij het KIEN (Kenniscentrum Immaterieel Erfgoed Nederland); Emmie Segers, stafmedewerker bij het Histories (vroeger Leca, landelijk expertisecentrum voor cultuur van alledag); Veerle Wallebroek, directeur van Cemper (Centrum voor Muziek- en Podiumkunsten Erfgoed, vroeger Het Firmament) en Bea Elskens, coördinator bij Socius (steunpunt sociaal-cultureel volwassenenwerk). Leca en Firmament zijn recent getransformeerd en hebben dus een nieuwe naam, maar gezien de gesprekken over de voorafgaande werking gingen, gebruiken we in wat volgt steeds de oude naam. Wegens tijdsbeperking hebben we maar enkele personen bevraagd. Maar er zijn nog heel wat andere interessante personen, zowel binnen als buiten het ICE-veld, die ons nog meer zouden kunnen vertellen over de werking van lerende netwerken in de praktijk. Het statuut van dit praktijkonderzoek bestaat er dan ook uit om op exploratieve wijze bepaalde lijnen en bijzonderheden uit de praktijk in kaart te brengen en te toetsen aan de theoretische concepten en ideeën uit de leertheorie. Extra bevragingen zouden deze voorlopige bevindingen dan ook kunnen nuanceren of zelfs weerleggen. Een zekere voorzichtigheid in het nemen van sluitende conclusies is dus aangeraden.
Tijdens het gesprek met Pieter van Rooij hebben we het allereerst gehad over de bloemencorso's in Nederland die zich verzameld hebben in een (lerend) netwerk. De bedoeling is om samen problemen te bespreken en aan te pakken door het uitwisselen van aanwezige ervaring en kennis bij de verschillende partijen. We hebben het verder ook gehad over de ambachtenlabs. Dit zijn tijdelijke projecten, opgestart door KIEN, waarin een lerend netwerk wordt gevormd rond een ambachtsman of ambachtsvrouw (gemakshalve zullen we in wat volgt spreken over de ambachtsman). Bedoeling daarbij is om op innovatie wijze te experimenteren met het materiaal en de technieken die centraal staan in het ambacht. Deze netwerken zijn vaak kleinschalig maar daarom niet minder divers. Zo worden er geregeld mensen samengebracht uit diverse velden. Met Emmie Segers hebben we het voornamelijk gehad over de bloemencorso's in Vlaanderen. Ook de Vlaamse bloemencorso's hebben een (lerend) netwerk opgericht met ondersteuning van Leca. De bedoeling is ook hier om via kennis- en ervaringsuitwisseling elkaars werking te versterken. Vervolgens hebben we het met Veerle van Cemper gehad over het lerend netwerk 'archiefzorg in de kunstensector'. Samen met PACKED (expertisecentrum digitaal erfgoed) hebben zij dit opgestart om specifieke methodieken te ontwikkelen voor archiefzorg in de brede kunstensector. Hier was er dus een grensoverschrijdende samenwerking tussen de erfgoedsector en de kunstensector. Tot slot hebben we het met Bea Elskens gehad over het lerend netwerk Leidinggevenden, waarbij het verbeteren van de leiderschapspraktijken centraal staat. Dit trachten ze te bereiken door zowel theoretische reflectie als door uitwisseling van praktijkkennis en praktijkervaring.
Elk van deze professionele erfgoedwerkers werd bevraagd tijdens een interview. Hiervoor hebben we op basis van de onderzochte theorie enkele vragen opgesteld (zie bijlage D). Pieter van Rooij hebben we geselecteerd om in kaart te brengen hoe lerende netwerken er uitzien in het

Nederlandse immaterieel erfgoedveld. Interessant hierbij is dat Wie haar werking spiegelt aan die van KIEN, wat maakt dat dit gesprek ook onmiddellijk inzicht geeft in wat de mogelijke toepassingen zijn voor Wie in de toekomst. Het is wel zo dat de professionele ondersteuning in het ICE-veld in Vlaanderen anders is samengesteld dan in Nederland. In Nederland is de ondersteuning van het ICE-veld samengebracht binnen één enkele organisatie, in Vlaanderen is dit verdeeld over verschillende organisaties met Werkplaats immaterieel erfgoed als gangmaker. Leca, vandaag Histories, waar Emmie Segers werkzaam is, is een van die organisaties die zich in hun werking ook richten op het ondersteunen van ICE-gemeenschappen (specifiek voor domein 3 van de UNESCO conventie van 2003: feesten, rituelen en dagelijkse gebruiken bv. de kermiscultuur, Sinterklaasviering, religieuze processies en reuzenstoeten…). Vervolgens hebben we Veerle van Wallebroek bevraagd omdat zij ons kan tonen hoe lerende netwerken over de grenzen van verschillende velden heen eruit kunnen zien: hier het kunstenveld en het erfgoedveld. Tot slot hebben we Bea Elskens geïnterviewd om de vergelijking te maken tussen de inzet van en het begrip rond lerende netwerken in het veld van het sociaal-cultureel volwassenenwerk enerzijds en het ICE-veld anderzijds.
In wat volgt bespreken we de resultaten van deze bevragingen. We starten met de bevinding dat er verschillende soorten lerende netwerken lijken te bestaan. Na deze bespreking gaan we over tot het toetsen van de verschillende rollen die door Wenger toegeschreven worden aan de convener. We gaan daarna in op de stelling van Wenger dat de rollen van de convener doorgaans door één persoon worden opgenomen en stellen ons daarbij de vraag of het ook meerdere personen kunnen zijn of zelfs meerdere personen uit verschillende organisaties. We sluiten tenslotte af met een bespreking van de mogelijke valkuilen van en de succesfactoren voor een lerend netwerk in de ICE-realiteit.

Verschillende soorten lerende netwerken

We zien dat lerende netwerken in de praktijk verschillende gedaanten kunnen aannemen. Zo kan bijvoorbeeld de duur, de grootte en het doel verschillen. Een eerste belangrijk onderscheid zien we met betrekking tot het doel. Zo staat bij sommige netwerken eerder innovatie centraal, bij andere dan weer het uitwisselen van praktische ‘tips en tricks’. Een tweede onderscheid bestaat eruit dat sommige lerende netwerken eerder tot stand komen om gelijkaardige gemeenschappen met gedeelde bezorgdheden te verbinden in een langdurig lerend netwerk om samen kwesties aan te pakken. Langs de andere kant zijn er lerende netwerken waar de samenwerking wordt opgestart rond één bepaalde kwestie, het duurt dan zo lang tot de gedeelde kwestie is opgelost. Ten derde zien we ook nog een onderscheid tussen lerende netwerken waar zich voornamelijk professionele erfgoedwerkers in engageren enerzijds en anderzijds waar voornamelijk erfgoedgemeenschappen vertegenwoordigd zijn. Tot slot is er ook nog een verschil tussen de meer ‘vloeibare’ netwerken en de meer statische.

Lerende netwerken: praktische problemen vs. innovatie

We zien dus dat er langs ene de kant lerende netwerken bestaan die eerder de insteek hebben om praktische kennis en ervaring uit te wisselen. Langs de andere kant zijn er netwerken die echt innovatie voor ogen hebben. We starten onze bespreking met de ‘praktische uitwisseling-netwerken’. We merkten tijdens de gesprekken op dat in deze netwerken doorgaans **praktische, lokale vragen** aan bod komen waar mensen tips en tricks over willen overnemen van de andere

gemeenschappen. Iets nieuws ontwikkelen is hier dus geen prioriteit. Een goed voorbeeld van zo'n netwerk zijn de bloemencorso's in België en Nederland. In beide landen hebben verschillende bloemencorso's zich verenigd in een lerend netwerk - zelf benoemen ze het niet zo, ze noemen zichzelf een koepel. Volgens zowel Pieter als Emmie kunnen we hen beschouwen als succesverhalen van lerende netwerken. Bloemencorso's zitten met gelijkaardige problemen en komen samen om ze met anderen te kunnen bespreken. In Nederland zit buiten iemand van KIEN geen enkele professional in het lerend netwerk. KIEN faciliteert een plaats voor hen om samen te komen en blijft op de achtergrond beschikbaar voor vragen rond het beleid en biedt waar nodig extra ondersteuning. De aanzet voor het opstarten van een lerend netwerk met de bloemencorso's in Nederland lag in de vaststelling van KIEN dat er in de erfgoedzorgplannen gedeelde bezorgdheden aanwezig waren en dat er nood was aan onderling contact. KIEN heeft dan als convener de aanzet gegeven voor het lerend netwerk. Dit hebben ze gedaan door hen samen te brengen en een platform te voorzien waar ze elkaar kunnen opsporen: de inventaris voor immaterieel cultureel erfgoed van Nederland. Het lerend netwerk komt geregeld samen rond gedeelde kwesties zoals de verzekering van de wagens. Door middel van kennis- en praktijkuitwisseling kunnen ze leren hoe anderen zaken aanpakken. Ondanks dat collectieve, innovatieve acties altijd een mogelijk zijn ligt het zwaartepunt duidelijk op het uitwisselen van praktische kennis. Uiteindelijk neemt iedere partij uit de gesprekken mee wat hij of zij kan gebruiken. KIEN zou graag hebben dat andere gemeenschappen zich ook meer in lerende netwerken gaan verenigen. Bij het netwerk van de bloemencorso's in Vlaanderen zien we dat het opzet er ook uit bestaat om geregeld samen te komen (ongeveer vier keer per jaar) en bepaalde gedeelde kwesties samen te bespreken. In dit lerend netwerk is Leca ook altijd aanwezig (op de achtergrond) en voorzien ze een fysieke, neutrale ruimte om samen te komen. Ook geven ze, zoals het KIEN, beleidsinformatie door aan het lerend netwerk. Maar hier zitten langs de convener (Leca) ook twee erfgoedcellen (professionele erfgoedwerkers) aan tafel om de gesprekken te verrijken. Net zoals bij het netwerk in Nederland stond Leca als convener in het begin meer op de voorgrond maar zijn ze na een tijd meer op de achtergrond gaan faciliteren. We zien dus bij dit soort netwerken dat zowel KIEN als Leca streven naar relatief autonome lerende netwerken.

Langs de andere kant zien we dat er in de praktijk ook lerende netwerken bestaan die expliciet **innovatie** voor ogen hebben. Een goed voorbeeld hiervan zijn de ambachtenlabs, opgestart door KIEN. Hier is niet alleen kennisoverdracht en uitwisseling belangrijk maar ook en vooral innovatie. De aanzet voor dit project was de detectie van een bezorgdheid bij verschillende ambachtslieden in Nederland. De producten die door hen worden gemaakt, slaan vaak niet meer aan bij de mensen, wat het de ambachtsman moeilijk maakt om ervan te leven en om een opvolger te vinden. KIEN heeft dan verschillende labs opgestart waar telkens een ambachtsman/ambacht centraal staat. Het kenniscentrum gaat per ambachtsman op zoek naar gepaste actoren voor een lerend netwerk. Voor een periode van acht weken wordt een intensief traject opgestart. De grootte van de groepen varieert van twee tot vijf personen. Zo werd er bijvoorbeeld een lerend netwerk samengebracht rond het stoelenmatten waarbij een professionele stoelenmatter, een leerling stoelenmatten, een senior vormgever en een junior vormgever betrokken waren. Tijdens het proces werd volgens Pieter iedereen aan het denken gezet met de vraag in het achterhoofd: wat kan je nu allemaal met dit materiaal en deze technieken? Ambachten lijken zich echt te lenen tot lerende netwerken. Pieter omschrijft het als volgt: "Een ambacht is een meerkoppig monster met veel aanhaakpunten, het is dan ook evident om hier een lerend netwerk rond op te starten." Het is dan ook op ieder van deze punten dat men verschillende actoren kan betrekken. Zo kan men denken aan design, toerisme, duurzaamheid, enz. Als we dan kijken naar de meerwaarde van zo'n netwerk wordt het snel duidelijk dat voor de ambachtslieden de waarde hierin zit dat zij door

de innovatie hun ambacht terug populair kunnen maken. De meerwaarde voor de andere actoren is dan dat ze hun eigen praktijk op andere manieren kunnen benaderen. Zo kan bijvoorbeeld een kunstenares die samenwerkt met een papierschepper, haar eigen kunstpraktijken gaan verrijken met het nieuwe materiaal en de nieuwe technieken.
Om het voorgaande samen te vatten: we zien dus dat er een onderscheid is tussen lerende netwerken enerzijds die vooral innovatie tot doel hebben en anderzijds lerende netwerken waar vooral een uitwisseling centraal staat in het teken van concrete praktische problemen. Zoals Pieter aangeeft: “Bij een ambachtenlab is innovatie belangrijk maar bij een bloemencorso helemaal niet, hier is het belangrijk dat je kennis en ervaring kan uitwisselen zodat je niet iedere keer het wiel moet zitten uitvinden.” We kunnen stellen dat de lerende netwerken waar innovatie niet het doel is, in de ICE-realiteit als waardevol worden ervaren. We kunnen deze bevinding dan ook als een nuancering zien van de leertheorie waar door onder andere door Wenger (2015) en Manndell & Keats in Opstaele, Naert & Bonne (2014) werd gesteld dat kennis uitwisselen niet voldoende is en dat er ook altijd nieuwe kennis moet gegeneerd worden, of nog: er moet steeds innovatie zijn. Pieter stelt op basis van deze vaststelling het volgende: “Het hangt ervan af hoe je innovatie ziet, want het samenbrengen van al die corso’s is al in zekere zin innovatief, wat is dan eigenlijk innovatie?”

Lerende netwerken: een kwestie centraal vs. verbinden centraal

Een ander onderscheid bestaat eruit dat lerende netwerken enerzijds worden opgestart op basis van **een bepaalde kwestie** en anderzijds op basis van een nood naar meer verbinding tussen verschillende actoren om kennis en ervaring uit te wisselen. Bij de eerste bestaat het lerend netwerk zolang tot er (innovatieve) oplossingen zijn voor het (complexe) probleem. Een voorbeeld hiervan zijn de eerder besproken ambachtenlabs. Maar lerende netwerken die opgestart worden vanuit een bepaalde kwestie kunnen ook transformeren naar lerende netwerken waar het verbinden centraal staat, zoals bij het traject ‘archiefzorg in de kunstensector’. Hier was het startpunt de ontwikkeling van een toolbox. Na enige tijd is men zich steeds meer bewust geworden van de sterkte van de samenwerking waardoor nu de verbinding centraal staat en voortaan verschillende thema’s aangesneden kunnen worden. Op die manier blijft het netwerk voortbestaan ondanks dat de oorspronkelijke kwestie is ‘opgelost’.
Bij de tweede soort staat het **verbinden** centraal: dat betekent dat verschillende (gelijkaardige) gemeenschappen met gelijkaardige bezorgdheden zich verzamelen om door uitwisseling van kennis en ervaring te komen tot oplossingen. Deze netwerken eindigen dan ook niet als dat ene probleem is opgelost - tenzij er geen draagvlak meer is voor de samenkomsten. Voorbeelden van zulke netwerken: het lerend netwerk ‘leidinggevenden en de bloemencorso’s in Nederland en in Vlaanderen. De grote aanwezigheid van dit soort netwerken in Vlaanderen heeft te maken met de organisatie en de werking van de professionele erfgoedsector. Het samenbrengen van gelijkaardige ICE-praktijken wordt als een belangrijke stap gezien voor de aanmelding voor de Vlaamse inventaris voor immaterieel cultureel erfgoed. Dit is dan ook een belangrijk verschil met de werking Nederland waar iedereen zich individueel kan aanmelden. Een andere reden is dat in Vlaanderen gewerkt wordt met verschillende professionele erfgoedorganisaties die elk een domein van immaterieel erfgoed ondersteunen. Dit maakt het makkelijker om groepen en personen binnen een domein te verenigen. In Nederland is dit niet zo evident omdat daar één grote ICE-organisatie bestaat.

Lerende netwerken: theoretisch vs. praktisch

Een andere interessante bevinding die naar voren komt in de gesprekken is dat er een onderscheid bestaat tussen de lerende netwerken waarin voornamelijk professionele erfgoedwerkers samenkomen en de lerende netwerken waar voornamelijk ICE-gemeenschappen (en dan vooral vrijwilligersverenigingen) zich in organiseren. Zo zien we bijvoorbeeld dat er in domein 3 van het immaterieel erfgoed in Vlaanderen (feesten, rituelen en sociale gebruiken) reeds veel lerende netwerken ontstaan vanuit het verbindingsprincipe om gelijkaardige ICE-praktijken samen te brengen om praktische uitwisseling mogelijk te maken. Daarbij zien we een verschil met de lerende netwerken die vooral op theoretisch niveau werken aan 'complexe' problemen rond bijvoorbeeld publiekswerking en archivering. De ICE-gemeenschappen - in dit domein voornamelijk vrijwilligers - zijn hier vaak niet (structureel) vertegenwoordigd. Een voorbeeld is het D30 (Domein 3 Overleg). Dit is een halfjaarlijks overleg van de professionele erfgoedorganisaties binnen domein 3 dat Leca organiseert. De vertaalslag wordt van hieruit, bv. in de vorm van een methodiek, steeds gemaakt naar de lerende netwerken waarin de vrijwilligers zich bevinden zoals die van de bloemencorso's. Tot nu toe is er in dit domein nog geen lerend netwerk geweest rond bijvoorbeeld educatie waar zowel professionele erfgoedwerkers als 'ICE-doeners' bewust zijn gaan samenwerken vanuit theoretische en praktische invalshoek. Dit komt volgens Emmie omdat lerende netwerken die opgestart worden met professionele actoren, een meer theoretische insteek hebben, daar waar lerende netwerken met gelijkaardige ICE-gemeenschappen meer praktisch ingesteld zijn. We zien dit 'fenomeen' ook terugkomen in domein 2 van immaterieel erfgoed: muziek -en podiumkunsten bv. circus, volksdans, straattheater, jachthoornblazers… Zo werd in het lerend netwerk 'archiefzorg in de kunstensector' op voornamelijk theoretisch niveau samengewerkt tussen verschillende erfgoedorganisaties. De ICE-gemeenschappen in dit domein, vaak ook bestaande uit vrijwilligersverenigingen, werden ook niet structureel betrokken bij het samen-leren. Maar dit wil niet zeggen dat men geen rekening heeft gehouden met de concrete vragen bij deze groepen. Er werd immers op verschillende momenten informeel en formeel teruggekoppeld naar hen. We zien in de leertheorie van Wenger dat er expliciet wordt geduid op de kracht van het mixen van verschillende 'niveaus' in een lerend netwerk. Toch zien we dat dit dus nog niet echt gebeurt in domein 2 en domein 3 van het ICE-veld in Vlaanderen. Volgens Emmie zou het voor veel ICE-gemeenschappen een brug te ver zijn om zich te engageren in een netwerk waar men bijvoorbeeld nieuwe methodieken tracht te ontwikkelen rond bijvoorbeeld participatief documenteren. De onmiddellijke relevantie is dan niet altijd even duidelijk voor de eigen concrete praktijk. Dit kan volgens haar wel verschillen met andere domeinen waar minder wordt gewerkt met vrijwilligers en meer met mensen die proberen te leven van ICE-praktijk, zoals ambachtslieden. Zo hebben we gezien bij de ambachtenlabs dat theorie en innovatie niet als een brug te ver werden beschouwd door de verschillende partijen. We zien dus een onderscheid tussen ICE-vrijwilligers enerzijds en professionele erfgoedorganisaties en ICE-doeners die proberen te leven van hun praktijk, anderzijds. Daarbuiten is er ook nog een verschil tussen professionele erfgoedwerkers en ICE-doeners die leven van hun ICE-praktijk met betrekking tot de context waarbinnen vragen worden gesteld.

De grote uitdaging die gesteld wordt door Wenger is om toch een gedeeld narratief te creëren (waarom komen we samen, of nog: wat kunnen we van elkaar leren) bij zowel de professionele erfgoedwerkers als de ICE-gemeenschappen met oog op een evenwicht tussen theorie en praktijk. Volgens Veerle is er ondanks de uitdagingen hieromtrent, bij de professionele erfgoedorganisaties steeds meer animo om meer en meer participatief aan de slag te gaan. Maar we zien ook enkele praktische drempels opduiken. Zo komen amateurverenigingen doorgaans 's avonds of in het

weekend samen en professionele actoren tijdens de werkuren. Volgens Veerle is er ook een groot verschil in middelen en worden vragen vaak vanuit een andere context gesteld: bij vrijwilligers doorgaans vanuit de concrete praktijk en bij professionele erfgoedorganisaties meer vanuit theoretische context bv. beleidsrichtlijnen. Desondanks is het volgens Veerle een grote misvatting om te stellen dat meer complexe aspecten van bijvoorbeeld archiefzorg enkel toegankelijk zijn voor professionele actoren. Het is duidelijk dat sommige ICE-gemeenschappen al een hele traditie hebben in bepaalde aspecten van borging, wat maakt dat zij heel veel concrete kennis hebben (of zoals Wenger het beschrijft: ze zijn levende curricula). Dit terwijl sommige professionele organisaties juist veel minder praktische of theoretische kennis in huis hebben. Het punt dat hier wordt aangehaald, sluit helemaal aan bij de theorie van Wenger. Ondanks de moeilijkheden kan het samenbrengen van theoretische en praktische kennis rond bepaalde borgingspraktijken zeer waardevol zijn, want het samenbrengen van verschillende niveaus kan volgens Wenger leiden tot nieuwe inzichten door de nieuwe samenstellingen van verschillende soorten kennis.
Een voorbeeld van zo'n lerend netwerk waar praktische kennis en theorie elkaar verrijken is het netwerk 'Leidinggevenden', opgestart door Bea als convener. Wel zijn hier enkel professionele actoren aanwezig, dit voorbeeld zal dan ook louter duiden op de kracht van het samenbrengen van theorie en praktische kennis en ervaring. Zo wordt er tijdens sommige bijeenkomsten in het lerend netwerk vanuit concrete praktijkervaringen vertrokken om daarna tot een theoretisch niveau te komen, op andere momenten vertrekt men vanuit een theoretisch kader om dan de vertaling te maken naar de concrete praktijkervaringen. Het is niet altijd de bedoeling om op theoretisch niveau na te denken over bepaalde kwesties. Zo wordt er ook gebruik gemaakt van de werkvorm 'intervisie' waarbij de deelnemers een concrete casus uit de praktijk op tafel leggen en diepgaand analyseren. De reflectie vanuit verschillende perspectieven zorgt dan ook voor een diepgaandere analyse. Voorwaarde is wel dat de casus op tafel herkenbaar is voor de anderen zodat steeds een lokale inbedding van de kwestie verzekerd is. Een belangrijke vaststelling tijdens deze momenten is de herkenning van gedeelde bezorgdheden en de mogelijkheid om elkaar te helpen door alternatieve zienswijzen aan te bieden. We zien dus dat Bea enkele punten aanhaalt die op de zinvolheid duiden van het samenbrengen van verschillende mensen in een lerend netwerk.

Lerende netwerken: statisch vs. vloeiend

Een laatste en belangrijk kenmerk van verschillende lerende netwerken in het ICE-veld is dat ze zeer **fluïde** zijn. In de praktijk zien we dat mensen zich niet meer zoals vroeger voor lange tijd voltijds engageren voor eenzelfde praktijk. Steeds vaker gaat het over korte engagementen met wisselende intensiteit. Het gevolg is dan ook dat lerende netwerken meer in beweging zijn. Overigens kunnen wissels bij professionele actoren (en soms zelfs bij de convener) ook voor andere accenten binnen het netwerk zorgen. Emmie stelt bijvoorbeeld dat in de lerende netwerken waar het verbinden centraal staat, "de thema's en de mensen steeds veranderen, evenzeer als de noden, want er komen geregeld andere mensen bij, alles is dus in beweging." We zien overigens dat de intensiteit van zo'n type lerend netwerk kan veranderen. Op sommige momenten zijn er immers meer persoonlijke bezorgdheden die gezamenlijk besproken en aangepakt kunnen worden dan op andere momenten. Interne factoren zoals lopende projecten en financiële kwesties spelen hierbij een belangrijke rol. We zien deze vloeibaarheid ook terugkomen buiten het ICE-veld. Bea beschrijft hoe het lerend netwerk 'Leidinggevenden' ook geen vaste groep deelnemers bevat. Afhankelijk van het thema kunnen mensen participeren aan de samenkomsten. Dit heeft volgens haar zowel voordelen als uitdagingen. Een voordeel - dat we ook in de theorie

zien terugkomen - is dat men daardoor steeds vanuit diverse, nieuwe perspectieven kan gaan kijken naar bepaalde, gedeelde kwesties. Dit is erg verrijkend omdat nieuwe samenstellingen van mensen ook kunnen leiden tot andere reflecties. Maar een wisselende groep brengt ook uitdagingen met zich mee. Zo kan het de drempel verhogen voor sommige deelnemers om zich bloot te stellen aan anderen en persoonlijke bezorgdheden op tafel te leggen. We hebben eerder aangegeven dat dit juist cruciaal is voor een effectieve, lokale inbedding van het lerend netwerk. Er moet dan ook veilige sfeer zijn. Overigens hebben we in de leertheorie gezien dat een gedeelde leergeschiedenis een belangrijke voorwaarde is om een nieuwe 'praktijkgemeenschap' te kunnen vormen als lerend netwerk. Indien men niet met een vrij stabiele kerngroep werkt, is het dan ook moeilijk om steeds verder te bouwen op wat er voorheen al is geleerd en (impliciet) onderhandeld werd (bv. wat beschouwen we als legitieme kennis). Dit is dan ook de moeilijkheid bij zulke fluïde lerende netwerken. Bij de **statische netwerken** kan er bijvoorbeeld wel in het begin veel tijd geïnvesteerd worden in het leggen van een gemeenschappelijke basis waarop steeds verder gebouwd kan worden. Bij de meer fluïde netwerken is dit een investering die steeds opnieuw moet gebeuren. We zien dus dat zowel de meer vloeibare netwerken als de meer statische netwerken elk hun eigen sterktes en uitdagingen hebben. In wat volgt gaan we naar de figuur van de convener. We zullen daarbij eerst de rollen overlopen die Wenger beschrijft om dan over te gaan naar de vraag of de convener doorgaans één of meerdere personen is.

Rollen van de convener

Als we kijken naar de rollen die Wenger toeschrijft aan de convener zien we in de praktijk dat het opnemen hiervan verschilt naargelang van het doel en de constellatie van het lerend netwerk. Of zoals Pieter het omschrijft: "Ik kan mezelf niet één pet geven want iedere keer is de vraag anders. Het is dan ook zo dat de rollen die we als convener opnemen en de mate waarin we dat doen afhangen van de kwestie en het soort lerend netwerk." Zo is de reflecterende rol als convener bij het ambachtenlab bijvoorbeeld belangrijker dan bij de Nederlandse bloemencorso's. In wat volgt bespreken we de verschillende rollen en toetsen we ze aan de ICE-realiteit.

Waarnemende rol

De waarnemende rol bestaat uit het opsporen van bepaalde kwesties die mogelijks gedeeld worden door verschillende belanghebbenden om zo verbindingen te leggen en confrontaties van perspectieven te faciliteren.

In de ICE-realiteit zien we dat deze rol erg prominent aanwezig is in het werk van de conveners. Om bepaalde kwesties op te sporen wordt er door KIEN bijvoorbeeld gebruik gemaakt van trefdagen voor alle ICE-actoren in Nederland. Tijdens die dagen worden bezorgdheden die spelen bij de gemeenschappen gedetecteerd. Ook worden om de twee jaar alle gemeenschappen gemonitord en worden de knelpunten besproken. Waar nodig worden dan mensen samengebracht rond een bepaalde kwestie. KIEN maakt daarbuiten ook gebruik van de erfgoedzorgplannen om bepaalde bezorgdheden op te sporen. Zo hebben ze aan de hand van deze plannen enkele gedeelde kwesties opgespoord bij de bloemencorso's. We zien ook dat gemeenschappen soms pas in gesprek met andere gemeenschappen tot het besef komen dat er een nood is aan praktijkuitwisseling. Emmie noemt dit het 'benoemingsproces' waar de convener het mogelijk maakt dat bepaalde bezorgdheden die al een tijd worden aangevoeld vertaald

kunnen worden in een heldere, gedeelde probleemstelling. In de waarnemende rol is het overigens belangrijk dat je als convener met de mensen persoonlijk gaat praten om te kijken hoe een bepaalde kwestie precies in elkaar zit. Interessant is overigens de bemerking van Bea dat zij doorgaans tijdens informele momenten veel meer bezorgdheden opspoort dan tijdens formele uitnodigingen om bezorgdheden te delen. Het is dus als convener belangrijk om zowel tijdens formele als informele momenten voldoende in contact te komen met de mensen uit het landschap. Tot slot zien we ook dat de waarnemende rol zich niet beperkt tot de opstart van een lerend netwerk, in de praktijk blijft ze gedurende het gehele traject belangrijk. Emmie geeft bijvoorbeeld aan dat "je moet blijven inspelen op wat er naar boven komt binnen het traject."

Modellerende rol

De modellerende rol omvat het bij elkaar brengen en verbinden van verschillende belanghebbenden.

We zien het modelleren ook terugkomen in de activiteiten van de bevraagde conveners. Zoals Pieter zegt: "Als convener willen we constant verbinden." Zoals we juist hebben gezien zijn de ICE-trefdagen die KIEN ieder jaar organiseert een belangrijke plaats om bezorgdheden op te sporen. Tevens zijn het momenten waar verschillende personen al samengebracht kunnen worden op een laagdrempelige manier. Zo zaaien ze de kiemen voor toekomstige samenwerking en maken ze het mogelijk dat mensen, die voorheen nooit met elkaar in gesprek waren gegaan, met elkaar in contact komen. In Vlaanderen zien we zulke momenten ook terugkomen en zijn er zelfs plannen om een heus festival te organiseren voor het hele ICE-veld. Dit festival zou dan ook een eerste stap kunnen zijn om mensen met elkaar in contact te brengen. Daarnaast speelt ook de Inventaris voor immaterieel cultureel erfgoed een belangrijke rol in het verbinden van mensen voor toekomstige samenwerkingen. KIEN beheert de Inventaris Immaterieel Erfgoed Nederland. Dankzij dit platform wordt het mogelijk dat mensen met gelijkaardige bezigheden elkaar kunnen leren kennen. In Vlaanderen gaat men zelfs nog een stap verder door sommige ICE-gemeenschappen bij de aanvraag voor de inventaris reeds aan te sporen om een (lerend) netwerk te vormen met andere gelijkaardige gemeenschappen (cfr. verbindingsprincipe). Vervolgens zien we in de theorie en de praktijk dat het belangrijk is dat de convener een overzicht heeft over de verschillende 'praktijkgemeenschappen' in het landschap en voldoende expertise bezit rond de kwestie die op tafel ligt om zo de juiste mensen te kunnen samenbrengen. Een lijst opstellen van alle potentiële actoren, zoals Leca doet, kan hierbij helpen. Volgens Bea moet de convener dus een zekere vertrouwdheid hebben met de kwestie die op tafel ligt om zo waar nodig experts van buiten het landschap te kunnen uitnodigen. Maar evenzeer heeft hij een overzicht nodig over de verschillende praktijkgemeenschappen die worstelen met dezelfde bezorgdheid.

Makelaarsrol

De makelaarsrol bestaat uit het ondersteunen van interacties tussen de verschillende actoren om te komen tot een gedeeld begrip.

We zien dat KIEN deze rol bijvoorbeeld sterk opneemt bij de bloemencorso's. Ze probeerden zo bij de opstart een gedeeld narratief te ontwikkelen waarin de samenwerking tussen de verschillende corso's als een win-winsituatie wordt ervaren omdat men niet telkens opnieuw het wiel moet

uitvinden. Dit kan echter ook mislukken. Zo heeft KIEN bijvoorbeeld geprobeerd om een gedeeld begrip en een gedeelde missie te creëren bij de verschillende vurentradities in Nederland. Maar ze zagen al vrij snel dat de tijd hier nog niet rijp voor was en dus werd het lerend netwerk niet verder gezet. Een belangrijke les was dan ook dat "wij als convener wel iets als zinvol kunnen zien, maar als de betrokkenen dat niet zo ervaren, dan heeft het geen zin." Zo kan concurrentie tussen de verschillende vurentradities een gedeeld engagement bemoeilijken. Desalniettemin kan bijvoorbeeld een gedeelde bezorgdheid rond milieukwesties en de veranderende publieke opinie over de vurentraditie in de toekomst wel leiden tot een samenwerking binnen een lerend netwerk hierover. Een andere moeilijkheid ligt erin om mensen met gedeelde bezorgdheden en/of interesses samen te brengen vanuit een andere praktijk. We hebben immers in hoofdstuk twee gezien dat dit niet zo evident is voor heel wat ICE-gemeenschappen. Zij gaven aan dat ze een gedeelde passie belangrijk vinden om samen-te-leren. Het is dan de rol van de makelaar om te tonen dat ze eigenlijk rond dezelfde kwesties werken vanuit een andere context en dat samenwerken voor iedere partij zinvol kan zijn. We zien ten slotte dat het creëren van een gedeeld begrip tussen verschillende actoren en het vertaalwerk dat daarbij te pas komt zich niet beperkt tot binnen het lerend netwerk. Zo zien we in de praktijk dat al onze bevraagde conveners tevens een rol als makelaar opnemen tussen het beleid en de leden van het lerend netwerk.

Ontwerpende rol

De ontwerpende rol omvat zowel fysiek als digitaal een omgeving creëren waar een duurzame samenwerking mogelijk is.

De ontwerpende rol kunnen we beschouwen als een van de meest duurzame rollen van de convener. Zo zien we dat KIEN bij ieder ambachtenlab een geschikte locatie probeert te voorzien waar de leden van het netwerk kunnen samenkomen. Zo voorzagen ze bijvoorbeeld voor het lab rond papierscheppen een ruimte in het openluchtmuseum in Arnhem. Belangrijk is om hier rekening te houden met wat de netwerkleden zelf verkiezen. Emmie neemt tevens deze rol op duurzame wijze op, bijvoorbeeld bij de bloemencorso's. Ze probeert net zoals Pieter deze rol na verloop van tijd steeds meer te reduceren tot het louter voorzien van locatie. Het voorzien van een 'neutrale' ruimte lijkt in de verschillende lerende netwerken wel blijvend van belang te zijn. Bij het lerend netwerk 'Leidinggevenden' zien we dat Bea als convener, samen met een collega, dan weer het hele proces lang alle praktische zaken regelt zoals de plaats, de data van de samenkomsten, het organiseren van thema's, het voorzien van lunch. De mate van het faciliteren van de samenkomsten hangt dus af van het doel: al dan niet een relatief autonoom lerend netwerk opbouwen. Een volgende interessante bevinding is dat KIEN voor de ambachtslieden steeds een financiële vergoeding voorziet voor de tijd die ze besteden in het lerend netwerk. Op die manier proberen ze het mogelijk te maken dat ze aanwezig kunnen zijn zonder zich al te veel zorgen te moeten maken over verlies in productietijd. Dit financiële aspect is ook belangrijk voor professionele erfgoedactoren die willen deelnemen binnen lerende netwerken. Zo is het belangrijk om in de mate van het mogelijke op voorhand voldoende ruimte in de beleidsplanning te voorzien voor - potentiële - samenwerkingsinitiatieven.

Coachende rol

De coachende rol betreft het ondersteunen van de belanghebbenden om meer samen te werken binnen de eigen netwerken.

We zien dat de coachende rol wat minder voorkomt in de werking van KIEN als convener. Bijvoorbeeld bij de ambachtenlabs: KIEN werkt hier telkens met één enkele ambachtsman. In Nederland is het helemaal niet zo eenvoudig om verschillende ambachtslieden samen te brengen: in Nederland kan immers elke ambachtsman zich individueel aanmelden op de inventaris. In Vlaanderen stimuleert men daarentegen de ambachtslieden om de anderen rond diezelfde praktijk te leren kennen en aan te tonen dat men in zekere mate een gemeenschap/netwerk heeft. Op die manier kan men ook te weten komen of alle ambachtslieden ook achter de aanvraag staan. Het gevolg is dat er daardoor meer contact is tussen ambachtslieden onderling. In Nederland is deze verbindende werking minder aanwezig wegens de beperkingen van de organisatiestructuur, alle ondersteuning zit namelijk bij KIEN en niet bij verschillende professionele erfgoedorganisaties zoals in Vlaanderen. Toch kunnen we stellen dat dit ook voordelen heeft. Zo kan men zich als ambachtsman in Nederland eerder zien als lid van de grote 'immaterieel erfgoedgemeenschap' dan als lid van een subgroep bestaande uit enkele ambachtslieden. In die zin is de verbinding en herkenning in Nederland eerder op het grotere immaterieel erfgoed-niveau. Desalniettemin tracht KIEN wel om via goede voorbeelden anderen aan te zetten om zelf ook meer samen te werken binnen de eigen netwerken. Zoals Pieter het omschrijft: "Als je ziet dat iets goed werkt, dan wil jij dat ook." Hij noemt die goede voorbeelden, belichaamd door de deelnemers van de lerende netwerken, de 'ambassadeurs' van het samenwerken.

Reflecterende rol

Tot slot is er nog de reflecterende rol: deze bestaat uit het mogelijk maken van reflectie op de collectieve activiteiten, waardoor duidelijk wordt welke condities voor samenwerkingen hebben geleid tot een gewenst resultaat.

In de gesprekken is de reflecterende rol iets minder teruggekomen bij de conveners. Toch zien we enkele voorbeelden waar reflectie over het proces plaatsvindt. Zo zien we bijvoorbeeld bij Leca dat zij bij de netwerken waar het verbinden centraal staat, geregeld een voortgangsgesprek houden. Dit is niet altijd even evident. Zo vertelt Veerle dat er door de intensiteit van het lerend netwerk 'archiefzorg in de kunstensector' niet altijd voldoende tijd was om te reflecteren over de gang van zaken. Na een tijd merkten ze dat dit wel noodzakelijk werd en hebben ze de reflecterende rol tijdelijk uitbesteed aan een externe consultant. Het voordeel hiervan is dat bij het analyseren van processen een externe, neutrale blik zinvol kan zijn. Tot slot zien we in de praktijk dat de convener best tijdens zowel formele als informele momenten oog heeft voor de opmerkingen van de deelnemende actoren met betrekking tot het proces. Zo geeft Bea aan dat ze tijdens informele momenten heeft opgevangen dat de steeds veranderende deelnemersgroep een invloed heeft op het lerend netwerk als een veilige omgeving. Ze kan hier dan als convener in de mate van het mogelijke rekening mee houden bij het organiseren van toekomstige samenkomsten.

We hebben nu de verschillende rollen besproken en onderzocht hoe deze in de praktijk terugkomen. In wat volgt gaan we dieper in op de vraag of een convener een of meerdere personen kan zijn.

De convener: een persoon of meerdere personen

In de leertheorie van Wenger wordt de convener als één persoon beschreven, ondanks het feit dat organisaties doorgaans als convener worden gezien. Volgens de theoreticus komen de rollen uiteindelijk altijd bij één persoon terecht. In de ICE-realiteit zien we dat hier een zekere waarheid in zit. Vaak is het zo dat (afwisselend) iemand uit de professionele organisatie de voortrekkersrol als convener op zich neemt voor een of meerdere lerende netwerken. Maar dit moeten we ook nuanceren. Zo zien we bijvoorbeeld dat er bij KIEN steeds in team wordt overlegd inzake de lerende netwerken die ze opgebouwd hebben of nog willen opbouwen. Zoals Pieter aangeeft: “Als convener zijn het nooit eenmansacties maar is er altijd wel een trekker uit het team.” In die zin zou je het team dan ook kunnen beschouwen als “ondersteunende conveners”. Het grote voordeel is dat je op die manier alles scherper krijgt. Ook is het zo dat de kwestie die centraal staat in een lerend netwerk bepaalt in welke mate andere teamleden van de convener betrokken zijn. Zo kan bijvoorbeeld een ambachtenlab rond het Fries houtsnijwerkwerk in de praktijk begeleid worden door dezelfde persoon die de andere ambachtenlabs begeleidt, maar op de achtergrond kan iemand uit het team die een grote expertise heeft rond houtsnijwerk een grotere ondersteunende rol spelen. Bij Leca zien we dat de rollen van de convener bij de kleinere netwerken vaak bij één persoon zitten. Toch wil dit niet zeggen dat bepaalde rollen niet (tijdelijk) door een collega kunnen worden opgenomen. Het is dan wel belangrijk dat je naar het lerend netwerk toe duidelijk maakt bij wie ze terechtkunnen voor welke vragen. Het voordeel van een kleine organisatie is dat iedereen doorgaans goed op hoogte is van elkaars werk, wat maakt dat je makkelijker kan inspringen bij je collega. In een grote organisatie is dit dan ook moeilijker. Bij grotere netwerken is het niet uitzonderlijk dat meerdere personen uit verschillende organisaties de rollen van de convener op zich nemen. Een voorbeeld is het lerend netwerk ‘archiefzorg in de kunstensector’. Hier was zowel iemand van het Packed (expertisecentrum digitaal erfgoed) als iemand van het Firmament simultaan convener.

In wat volgt gaan we over naar de mogelijke valkuilen bij het opstarten en in stand houden van lerende netwerken. Daarna sluiten we dit hoofdstuk af met de successleutels voor een lerend netwerk.

Valkuilen en successleutels bij lerende netwerken

Een eerste valkuil vormde tijdens de gesprekken met Pieter dé rode draad: “Een lerend netwerk werkt alleen als de gemeenschappen dat zelf ook willen en het belang van het samenkomen inzien. Als ze het zelf niet willen, heeft het geen zin om een lerend netwerk op te zetten en in stand te houden.” Als men toch blijft doorzetten kost dit vaak veel tijd en energie voor de convener en kan het bij de gemeenschappen frustraties opwekken. Voor sommige praktijkgemeenschappen kan de tijd nog niet rijp zijn om samen te zitten met andere. Een voorbeeld hiervan, dat we reeds hebben besproken, zijn de vurentradities in Nederland. Vanuit KIEN zag men het opstarten van een lerend netwerk voor alle soorten vurentradities als erg interessant omdat uit de erfgoedzorgplannen bleek dat ze vaak met dezelfde problemen

worstelen. Erg snel bleek na het opstarten weinig animo te zijn vanuit de gemeenschappen om het lerend netwerk verder te zetten. Toch zou hier wel verandering in kunnen komen in de toekomst omdat er steeds meer publieke discussie is over mogelijke overlast (cfr. nieuwjaarsincident op het strand van Schevingen) en over het fijn stof dat de vuren veroorzaken. Het zou dan ook kunnen dat de vuren binnen enkele jaren wel bereid zijn om rond deze kwestie samen te zitten. Het is dan ook belangrijk dat je als convener de vrijheid moet nemen dat zaken kunnen mislukken. Emmie van Leca sluit hierbij aan en geeft aan hoe ook zij ervaren heeft dat de tijd soms nog niet rijp is om een lerende netwerk op te starten. Ze benadrukt dat als een gemeenschap bepaalde noden niet scherp krijgt en zich er dus nog niet van bewust is, het moeilijk wordt om een lerend netwerk verder te zetten. Hier is dan ook extra aandacht voor de makelaarsrol (komen tot een gedeeld begrip en een gedeeld narratief) erg belangrijk. Een tweede valkuil bestaat uit het risico dat bepaalde werkwijzen als dé manier bestempeld worden binnen het lerend netwerk. Volgens Emmie zit de waarde van het samen-leren er juist in om "de veelzijdigheid van alle praktijken te tonen en het mag dan ook niet de bedoeling zijn om dit te versmallen." Als derde valkuil zien we dat er bij de verschillende partners binnen een netwerk doorgaans - ondanks een gedeelde kwestie - ook heel wat verschillende belangen meespelen tijdens hun aanwezigheid. Er moet dan ook voldoende rekening gehouden worden met de verwachtingen vanuit ieders eigen achterban bv. het beleid, de eigen professionele organisatie of de ICE-gemeenschap. De vierde en laatste valkuil sluit aan bij het vorige en gaat erover dat sommige actoren binnen een lerend netwerk er soms minder uit leren dan andere deelnemers. Het is dan als convener belangrijk om een gedeelde langetermijnvisie tot stand te brengen met voldoende ruimte voor korte-termijnresultaten.
We hebben nu verschillende valkuilen besproken bij lerende netwerken die onze aandacht verdienen. In wat volgt zullen we enkele 'successleutels' bespreken die kunnen helpen om een lerend netwerk te doen 'slagen'. Zo bestaat volgens Pieter een belangrijke successleutel erin om een minimale frequentie en duur voor ogen te hebben bij het opstarten van een lerend netwerk. Je moet dan ook proberen om mensen meermaals en voor langere tijd samen te brengen. Eén namiddag beklijft immers niet, pas na bijvoorbeeld acht weken creëer je echt een gemeenschappelijke basis (cfr. gedeelde leergeschiedenis). Ten tweede is het, zoals we eerder hebben besproken, belangrijk dat er voldoende aandacht is voor de impact van de samenwerking op de eigen praktijk. Een derde successleutel betreft een gedeelde (h)erkenning binnen het lerend netwerk. Iedere deelnemer zou zichzelf als legitieme partner moeten zien binnen de samenwerking. Dit houdt in dat men ieders inbreng waardeert en dat zowel de acceptatie als de contestatie van ieders inbreng als legitiem kan worden beschouwd. Ten vierde zou er buiten de gedeelde kwestie voldoende ruimte moeten zijn voor de uiting van meer persoonlijke bezorgdheden (die op hun beurt weer vertaald kunnen worden in een gedeelde kwestie). Er is dus steeds een nood aan een gedeeld narratief zonder verlies aan lokale bezorgdheden. In de gesprekken vatte Pieter dit als volgt samen:

"Volgens mij werkt een lerend netwerk alleen maar als iedereen bereid is om mee te denken en te luisteren naar elkaar. Als iemand niet gewaardeerd wordt, geraakt hij gedemotiveerd en gaat hij afhaken en kan hij of zij anderen aansteken. Toch is het niet erg dat sommigen meer actief zijn dan anderen. Iedereen moet wel het belang inzien van het samenkomen."

Volgens Emmie zijn lerende netwerken op zichzelf al erg zinvol maar een volgende successleutel is zeker een concrete output waarmee mensen in hun praktijk aan de slag kunnen gaan. Een laatste successleutel slaat op gebruik maken van de bereidheid om samen te werken. We zouden kunnen

stellen dat dit een sprekend kenmerk is van het ICE-landschap: “Er is een groot verschil met de bedrijfswereld, wij versterken elkaar en samenwerking is hier veel gemakkelijker dan elders waar men concurrent is van elkaar.”

Hoofdstuk 8: conclusie

"Vaak wordt er nog door organisaties gedacht dat leren vooral gebeurt tijdens afgelijnde vormingssessies waar er ex cathedra kennis wordt overgedragen."

We zijn het onderzoeksrapport gestart met bovenstaand citaat van Jacqueline van Leeuwen, adviseur vorming bij Faro (Steunpunt voor het roerend en immaterieel cultureel-erfgoedveld). Volgens haar worden afgebakende vormingssessies mét kennisoverdracht door professionele organisaties nog te vaak gezien als dé momenten waar leren plaatsvindt. Maar doorheen ons onderzoek hebben we betoogd dat er door verschillende actoren in het ICE-veld, de UNESCO, de huidige onderzoeksliteratuur en de leertheorie van Etienne Wenger ook andere manieren van leren naar voren worden geschoven. Uit het onderzoek blijkt dat er in de praktijk al heel wat inspirerende voorbeelden bestaan waaruit we veel kunnen leren. Het betreft '**lerende netwerken**' waar leren niet gericht is op de competenties van personen zodat zij inzetbaar kunnen blijven (economisch perspectief op leren met een focus op individuen). Maar het gaat hier veel meer over samen-leren, gericht op **gedeelde kwesties** waarmee men zich als collectief inlaat. In die zin wordt het mogelijk dat persoonlijke bezorgdheden publiek gemaakt worden en ze object van **gemeenschappelijke studie** worden. Op die momenten is er dan ook een verschuiving van leren waarbij (de competenties) van individuen centraal staan naar samen-leren waarbij een gedeelde kwestie centraal staat. In zulke samenwerkingsverbanden staat het **verbinden** van verschillende mensen centraal, over de traditionele grenzen van organisaties, verenigingen en sectoren heen. We zien dan ook een vervaging van die grenzen en het slaan van nieuwe bruggen. We kunnen deze samenwerkingen dan ook omschrijven als een **collectief avontuur** met een impact op de **lokale praktijken**. De leerprocessen die hier plaatsvinden, kunnen we beschouwen als een **democratisch leren**: leren van elkaar en elkaars verschillen (in aanpak). We hebben in lijn met dit uitgangspunt een gepaste leertheorie geselecteerd. Al snel werd duidelijk dat de kijk van Wenger op de wereld en hoe leren daarbinnen gebeurt, sterk past bij de ICE-realiteit. Zo staan (praktijk)gemeenschappen centraal en worden ze als **levende curricula** gezien. Of nog: er is reeds een sterke en uitgebreide basis van kennis en ervaring aanwezig in het ICE-veld. **Participatie** beschouwen we hier dan ook niet als een middel of als een doel om bepaalde praktijken te verbeteren, het is een **basishouding** die stelt dat we altijd van iedereen kunnen leren. Belangrijk hierbij is dat ook professionele erfgoedwerkers er steeds van uitgaan dat ook zij kunnen leren van ICE-gemeenschappen – bv. rond borging. De uitdaging moet dan ook zijn om **grensontmoetingen** mogelijk te maken waarbinnen verschillende partijen elkaar kunnen versterken in het borgen van immaterieel erfgoedpraktijken. Borging zien we hier als een geheel van kennis (zowel theoretisch als praktisch) en vaardigheden, waar heel wat ICE-gemeenschappen en professionele erfgoedorganisaties reeds ervaring mee hebben, vanuit hun eigen praktijk. We hebben in de leertheorie gezien dat de kennis vanuit verschillende hoeken en niveaus elkaar steeds kan verrijken. Zo zien we in de ICE-realiteit een **tweespoor** met enerzijds lerende netwerken met een focus op theoretische kennis, bestaande uit professionele erfgoedorganisaties en anderzijds lerende netwerken met een focus op praktische kennis, bestaande uit ICE-gemeenschappen. We hebben gezien dat deze laatste netwerken op zich als heel waardevol worden beschouwd. Desalniettemin, als we trouw blijven aan ons idee van praktijkgemeenschappen als levende curricula, zien we dat zowel ICE-gemeenschappen alsook professionele erfgoedorganisaties reeds heel wat kennis en ervaring in huis hebben over allerlei aspecten van borging. Het is dan ook ondanks de praktische obstakels, zoals verschillende contexten en agenda's, een **legitieme uitdaging** om beide partijen structureel rond de tafel te brengen rond gedeelde kwesties zoals

educatie en documenteren. Erg belangrijk is dat de convener in zulke grensontmoetingen een **gedeeld narratief** tot stand probeert te brengen waarin duidelijk wordt dat beide strekkingen in essentie eigenlijk met dezelfde kwestie bezig zijn en dat theorie en praktijk elkaar niet uitsluiten maar elkaar juist verrijken. Hoe we deze grensontmoetingen met wederzijds leren concreet kunnen maken in het ICE-veld, is een interessant startpunt voor verder onderzoek of zelfs een concreet pilootproject. We kunnen uit ons praktijkonderzoek overigens besluiten dat een **waardering** van de **eigen inbreng**, samen met een **impact** op de **lokale praktijken** twee successleutels zijn voor (alle) lerende netwerken. Grensontmoet(en)(ingen) kunnen we bovendien beschouwen als een **werkwoord**, het is iets wat steeds opnieuw inspanningen vereist van de convener, maar evenzeer van de verschillende deelnemende partijen. Ondanks deze inspanningen zijn we er zeker van dat het samenkomen en samen-leren voor alle partijen aan tafel zinvol kan zijn en het borgen van immaterieel erfgoed alleen maar kan versterken.

De laatste en misschien belangrijkste vraag is waarom we (nog meer) moeten inzetten op het opbouwen van lerende netwerken in het ICE-veld. Ten eerste is er niet enkel tijdswinst (men hoeft niet steeds het warm water opnieuw uit te vinden als men samenwerkt). We zien ook dat bepaalde bezorgdheden die voorheen 'binnenshuis' werden aangepakt, nu **collectief op publieke fora** bestudeerd kunnen worden. Een tweede reden om meer in te zetten op lerende netwerken in het ICE-veld halen we uit onze bevragingen. We zien dat de vele verschillende ICE-gemeenschappen en professionele erfgoedorganisaties al heel wat kennis en ervaring hebben rond het borgen van immaterieel erfgoedpraktijken. Het is dan ook deze sterkte die we moeten inzetten om elkaars werking te versterken. Dit betekent echter niet dat het binnenbrengen van expertise van buiten het veld niet zinvol is, integendeel. Ook zien we in de praktijk dat het ICE-veld gekenmerkt wordt door een groot aantal gedeelde persoonlijke bezorgheden, over de grenzen van ICE-gemeenschappen en professionele organisaties heen. Er zijn dus al heel wat **potentiële verbindingen** aanwezig. Belangrijk hierbij is dat het veld zich kenmerkt door een **bereidheid** om **samen te werken** rond die bezorgdheden. Dit is dan ook een groot verschil met de commerciële sector waar men concurrent is van elkaar. In het ICE-veld deelt men immers allemaal de passie om wat we waardevol vinden uit het verleden en het heden, door te geven aan de toekomst. Met de mogelijkheid dat het een nieuwe invulling kan krijgen, of nog: de mogelijkheid dat er **transformatie** plaatsvindt. Het zijn deze veranderingen die zo essentieel zijn voor het voortbestaan van immaterieel erfgoed en die beter mogelijk worden dankzij samenwerking in lerende netwerken.

Bijlage A: referentielijst

Arving, C., Wadensten, B., Johansson, B., (2014). Registered nurses' thoughts on blended learning in a postgraduate course in cancer care - content analyses on web surveys and a focus group interview. J. Cancer Educ. 29, 278–283.

Bauman, Z. (2001). *Liquid modernity.* Cambridge: Polity Press.

Biesta, G. (2004). Against learning: reclaiming a language for education in an age of learning, *Nordisk Pedagogik*, 23, pp. 70-82

Biesta, G. (2006). What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning. *European Educational Research Journal*, 5 (3,4), pp. 169-180.

Boerma, S. & de Laat, M. (2016). Informeel leren in netwerken. In Schenning, J., Simons, R.J. & Besieux, T. (Red.), Mensenorganisaties: 24 evoluties onder de loep (pp. 227-239). Zaltbommel: Thema.

Boshier, R. (2001). Lifelong learning as bungy jumping: in New Zealand what goes down doesn't always come up, *International Journal of Lifelong Education,* 20(5), pp. 361-377. http://dx.doi.org/10.1080/02601370110059483

Burt, R. S. (2000). The network structure of social capital. In R. I. Sutton and B. M. Staw, *Research in organizational behaviour.* Greenwich, CT, JAI Press, pp. 345-423.

Decuypere, M. & Vandenabeele, J. (2017). Volwassenenvorming: college 3. KUleuven.

Departement Cultuur, Jeugd en Media. (2018). UNESCO-conventie van 2003. Retrieved from: http://www.kunstenenerfgoed.be/nl/wat-doen-we/immaterieel-cultureel-erfgoed/unesco-conventie-van-2003

De Mey, B. & Swillens V. (2017). Volwassenenvorming: Wenger, communities of practice. KULeuven.

Edwards, A. (2010). *Being an expert professional practitioner: The relational turn in expertise. Dordrecht*, Springer.

European Commission (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality.* Brussels: European Commission, DG Education and Culture.

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura A., et al. (1972). *Learning to be: the world of education today and tomorrow. Paris: UNESCO.*

Friesen, N. (2011). The place of the classroom and the space of the screen: Relational pedagogy and Internet technology. New York: Peter Lang Publishing.

Jacobs, M. (2008). Faro: tijdschrift over cultureel erfgoed, 1 (2), 12-17.

Jarvis, P. (2000). 'Imprisoned in the global classroom' – revisited: towards an ethical analysis of lifelong learning. *Proceedings of the first international lifelong learning conference,* pp.20-27. Rockhampton: Rockhampton University.

Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning.* Abingdon, Routledge.

Jimenez, J. (2015). *Studying today: A practice theory perspective*. Leuven: KU Leuven. Faculteit Psychologie en pedagogische wetenschappen.

Kilminster, S., Zukas, M., Quinton, N., & Roberts, T. (2011). Preparedness is not enough: Understanding transitions as critically intensive learning periods. *Medical Education, 45*(10), 1006-1015.

Lee, T.Y., Lin, F.Y., 2013. The effectiveness of an e-learning program on pediatric medication safety for undergraduate students: a pretest-post-test intervention study. Nurse Educ. Today 33, 378–383.

Lewis, T. E. (2013). On study: Giorgio Agamben and educational potentiality. New York: Routledge.

Martínez-Cerdá, Torrent-Sellens, & González-González. (2018). Socio-technical e-learning innovation and ways of learning in the ICT-space-time continuum to improve the employability skills of adults. *Computers in Human Behavior,* Computers in Human Behavior.

Masschelein, J., & Simons, M. (2015). Education in times of fast learning: The future of the school. *Ethics and Education, 10*(1), 1-12.

Opstaele, V., Naert L. & Bonne K. (2015). Onderzoek naar leren in samenwerkingsverbanden vanuit individuele, organisatie- en netwerkperspectief. Pronet: Gent.

Rancière, J. (1991). The ignorant schoolmaster. (K. Ross, Trans.). Stanford, CA: Stanford University Press.

Ruijters, M.C.P. (2016). Het is de toon die de muziek maakt: componeren van ontwikkelstrategieën. Management & Organisatie, 6, 195 -211

Scanlon, L. (2011). *"Becoming" a professional,* lifelong learning book series 16. DOI10.1007/978-94-007-1378-9_0

Simons, M. (2014). Governing education without reform: The power of the example. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 36*(5), 1-20.

UNESCO (2017). Decision of the Intergovernmental Committee: 12.COM 9. Retrieved from: https://ich.unesco.org/en/decisions/12.COM/9

UNESCO (2018). Enhancing capacities worldwide for safeguarding intangible cultural heritage. Retrieved from: https://ich.unesco.org/en/capacity-building

UN (2016). Quality education: why it matters. Retrieved from: https://www.un.org/sustainabledevelopment/wp-content/uploads/2018/09/Goal-4.pdf

van Leeuwen, J. (2010). Bouwen aan vertrouwen: communities of practice als bron van inspiratie en innovatie voor de erfgoedsector. Faro: tijdschrift voor cultureel erfgoed, 3 (2), 56-61.

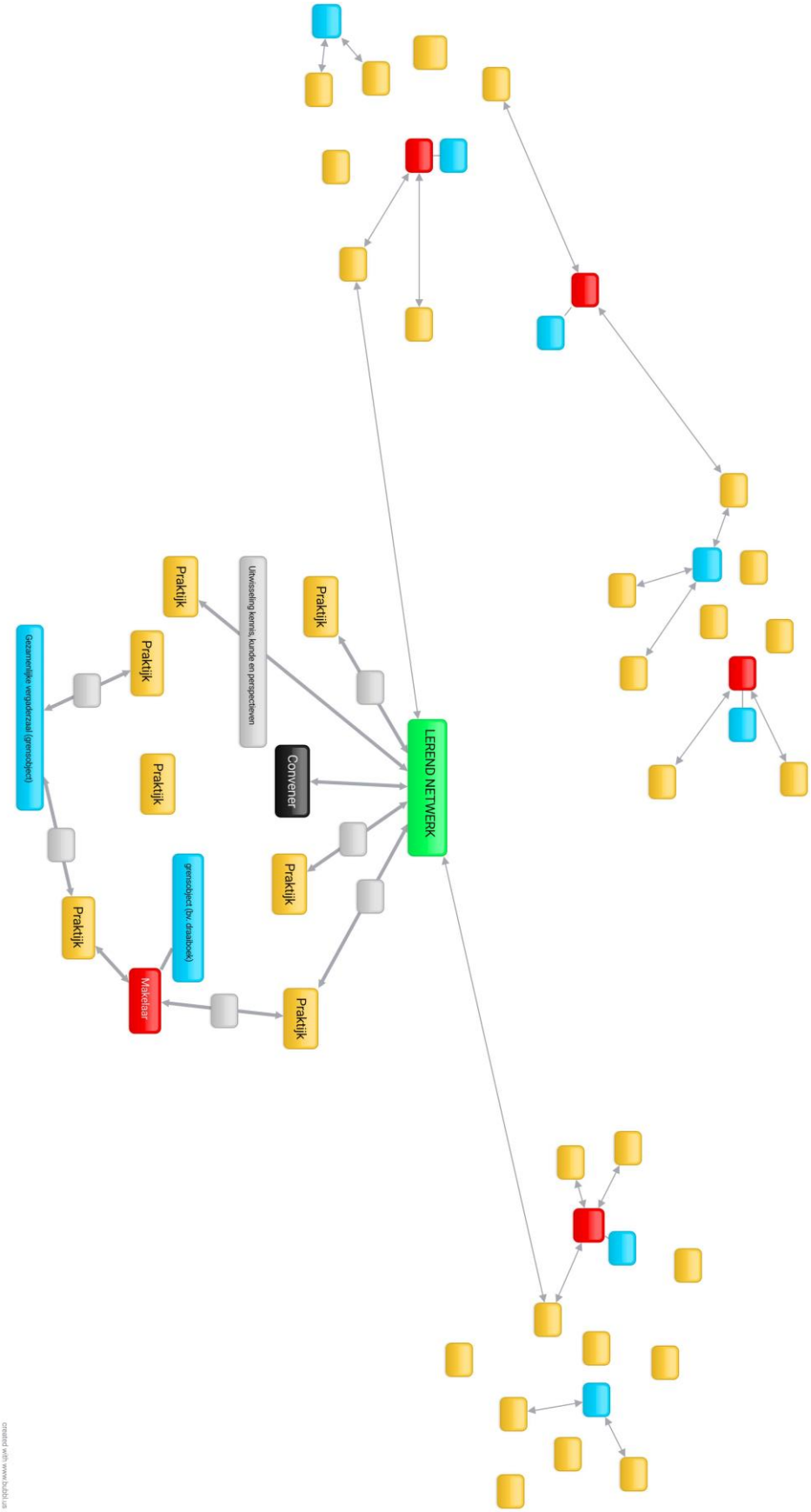
Voutilainen, A., Saaranen. T., & Sormunen. M. (2017). Conventional vs. e-learning in nursing education: A systematic review and meta-analysis. *Nurse Education Today, 50*, 97-103.

Weller, M. (2014). Battle for Open: How openness won and why it doesn't feel like victory. Ubiquity Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity.* UK: Cambridge University Press.

Wenger-Trayner, E., Fenton-O'Creevy, M., Hutchinson, S., Kubiak, C, & Wenger-Trayner, B. (2015). *Learning in landscapes of practice: Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning*. Abingdon: Routledge.

Bijlage B: conceptenmap



Bijlage C: definitielijst

Praktijk

Een praktijk is een gedeeld initiatief waar een groep mensen zich in een wederzijds engagement rond verzamelt. De bedoeling is om de betreffende praktijk steeds te verbeteren en over te dragen. Uniek aan die praktijk is een gedeeld repertoire zoals bepaalde competenties, betekenissen en symbolen.

Praktijkgemeenschap

Een praktijkgemeenschap betreft een groep mensen die zich engageren rond een gemeenschappelijke praktijk door middel van regelmatige samenkomst. Zo een gemeenschap kan beschouwd worden als een levend curriculum aangezien ze een gedeelde leergeschiedenis hebben rond – het verbeteren – van hun praktijk. Er ontstaat dus een lokale kennis, gedeelde verhalen en een gedeeld discours dat een bepaald, uniek perspectief over de wereld weerspiegelt. De structuur van zo'n gemeenschap bestaat steeds uit een periferie, gelegen aan de buitenzijde van de praktijkgemeenschap die zich in verschillende lagen van toenemende betrokkenheid en deskundigheid naar het midden toe beweegt waar de kern zich bevindt.

Landschap

Een landschap kunnen we overeenstemmen met een kennisdomein vb. immaterieel erfgoed. Concreet gaat het dan over het geheel aan praktijkgemeenschappen en de grenzen hiertussen binnen dit domein.

Makelaar

Makelaars zijn personen die zich begeven in verschillende praktijkgemeenschappen en zo verbindingen kunnen leggen tussen verschillende praktijken. Door hun multi-lidmaatschap introduceren zij nieuwe inzichten, vaardigen en ideeën van de ene gemeenschap in de andere en zorgen ze dus voor uitwisseling. Zij zijn dan ook in staat om te vertalen tussen de verschillende gemeenschappen waardoor onderlinge grenzen verlaagd kunnen worden.

Grensobject

Grensobjecten oftewel 'grenszaken' zijn documenten, plaatsen zoals vergaderzalen en thema's die verschillende praktijkgemeenschappen verbinden met elkaar. Maar het kunnen ook zaken zoals een titel of een waarde zijn die voor uitwisseling kunnen zorgen. Vaak gaan deze objecten van de ene gemeenschap naar de andere in het gezelschap van een makelaar.

Grenzen

De aanwezigheid van verschillende praktijkgemeenschappen in de wereld zorgt voor het ontstaan van grenzen (elke gemeenschap heeft een eigen leergeschiedenis en bepaalde gebruiken en symbolen) maar de grenzen tussen praktijkgemeenschappen zijn niet altijd vast of gesloten, onder andere participatie van nieuwkomers draagt bij tot de discontinuïteit hiervan. De periferie (grens)

van een praktijkgemeenschap is vaak een vruchtbare omgeving voor verandering, dit omdat men er meer blootgesteld wordt aan andere inzichten en percepties, wat tot vernieuwing kan leiden.

Grenspraktijk

Een grenspraktijk komt tot stand wanneer verschillende mensen uit verschillende gemeenschappen samenkomen rond een bepaald initiatief, dit kan gaan van een reflectiedag tot een heus lerend netwerk - zie definitie.

Lerend netwerk

Een lerend netwerk is een partnerschap van verschillende actoren uit het veld (en eventueel daarbuiten) die zich verzamelen rond (een) bepaald(e) (complexe) kwestie(s). Op die manier ontstaat een grenspraktijk waar het verbeteren en innoveren van (een) bepaalde praktijk centraal staat. Door het combineren van verschillende stemmen en perspectieven komt men tot complexere reflecties en door de nieuwe samenstellingen van verschillende mensen ontstaan nieuwe inzichten. Het gaat er dus om, om op nieuwe manieren om te gaan met bestaande problemen.

System convener

De conveners zijn mensen die persoonlijke bezorgdheden verzamelen in het veld en mensen hier rond verzamelen over traditionele grenzen heen zodat ze lerende partners kunnen worden van elkaar. Op die manier proberen ze innovatie mogelijk te maken rond complexe kwesties. Ze voorzien net genoeg ondersteuning zodat het proces blijft lopen. Een belangrijke voorwaarde is dat de conveners zelf ook deel zijn van het betreffende landschap en er al een hele geschiedenis in hebben zodat ze een perspectief hebben over de grenzen heen en een zicht hebben op de samenstelling van het landschap. Enkele rollen die typerend zijn voor de convener:

- *De waarnemende rol:* het opsporen van bepaalde kwesties die mogelijks gedeeld zijn door verschillende belanghebbenden om zo verbindingen te leggen en confrontaties van perspectieven te faciliteren;
- *de makelaarsrol*: het ondersteunen van interacties tussen de verschillende actoren om te komen tot een gedeeld begrip;
- *de modellerende rol*: het bij elkaar brengen en verbinden van verschillende belanghebbenden;
- *de coachende rol*: het ondersteunen van de belanghebbenden om meer samen te werken binnen de eigen netwerken;
- *de reflecterende rol*: het mogelijk maken van reflectie op de collectieve activiteiten waardoor duidelijk wordt welke condities van het samenwerken hebben geleid tot een gewenst resultaat;
- *de ontwerpende rol*: zowel fysiek als digitaal een omgeving voorzien waar een duurzame samenwerking mogelijk is.

Bijlage D: vragenlijst interviews

1. Heb je zelf ervaring met zulke (kortstondige of langdurige) lerende netwerken in jouw werk? Vb. een traject waar enkele reflectiesessies rond een bepaald thema werden georganiseerd. Kan je enkele voorbeelden geven?
2. Kan je me een voorbeeld geven van een succesverhaal? Wat maakt dat dit een succesverhaal is geworden? Wat was de meerwaarde voor de deelnemers?
3. Was het de bedoeling om tot innovatie te komen of was het doel om enkel tot een uitwisseling te komen van kennis, vaardigheden en perspectieven?
4. Welke rol nam/neem je hierin op: was je zelf deelnemer of was je organisator?
5. Wat zijn de valkuilen van het samenbrengen van verschillende mensen in zo'n netwerk en hoe kan je deze trachten te vermijden?
6. Herken je in jouw werk - een van - de rollen van de convener? Zou jij een convener kunnen noemen?
7. Voor wat voor thema's zou jij zulke grensontmoetingen faciliteren?
8. Waar liggen in jouw werk mogelijkheden om - enkele van - deze rollen nog meer op te nemen?
9. Zou je deze rollen onderbrengen onder één persoon of juist verdelen onder verschillende personen in het veld? Denk je dat de beschrijving juist en volledig is?