

**Research-based
analysis of European
youth programmes**

RAY-LEARN

Onderzoeksproject over organisatorische ontwikkeling en lerende organisaties in de Europese jeugdsector

Nationaal rapport België-Vlaamse Gemeenschap

KATRIEN BOONE
FRANK STEVENS

BRUGGE, 2021

howest
hogeschool

INHOUD

Inhoud	2
Overzicht van de tabellen in dit rapport	4
Overzicht van de figuren in dit rapport	4
1 Onderzoekskader	5
1.1 Wat vooraf ging	5
1.2 Het RAY-LEARN project	5
1.3 Het onderzoek zelf	6
1.3.1 De respondentengroep	6
1.3.2 Interview setting	8
1.3.3 De documentatie van de interviews	8
1.3.4 De topiclijst	9
2 Enkele centrale begrippen	10
2.1 Lerende organisaties ...	10
2.2 ... organisatieleren	11
2.3 Het model van Crossan, Lane en White	11
3 Resultaten: Model van Crossan et al.	15
3.1 individueel Leren	17
3.1.1 Hoe wordt individueel geleerd?	17
3.1.1.1 Vormingsaanbod en bereidheid tot levenslang leren	17
3.1.1.2 Ruimte om te oefenen en experimenteren	19
3.1.1.3 ERASMUS + en intercultureel leren	20
3.1.1.4 Reflectie op eigen handelen	21
3.1.1.5 Ondersteuningstools van organisatie om individueel leren te stimuleren	22
3.1.2 Waar ligt initiatief tot individueel leren?	23
3.2 Groepsleren	25
3.2.1 Reflectie in groep stimuleren	25
3.2.2 Co-creatie	25
3.2.3 Uitwisseling in team	26
3.2.4 Belang van vertrouwenscontext/sociale veiligheid	27
3.3 Organisatorisch leren	27
3.3.1 teamvergaderingen, werkgroepen en kennisuitwisseling	28
3.3.2 Informatieverzameling en evaluatie	28
3.3.3 Externe expertise om TRansities te begeleiden	29
3.4 Interorganisatorisch leren	30
3.4.1 Samenwerkingsverbanden	30
3.4.2 Platformfunctie	30
3.4.3 Internationale uitwisseling	31
3.5 Bottom-up processen	31
3.5.1 Interpretatie	32
3.5.1.1 Leren uit de stem van de jongeren	32
3.5.1.2 Benoemen van noden en behoeften	32
3.5.1.3 Gezamenlijk leren en leren uit praktijkervaring	33
3.5.1.4 Uitwisseling van praktijkervaringen	34



3.5.2	Integratie	34
3.5.2.1	Participatief aan de slag van onderuit	34
3.5.2.2	De zoektocht naar een gezamenlijke taal	35
3.5.3	Interorganisationeel samenwerken	35
3.5.3.1	Gezamenlijk referentiekader in samenwerking	36
3.5.3.2	Bottom up werken als bestaansreden voor werking koepels	37
3.6	Top-down processen	37
3.6.1	Neerschrijven	38
3.6.1.1	Registratie en stappenplannen	38
3.6.1.2	Neerschrijven in kader van kennismanagement	39
3.6.1.3	Waarde van neerpennen?	40
3.6.2	Documenteren	40
3.6.3	Automatiseren en belang van digitale toepassingen	41
3.6.4	Onderzoek om vinger aan de pols te houden	41
3.6.5	Systematische peer-to-peer educatie	42
4	Resultaten: algemene analyses	43
4.1	Dualiteiten	43
4.1.1	Cultuur van leren of structuur tot leren?	43
4.1.1.1	Cultuur van het leren als essentieel	43
4.1.1.2	Ondersteunend belang van structuren	44
4.1.1.3	Betekenis van professionalisering voor dit spanningsveld	44
4.1.2	Verloop: vloek of zegen?	45
4.1.3	Goede voorbeelden en/of mislukkingen?	46
4.2	Belemmerende en bevorderende factoren	48
4.2.1	Bevorderende factoren	48
4.2.1.1	Op organisatorisch niveau	48
4.2.1.2	Op interorganisatorisch niveau	49
4.2.1.3	Op systemisch niveau	49
4.2.2	Belemmerende factoren	50
4.2.2.1	Op organisatorisch niveau	50
4.2.2.2	Op systemisch niveau	50
4.3	Organisatorische veranderingen	51
4.3.1	Groei	51
4.3.2	Professionalisering	52
4.3.3	Andere organisatorische veranderingen	53
4.3.4	De motor van veranderingen	54
4.4	De rol van Erasmus+: Youth in Action	56
4.4.1	ERASMUS+: YOUTH IN ACTION en veranderingen in organisaties	56
4.4.2	Enkele bedenkingen over leren via erasmus+	57
5	Literatuur	59
6	Bijlagen	60



OVERZICHT VAN DE TABELLEN IN DIT RAPPORT

Tabel 1: Beschrijving van de deelnemende organisaties	8
---	---

OVERZICHT VAN DE FIGUREN IN DIT RAPPORT

Figuur 1: Organisatieleren als een dynamisch proces	12
Figuur 2: Organisatieleren in de negen bevraagde organisaties	18
Figuur 3: Leren in organisatie A	60
Figuur 4: Leren in organisatie B	61
Figuur 5: Leren in organisatie C	62
Figuur 6: Leren in Organisatie D	63
Figuur 7: Leren in Organisatie E	64
Figuur 8: Leren in Organisatie F	65
Figuur 9: Leren in Organisatie H	66
Figuur 10: Leren in Organisatie I	67
Figuur 11: Leren in organisatie J	68
Figuur 12: Leren over alle organisaties heen	69



1 ONDERZOEKSKADER

RAY-LEARN is een onderzoek dat wil nagaan welke strategieën en praktijken gebruikt worden om te leren binnen organisaties die actief zijn in EU Jeugdprogramma's. Het wil ook onderzoeken hoe dit leren de ontwikkeling van organisaties, die werken met jongeren in Europa, verder mee vorm geeft.

Dit onderzoek is uitgevoerd door het RAY-netwerk. Dit is een open netwerk, in eigen beheer, van Nationale Agentschappen en hun onderzoekspartners. In België (Vlaanderen) maken JINT vzw, het Nationaal Agentschap van de Vlaamse Gemeenschap en de Opleiding Sociaal Werk van de Hogeschool West-Vlaanderen, deel uit van dit netwerk. Het netwerk onderzoekt internationaal jeugdwerk en internationale mobiliteit van jongeren. Het probeert de dialoog tussen onderzoek, praktijk en beleid te bevorderen. Via onderzoek draagt het bij tot de verdere ontwikkeling van de Europese jeugdsector.

1.1 WAT VOORAF GING

Het RAY-netwerk is actief sinds 2008. Het startte als een initiatief van 13 Nationale Agentschappen, die actief waren in Youth in Action, de voorloper van het huidige Erasmus+: Youth in Action-programma. De eerste onderzoeken van dit netwerk dateren al uit 2009. Vlaanderen (België) is pas actief in dit netwerk sinds 2011. De eerste onderzoeken bestonden uit grootschalige, kwantitatieve bevestigingen bij deelnemers en projectbegeleiders aan een Youth in Action-project. De bedoeling van deze onderzoeken was een profiel van de deelnemers en de projectbegeleiders op te stellen, na te gaan in welke mate de deelnemers en projectbegeleiders ervaren dat hun deelname competenties bevordert. Het onderzoek beperkt zich echter niet enkel tot het individueel niveau, maar heeft ook betrekking op de organisaties die actief zijn in een Europees programma en hun omgeving. Vragen met betrekking tot niveau zijn: hoe reageren organisaties, instituties, structuren, maar ook hun omgeving zoals de ruimere gemeenschap en andere organisaties, op deelnames aan projecten uit Europese jeugdprogramma's. Dit is de zogenaamde jeugdmonitor van het Ray-netwerk (RAY-MON) die intussen al tien jaar loopt.

Hoewel er een eigen vragenlijst is ontwikkeld om de ervaringen van projectbegeleiders te onderzoeken, leefde het gevoel in het RAY-netwerk dat de ervaringen van deze projectbegeleiders niet helemaal gevat werden met dit meetinstrument. De meeste vragen waren meer gericht op de ervaringen van deelnemers dan die van projectbegeleiders. Bovendien miste de bevestiging – deels omdat het een kwantitatief opzet was – noodzakelijke diepgang. Daarom groeide het idee om projectbegeleiders via een kwalitatief onderzoek te bevestigen. Dit leidde tot een onderzoek naar de competentieontwikkeling bij jeugdbegeleiders. RAY-CAP (CAP staat voor capacity building) werd geboren in 2016 en liep voor twee jaar.

In een vijftiental landen werden projectbegeleiders die deelnamen aan een vorming of trainingsactiviteit binnen Erasmus+: Youth in Action bevestigd. RAY-CAP was niet enkel een kwalitatief onderzoek. Het kende ook een longitudinaal opzet. De projectbegeleiders werden gecontacteerd voordat ze vertrokken, drie- tot zes maanden na hun participatie en een jaar tot anderhalf jaar na hun deelname. Eén van de belangrijkste resultaten van dit onderzoek is dat er vooral sprake is van individueel leren bij de deelnemers aan een vorming- of trainingsactiviteit binnen Erasmus+: Youth in Action. De **transfer van wat er geleerd is naar een hoger niveau** (naar een groep medewerkers of naar de organisatie), verloopt echter veel moeilijker. Vanuit dit resultaat is het idee van het onderzoeksproject RAY-LEARN gegroeid: Hoe leren organisaties binnen Erasmus+? Kunnen organisaties die deelnemen aan het Erasmus+-programma beschouwd worden als lerende organisaties? Welke strategieën en praktijken hanteren deze organisaties om te leren en het transfereren van leren binnen de organisatie aan te pakken?

1.2 HET RAY-LEARN PROJECT

Dit onderzoek wil nagaan hoe organisaties, netwerken en instituties die met jongeren werken leren en zich ontwikkelen. Belangrijk hierbij is om de specificiteit van deze organisaties voor



ogen te houden: programma's en projecten zijn vaker beperkter in tijd, het verloop van vrijwilligers en medewerkers is vaak groot binnen organisaties en in de sector van organisaties die actief werken met jongeren. Ook is een soort jeugdelijk verzet tegen allerlei regeltjes en procedures deel van de cultuur binnen de sector.

De bedoeling van dit onderzoek, dat uitgevoerd wordt in 14 landen, is om **strategieën en praktijken van organisatorisch leren te verkennen** bij jeugdorganisaties en -netwerken binnen Europese jeugdprogramma's. De belangrijkste onderzoeksvragen van dit verkennend onderzoek zijn (RAY-coördination team, 2019):

- Welke uitdrukkelijke leerstrategieën worden er gebruikt binnen de jeugdsector om organisatorisch te leren en hun ontwikkeling te versterken?
- Welke impliciete leerstrategieën worden er gebruikt binnen de jeugdsector om organisatorisch te leren en hun ontwikkeling te versterken?
- Zijn er patronen in deze leer- en ontwikkelingsstrategieën over de organisaties heen en die terug komen in meerdere landen?
- Welke omstandigheden, zowel systematische als organisatorische, bevorderen of belemmeren organisatieleren en -ontwikkeling?

Onder **expliciete** leerstrategieën wordt het volgende verstaan: alle praktijken, procedures, protocollen en initiatieven om kennis te verzamelen en te delen binnen de organisatie. Ze worden bewust en doelgericht door de organisatie ondernomen. Een voorbeeld hiervan is dat er bij de terugkeer van een deelnemer aan een transnationale training in de organisatie op de eerste stafvergadering tijd wordt vrijgemaakt om de opgedane ervaringen te delen met de anderen in de organisatie (Karsten, 3 maart 2020, persoonlijke communicatie). **Impliciete** leerstrategieën behelzen dan alle praktijken, procedures, protocollen en initiatieven om kennis te verzamelen en te delen binnen een organisatie, die niet uitgaan van de organisatie zelf, maar wel uitgaan van medewerkers in een organisatie. Een voorbeeld hiervan is een terugkerende collega die zijn ervaringen deelt met andere collega's aan de waterfontein (Karsten, 3 maart 2020, persoonlijke communicatie).

Het onderzoek bestaat uit twee delen. In een eerste, verkennende fase is er een kwalitatief onderzoek uitgevoerd in 14 partnerlanden. In een tweede zal op basis van de bevindingen uit het eerste deel een vragenlijst ontwikkeld, afgenomen en geanalyseerd worden. Het eerste, kwalitatieve deel, richt zich in eerste instantie op de eerste twee deelvragen, maar ook op de laatste deelvraag. De beantwoording van de derde deelvraag is meer geschikt binnen een kwantitatief opzet. Dit rapport betreft de bevindingen van het eerste luik (het kwalitatief onderzoek), zoals dit uitgevoerd is in België (Vlaanderen).

1.3 HET ONDERZOEK ZELF

1.3.1 DE RESPONDENTENGROEP

De internationale coördinatie gaf het mandaat aan de deelnemende landen om een eigen selectie van organisaties te maken. De organisaties die in aanmerking kwamen voor deelname aan het onderzoek moesten wel de nodige **diversiteit** in zich dragen die typisch is voor de organisaties die intekenen op EU-programma's van dat land. Het moest een afwisseling zijn van kleine organisaties die volledig op vrijwilligers draaien en organisaties die professionelen te werk stellen. Er moet een mix zijn van grote en kleine organisaties. Zowel overheidsorganisaties als privé organisaties moeten vertegenwoordigd zijn. Er moeten organisaties in de bevroegde groep zitten die autonoom werken, maar ook organisaties die deel uitmaken van een netwerk en/of zelf een netwerk zijn.

Oorspronkelijk kwamen 18 organisaties in aanmerking voor het onderzoek. Vijf van deze achttien organisaties hadden reeds deelgenomen aan het RAY-CAP onderzoek (zie Stevens, 2018). Gezien RAY-LEARN een vervolgonderzoek is dat deels dezelfde vragen stelt en de tijdsperiode tussen RAY-CAP en RAY-MON niet zo groot is, werd verkozen deze organisaties niet opnieuw te bevroegen. De andere dertien organisaties drukten hun bereidheid uit om deel te nemen aan het onderzoek. Deze organisaties werden via mail gecontacteerd door de onderzoeker. In de mail werden de bedoelingen van het onderzoek en het soort vragen waaraan

de organisatie zich kan verwachten toegelicht. Eén organisatie reageerde niet, ook na meerdere malen contact te hebben opgenomen via verschillende wegen. Eén organisatie zag af van deelname nadat deze op de hoogte was gesteld van de soort vragen die gesteld zouden worden. De organisatie gaf zelf aan zich er niet toe te lenen om veel uitspraken te doen over dit type vragen. Eén gesprekspartner bleek na afname van het gesprek minder geschikt te zijn om iets te zeggen over de organisatie waarin ze tewerk was gesteld. Deze persoon was er vrij nieuw en werkte slechts deeltijds. Ze kon zich daarom weinig uitspreken over hoe leren er verliep. Bovendien was deze respondent weinig op de hoogte van de ontwikkelingen die deze organisatie doorgemaakt had in de laatste vijf jaren. Een laatste organisatie zag uiteindelijk af van deelname omdat de periode van het veldwerk hen niet uitkwam. Uiteindelijk namen **negentien organisaties** deel aan het onderzoek. De negen interviews zijn allemaal afgenomen in de periode oktober-november 2019. Onderstaande tabel geeft meer inzicht in de deelnemende organisaties en een aantal kenmerken ervan.

Naam in het rapport	Soort organisatie	Privé/overheid	Lokaal/nationaal	Lid van een koeploorganisatie of netwerk van organisaties	Jaar van oprichting	Aantal vrijwilligers	Aantal betaalde medewerkers
Organisatie A	Jeugdorganisatie	Privé	Lokaal	Ja	1970	20 tot 25	15
Organisatie B	Sociaal-culturele vereniging	Privé	Lokaal	Ja	1993	5 vaste vrijwilligers, los-vaste vrijwilligers afhankelijk van activiteit	15
Organisatie C	Netwerkorganisatie	Privé	Nationaal	Ja	2009	Geen vaste vrijwilligers, afhankelijk van activiteit	7
Organisatie D	Jeugdorganisatie	Privé	Nationaal	Ja	1990	30 actieve leden, 30 los-vaste vrijwilligers	0
Organisatie E	Jeugdorganisatie	Overheid	Nationaal	Neen	Eind jaren 1970	57 vrijwilligers	45
Organisatie F	Jeugdorganisatie	Overheid	Lokaal	Ja	Respondent weet het niet	Veel, maar kent het aantal niet	20-25
Organisatie H	Culturele vereniging	Privé	Lokaal	Neen	2010	30	5
Organisatie I	Sociaal-culturele vereniging	Privé	Lokaal	Neen	2012	150	10.5
Organisatie J	Jeugdorganisatie	Privé	Nationaal	Ja	1958	150	9



Tabel 1: Beschrijving van de deelnemende organisaties ¹

Voor dit rapport kregen de organisaties een letter. Als er later in het rapport citaten worden gebruikt, zal dezelfde verwijzing naar de organisaties gehanteerd worden als in tabel 1.

In de negen organisaties zijn er twee overheidsdiensten aanwezig, de andere organisaties worden niet ingericht door een overheid. Van deze twee overheidsorganisaties is er één organisatie actief op het Vlaams niveau en één op het stedelijk niveau.

De andere organisaties bestaan uit organisaties uit het jeugdwerk (3 organisaties), twee organisaties bekennen zich tot het sociaal-cultureel werk en één organisatie omschrijft zich als een culturele vereniging. Het is dus belangrijk voor ogen te houden dat de organisaties die in dit onderzoek bereikt worden zich niet allemaal identificeren met wat in Vlaanderen beschouwd wordt als het jeugdwerk. Het is een breder opzet. Het zijn wel allemaal organisaties die met jongeren werken en de projecten waarop ze betrokken zijn in het Erasmus+: Youth in Action programma zijn gericht op jongeren.

Eén organisatie wordt volledig gerund door vrijwilligers, de acht andere organisaties hebben betaalde medewerkers. Het aantal medewerkers varieert van 5 tot 45 fulltime equivalenten. Sommige organisaties doen wel nog beroep op freelancers of op seizoenmedewerkers in drukke periodes.

Eén organisatie is een koepelorganisatie. Vijf van de negen organisaties zijn ingebed of zijn lid van een koepelorganisatie. Dit kan zowel op het Europees als op het Vlaams niveau zijn. Vier organisaties maken geen deel uit van een koepel.

1.3.2 INTERVIEW SETTING

Alle interviews zijn **face-to-face** afgenomen bij de organisatie zelf. De enige uitzondering was de organisatie die volledig draait op vrijwilligers. Deze organisatie heeft geen eigen bureaus. Dit interview werd afgenomen op café. Ook één van de sociaal-culturele organisaties had op het moment van het interview geen vrije ruimte ter beschikking. Dit interview werd afgenomen in een nabij gelegen koffiebar. De duur van de interviews nam tussen 58 en 136 minuten in beslag.

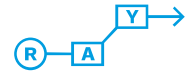
1.3.3 DE DOCUMENTATIE VAN DE INTERVIEWS

Alle interviews zijn digitaal opgenomen, na het ondertekenen van een geïnformeerde toestemming van de respondenten. Alle interviews zijn uitgeschreven in een transcript die als basis diende voor de verdere verwerking van de gegevens.

De gegevens zijn verwerkt met onder andere het programma MaxQDA, een programma voor het verwerken van kwalitatieve gegevens. Voor de analyse zijn twee codeurs onafhankelijk van elkaar door de gesprekken gegaan. Voor deze codering is er gebruik gemaakt van een vooraf opgesteld codeerschema, maar werd evengoed de openheid gelaten om ook categorieën te gebruiken die naar boven kwamen uit de gesprekken. Dit duidt op een reproductieve onderzoeksaanpak in de analyse van de gesprekken (Emerson, 2004; Downward & Mearmn, 2007; Ragin & Amoroso, 2011). Centraal in de codering stond het **niveau** waarop er geleerd wordt in organisaties en vanaf welk niveau het **initiatief** werd genomen voor het leren te stimuleren.

Zoals afgesproken in de geïnformeerde toestemmingen worden de opnames van de gesprekken bijgehouden totdat het rapport is goedgekeurd. Daarna worden ze vernietigd. Zoals reeds aangegeven worden de namen van de organisaties vervangen door letters in de verdere rapportage. Indien er in de citaten namen vallen van organisaties zijn die ook weggelaten, gezien in het informed consent is afgesproken dat de rapportage anoniem zal gebeuren.

¹ Indien een aandachtige lezer zich afvraagt waar organisatie G staat: dat is de organisatie waarvan achteraf bleek dat de respondent niet zo goed geplaatst was om de vragen op organisatorisch vlak te beantwoorden.



1.3.4 DE TOPICLIJST

De transnationale richtlijnen voor de interviews zijn vertaald in het Nederlands. Deze transnationale richtlijnen bevatten zelf geen concrete vragen en vraagstellingen, maar enkel suggesties voor vragen en onderwerpen en hoe deze ter sprake kunnen gebracht worden. Zo werden er suggesties gegeven over in welke leerrijke situaties er leren plaats kan vinden (bij het begin van een nieuwe medewerker, bij het weggaan van een medewerker met veel ervaring uit de organisatie,...). Deze situaties werden omgezet in topics en subtopics. Deze topics werden verder geoperationaliseerd in concrete vragen die gebruikt konden worden indien het gesprek niet soepel zou verlopen.

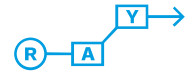
Het interviewschema bestond telkens uit de volgende **hoofdonderwerpen**:

- Inleiding
- Informatie over de organisatie zelf
- Centraal onderwerp: leren in de organisatie
- Centraal onderwerp: organisatorische veranderingen
- De rol van Erasmus+: Youth in Action
- Conclusie

Het centrale onderwerp 'leren in de organisatie' werd bevraagd via leerstrategieën in het algemeen, het leren van vrijwilligers, het leren van personeelsleden, en leren als er zich specifieke omstandigheden voordoen (als een nieuwe medewerker begint, als een ervaren medewerker vertrekt, als de samenstelling van de Raad van Bestuur verandert). Algemene vragen met betrekking tot leerstrategieën en leren in organisaties bleken niet evident voor respondenten om te beantwoorden. Dit blijkt doordat deze vragen vaak abstract en/of vaag werden beantwoord. Vragen vertrekkend uit meer concrete situaties waren gemakkelijker te beantwoorden.

Het centrale onderwerp over organisatorische verandering is benaderd vanuit de belangrijkste organisatorische veranderingen die zich voorgedaan hebben in de recente geschiedenis van de organisatie. Ook de toekomstige veranderingen die de organisatie hoopte te realiseren werden bevraagd. Specifieke aandacht werd gelegd op de motor van deze veranderingen en welke plaats het Erasmus+: Youth in Action hier speelde of kon in spelen.

De verschillende hoofdonderwerpen kwamen steeds aan bod in de interviews. De volgorde van het schema werd echter niet altijd gevolgd en sommige onderwerpen werden bij de ene organisatie dieper en langer bevraagd dan bij de andere organisatie.



2 ENKELE CENTRALE BEGRIPPEN

2.1 LERENDE ORGANISATIES ...

Het idee van lerende organisaties is voor het eerst gepopulariseerd in 1990 door de Amerikaanse onderzoeker in kennismanagement, Peter Senge (1992). Senge maakt duidelijk dat een **lerende organisatie een organisatie is waarin de leden van de organisatie leren**. Dit impliceert dat de ontwikkeling van en veranderingen in een organisatie alleen kunnen gebeuren als individuen binnen een organisatie leren.

Senge ontwikkelt vijf leerprincipes die innovatie en veranderingen bevorderen in een organisatie (de Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2018):

- Het persoonlijk onder de knie krijgen van competenties door de leden van de organisatie
- Het ontstaan van een gemeenschappelijke visie door kritisch te denken. Belangrijk hierbij is dat het ontstaan van de visie een gezamenlijke inspanning is van de leden. Daardoor is de visie gedeeld en eigendom van alle betrokkenen
- De bereidheid om het eigen denken, handelen, referentiekader ... in vraag te stellen via reflectie.
- Het leren in team via dialoog. Deze dialoog kan verschillende vormen aannemen. Verschillende partijen kunnen betrokken worden: gebruikers, vrijwilligers, personeelsleden, leden van de Raad van Beheer, externe partners... Kennis kan ontwikkeld worden via verschillende methodes: focusgroepen, enquêtes, intervisie en supervisie.
- Aanpassing. Deze aanpassing kan het gevolg zijn van veranderingen in de omgeving van de organisatie. Het kan ook het gevolg zijn van aanpassing aan onverwachte omstandigheden. In dat laatste geval spelen het geven en het ontvangen van feedback een belangrijke rol.

Hoewel de invulling van Senge laat uitschijnen dat een lerende organisatie enkel en alleen bestaat uit individuen die leren en daardoor de nadruk ligt op individueel leren, gaat de notie van een lerende organisatie verder. Senge levert zelf al heel wat voeding om verband tussen individueel leren en organisationeel leren duidelijk te maken. Een lerende organisatie gaat er namelijk vanuit dat leren op een hoger niveau in de organisatie plaats vindt en dat de hele organisatie leert (Poell, 2012). Meer nog, het leren beperkt zich niet tot een organisatie, maar vindt ook plaats buiten die organisatie (Kung et al., 2018). Zo beschrijven Pedler et al. (1991, geciteerd in Poell, 2012) lerende organisaties als organisaties die veranderingen ondergaan omdat ze zich weten aan te passen aan de veranderende behoeften van mensen binnen en buiten de organisatie en zo de rest van de wereld ondersteunen en verrijken. Doordat leden van een organisatie leren, verandert niet enkel de organisatie, maar wordt ook de omgeving vorm gegeven. Ook Kung et al. (2018) beklemtonen dat leren in een organisatie zich niet in het luchtledige voordoet. Zij spreken van een intern en extern leerniveau in organisaties. Het intern leerniveau gaat dan om het leren van individuen en groepen in een organisatie. Het extern leerniveau is leren in een gemeenschap of maatschappij of globaal leren.

De ideeën van Senge waren zeker niet nieuw of revolutionair. Heel wat van zijn ideeën kunnen teruggevonden worden in de managementliteratuur van na de tweede wereldoorlog (Poell, 2012). Senge heeft de verdienste dat hij het idee van lerende organisaties heeft verspreid. Wel heeft het begrip 'lerende organisatie' de laatste jaren wat aan glans verloren en wordt zelfs beschouwd als een wat verouderd concept (Van Rossum, 2011; Poell, 2012; Mader, 2014). Dat geldt echter enkel voor de term. Heel wat ideeën die vervat zitten in het concept van lerende organisaties zijn aanwezig in meer recente begrippen, zoals die van kennismanagement, zelfsturende teams, community of practice, talentmanagement,... (Van Rossum, 2011; Poell, 2012). De ideeën vervat in het concept lerende organisatie zelf zijn dus nog steeds springlevend.



Een tweede kritiek op het idee van lerende organisatie is dat het mogelijks suggereert dat het over een soort organisatiestructuur gaat, die dan verschilt van andere soorten organisatiestructuren zoals een hiërarchie of bureaucratie, een projectorganisatie of een vlakke organisatiestructuur (Cantens, 2013). Een lerende organisatie is echter een begrip dat ontwikkeld is in de praktijk door praktijkwerkers en consultants. Het moet dus opgevat worden als een ideaal of een normatief begrip, en niet als een alternatieve organisatiestructuur (Poel, 2012; Cantens, 2013). Het betreft een soort van opvatting van hoe een organisatie, die wil blijven, zich het best gedraagt. Hieruit kan geconcludeerd worden dat het eerder naar een **organisatiecultuur** verwijst dan naar een -structuur.

2.2 ... ORGANISATIELEREN

Het begrip lerende organisatie wordt ook vaak afwisselend gebruikt met het begrip organisatieleren, zo vaak zelfs dat ze bijna uitgegroeid zijn tot synoniemen (Poell, 2012). Beide begrippen hebben echter een ander oorsprong. Terwijl lerende organisaties als concept ontwikkeld is door mensen uit de praktijk, komt het spreken over organisatieleren vaker voor onder academici. Organisatieleren is dan eerder een beschrijvend begrip waarmee academici proberen te vatten hoe leren plaats vindt in een organisatie, welke vormen dit leren kan aannemen en hoe het komt dat er dan geleerd wordt in organisaties (Poell, 2012).

Ondanks het verschil in oorsprong, kunnen de twee begrippen lerende organisatie en organisatieleren niet los van elkaar gezien worden en worden ze dus vaak als synoniemen gebruikt. Hardleerse aanhangers van één van de twee begrippen beklemtonen het verschil tussen beide, maar in de loop van de jaren is er een soort pragmatische conventie ontstaan dat organisatieleren betrekking heeft op het proces van leren in een organisatie en dat een lerende organisatie het gewenste resultaat is van dat leren (Poell, 2012; Kung et al., 2018). Het best schetsen Peddler et al. (1991, geciteerd in 2012) dit verschil nog. Zij stellen een lerende organisatie voor als een **luchtballon**. Individueel leren en organisatieleren zijn dan de warme luchtstromen waardoor de ballon de lucht in gaat en kan vliegen.

2.3 HET MODEL VAN CROSSAN, LANE EN WHITE

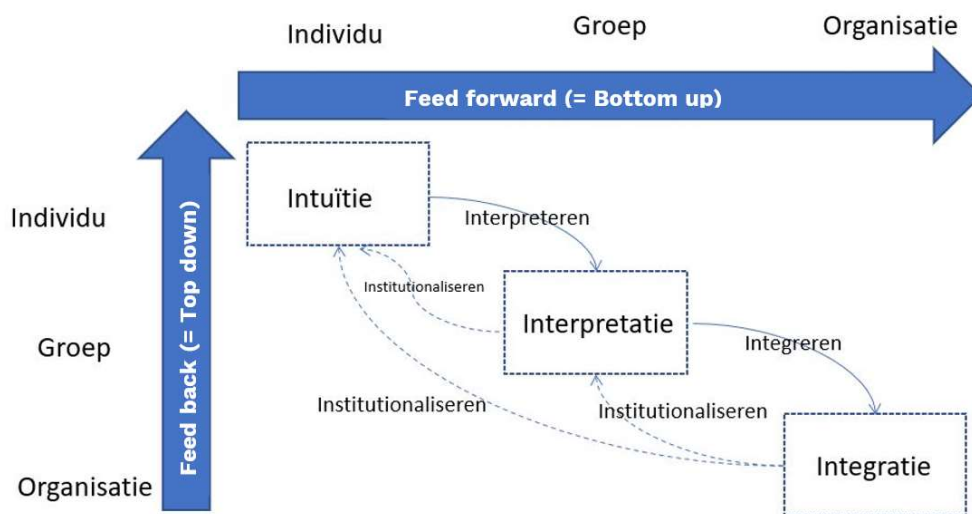
In dit onderzoeksrapport zullen we gebruik maken van het model van Crossan, Lane en White (1999). Dit zijn drie onderzoekers in managementgedrag die een beschrijvend model hebben ontwikkeld om leren binnen organisaties in kaart te brengen. Het is een dynamisch model bestaande uit meerdere lagen, dat toelaat om het leren op verschillende niveaus van een organisatie te onderzoeken. Daarmee is dit het model zeker niet het enige model om leren binnen organisaties te bestuderen. Er bestaan verschillende en zelfs meer recente modellen om het leren in organisaties te vatten (zie Kung et al., 2018 voor een recent overzicht en een typologie). Wel bleek het echter een vruchtbaar model om de huidige gegevens te analyseren. Bovendien maakt het gebruik van enkele concepten die vertrouwd klinken in het jeugdwerk en in de pedagogische literatuur. Het deelt een organisatie in op verschillende niveaus (micro, meso en macro) en het heeft ook oog voor de richting waaruit het initiatief van het leren in een organisatie vertrekt (bottom-up en top-down).

Het model vertrekt vanuit vier uitgangspunten:

1. Organisatieleren bestaat uit het opdoen van nieuwe ideeën (innovatie) en het herbruiken of het heruitvinden van wat er reeds geleerd is. Dat laatste kan gevat worden onder het begrip bricolage van Lévi-Strauss (Stevens, 2018). Hierin onderscheiden ze twee processen: feedforward-processen en feedback-processen.
 - **Feedforward-processen** betreffen processen waarbij ideeën die ontstaan zijn bij individuen en/of groepen doorgroeien naar het hoger niveau van een organisatie. Om een gebruikelijker term te gebruiken, dit wijst op een leren van onderen uit of bottom-up.
 - De **feedback-processen** hebben dan weer betrekking op hoe geïnstitutionaliseerde processen individuen en groepen beïnvloeden. Het is het leren aangestuurd van boven af of top down.

2. Organisatieleren vindt steeds plaats op **verschillende niveaus** van een organisatie. Crossan, Lane en White (1999) onderscheiden het organisatieleren op het niveau van het individu, de groep en de organisatie. Dit komt overeen met een aloude indeling tussen het micro-, het meso- en het macroniveau, maar dan toegepast op een organisatie. Ideeën ontstaan bij individuen, niet bij organisaties. Organisaties kunnen echter individuen aanzetten tot gedeeld leren.
3. De verschillende niveaus van leren zijn verbonden via psychologische en sociale processen
4. Kennis zet zich uiteindelijk om in actie.

Figuur 1: Organisatieleren als een dynamisch proces (gebaseerd op Crossan et al., 1999). (Begrippen Bottom up en top down werden toegevoegd door auteurs van dit rapport).



Leren in organisaties neemt volgens deze auteurs de vorm aan van **4I's**: intuïtie, interpretatie, integratie en institutionalisering.

- Op het individueel niveau stellen ze dat het aanscherpen van intuïtie en interpreteren centraal staan. Het aanscherpen van **intuïtie** beschrijven ze als het leren opbouwen van 'tacit knowledge' (Polanyi, 1962). Dat is een soort van weten dat stilzwijgend aanwezig is. Het is een soort van impliciete kennis, een onuitgesproken kennis. Het bestaat naast kennis, ook uit vaardigheden, ervaringen en ethische attitudes (Verbruggen et al., nog niet gepubliceerd). Het is vooral gebaseerd op ervaringsleren en wordt slechts traag opgebouwd. Crossan et al. (1999) spreken zelfs over een periode van tien jaar. Deze kennis is heel persoonsgebonden en is daarom heel moeilijk van persoon tot persoon door te geven. Meer nog, het bewust streven om deze kennis te forceren naar een bewust niveau kan wel eens totaal verkeerd uitpakken (Crossan et al., 1991). Nochtans kan het aangeleerd worden, vaak in praktijkomstandigheden via observatie, nabootsing en doen (Verbruggen et al., nog niet gepubliceerd).
- **Interpreteren** doet zich dan meer op een bewuster niveau voor. Via interpreteren bouwen individuen een soort van cognitieve map op van de domeinen waarop ze actief zijn (Crossan et al., 1999). Interpreteren is een sociaal proces en vraagt de inschakeling van taal. Het is door het gebruik van metaforen en beeldspraak dat individuen hun intuïtie kunnen begrijpen en delen met anderen.
- Taal creëert ook de mogelijkheid van een wederzijds begrip en interpretatie. Als dit interpreteren het individueel niveau overstijgt en binnen meerdere individuen of binnen een werkgroep ingebed wordt, dan kan het leiden tot een gedeeld begrip van



wat mogelijk is, van interacties tussen individuen. Het laat uiteindelijk pogingen tot samen handelen toe in de vorm van coherente en collectieve acties. Via verder overleg en via gezamenlijke actie ontstaat er wederzijdse aanpassing en een op elkaar afgestelde actie. Het ontwikkelen van een gemeenschappelijke taal (**integratie**) is dus belangrijk om het individuele niveau te overstijgen. Crossan et al. verwijzen hier naar verschillende processen die tot zo een gemeenschappelijke taal kunnen leiden: in dialoog treden, het belang van verhalen vertellen en het samen in de praktijk omzetten, “the community of practice” (Seeley-Brown & Duguids, 1991 geciteerd in Crossan et al., 1991).

- Wat organisatorisch leren onderscheidt van individueel en groepsleren is **institutionalisering**. Dit leren kan de vorm aannemen van systemen, structuren, strategieën, routines, procedures, voorgeschreven praktijken, maar ook van informatiesystemen en infrastructuur. Institutionaliseren is gericht op het inbedden van succesvolle leerervaringen uit het verleden in de huidige werking van de organisatie. Institutionaliseren is niet het eindpunt van het leerproces binnen organisaties. Het koppelt ook terug doordat het een context creëert waarbinnen nieuwe ervaringen en gebeurtenissen een plaats kunnen krijgen.

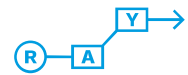
Hierdoor is organisatorisch leren een **dynamisch proces**. Leren vindt plaats op verschillende niveaus en op verschillende tijdstippen, maar het leidt ook tot een zoektocht tussen het inschakelen van het nieuwe versus het gebruiken van het bestaande. Nieuwe ideeën vloeien voort uit het individu en de groep naar de organisatie, maar tegelijkertijd beïnvloeden reeds opgedane ervaringen het denken en handelen van individuen in organisaties.

Uiteindelijk schetsen Crossan et al. twee **spanningsvelden** in dit dynamisch proces: de overgang van intuïtie naar interpretatie en de spanning tussen institutionaliseren en intuïtie.

- Het eerste spanningsveld betreft de omzetting van een impliciete naar een expliciete kennis. Het veronderstelt een overgang van individueel leren naar groepsleren. Zoals reeds gezegd verloopt dit proces niet vlekkeloos. Iets dat onuitgesproken is moet duidelijk worden voor meerdere mensen. Zelfs als het lukt om een gemeenschappelijke taal te ontwikkelen, is dit nog geen garantie tot een gedeeld begrip. De auteurs geloven rotsvast in het nut van gedeelde praktijken om tot een gedeeld begrip te komen.
- Het tweede spanningsveld heeft te maken met institutionaliseren en intuïtie aanscherpen. Beide staan als een tang op een varken: hoe kan institutionaliseren leiden tot intuïtie. Is institutionaliseren zelf juist niet de dooddoener van intuïtie? Hier stellen Crossan et al. (1991) hun hoop op ruimte voor experimenteel gedrag. Organisaties moeten de openheid hebben om onbewezen paden die vaak gebaseerd zijn op een subjectief aanvoelen te bewandelen. Met andere woorden, er moet ruimte zijn om fouten te mogen maken.

Zoals gesteld is dit niet het enige model in de literatuur over organisatieleden. Het laat wel toe om de begrippen expliciete en impliciete leerstrategieën uit de richtlijnen en de conceptnota van het transnationaal onderzoek te operationaliseren. Expliciete leerstrategieën hebben te maken met top-down processen, of de institutionaliseringsprocessen en de feedback-processen uit het model van Crossan et al. (1999). Impliciete leerstrategieën hebben betrekking op de bottom up processen, of wat in het model van Crossan et al. (1999) als feedforward-processen worden benoemd. In het verder tekstverloop wordt verwezen naar **bottom up en top down**, gezien deze begrippen herkenbaarder zijn voor de sector dan feedback en feedforward-processen.

Het model van Crossan et al. (1999) levert een heuristisch model op om de leerprocessen binnen de bevroegde organisaties in kaart te brengen. Het moet echter aangevuld worden met een inzicht uit de literatuur over lerende organisaties, namelijk dat leren zich niet beperkt tot de organisatie alleen. Zoals uit tabel 1 blijkt zijn heel wat organisaties opgenomen in ruimere netwerken, hetzij in nationale hetzij in transnationale koepelorganisaties. Het RAY-CAP onderzoek (Stevens, 2018) heeft aangetoond dat koepelorganisaties een belangrijke rol kunnen spelen in het verspreiden van nieuw opgebouwde kennis buiten de eigen organisatie. Dat komt tegemoet aan de opvatting binnen lerende organisaties dat leren ruimer plaats vindt dan in de



eigen organisatie. Mede daarom werd het model van Crossan et al. aangevuld met een vierde niveau, namelijk dat van het **interorganisationeel leren** (zie voor het aangepast model van Crossan et al. figuur 2).

3 RESULTATEN: MODEL VAN CROSSAN ET AL.

In wat volgt zullen we ingaan op de resultaten die voortkomen uit de analyse van de interviews. We doen dit in eerste instantie vanuit het model van Crossan et al. (1999). In het volgende hoofdstuk gaan we verder in op een algemene analyse van de resultaten, los van het model.

Vooraleer we ingaan op de analyse, is het belangrijk om eerst enkele **opmerkingen** mee te geven. Deze hebben betrekking op de interviews zelf, het begrip lerende organisatie en de spanning tussen ideale en reële situatie.

Een eerste opmerking betreft de interviews zelfs. De gesprekken hebben betrekking op leren in organisaties **los van het Erasmus+: Youth in Action programma** zelf. De rol van het programma is echter wel één van de onderwerpen in de topiclijst en komt dus als dusdanig aan bod. Het opzet van het onderzoek is echter ruimer.

Ten tweede werd tijdens de interviews opgemerkt dat vragen betreffende ‘leren’ zeker niet altijd vanzelfsprekend of gemakkelijk te beantwoorden zijn door de respondenten. We merkten dat de gesprekken geregeld stokten, dat werd bijvoorbeeld duidelijk via de opmerking ‘*moeilijke vraag*’ (organisatie E) of ‘*interessante vraag*’ en de daarbij horende tijd om rustig na te denken (organisatie J). Dit hoeft niet te verwonderen omdat heel wat aspecten die aan bod komen in de gesprekken deel uitmaken van het “**tacit knowing**” van medewerkers/leden van organisaties. Een kenmerk van deze kennis is dat deze onbewust is. Het is iets dat je doet, maar waarvan jezelf niet altijd weet dat je het doet. Dit geldt zeker voor de processen waarin “tacit knowing” ontstaat. Hier viel de term “organisch” een paar keer (Organisatie A, B en E). Een individueel gesprek is een vorm van het expliciteren van deze “tacit knowing” en zoals Crossan et al. stellen is dat verwoorden van deze onbewuste kennis niet altijd even gemakkelijk.

Verder is het opvallend dat de **term lerende organisatie niet vaak valt** tijdens de interviews met de vertegenwoordigers van de bevroegde organisatie. Nochtans is de term gebruikt in de opgestuurde documentatie en in de uitnodigingsmail van het onderzoek. De term lerende organisatie valt slechts heel weinig. Onder de term verstaat de respondent in kwestie dat er binnen de organisatie veel kennis aanwezig is, dat er met die aanwezige kennis ook iets gedaan wordt binnen de organisatie en dat de leden van elkaar leren:

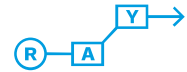
“Ik vind persoonlijk dat wij een lerende organisatie zijn. We werken heel erg vanuit goede praktijken en vanuit de kennis die er is binnen het geheel. We hebben op het moment ongeveer een 70-tal vaste leden. Ik vind dat van daaruit er heel wat competenties aanwezig zijn en het is van daaruit dat we vanuit die competenties kennis maken. (...) Lerende organisatie dat betekent dat we vanuit enkele concrete casussen vertrekken. We analyseren dat samen. Iedereen heeft daar zijn eigen input in. (...) We hebben ook een heel leerproces en een denkproces van hoe om te gaan met het doelpubliek.” (Organisatie A)

“Wij zijn zelf... Ik weet dat wel, je bent altijd wel een lerende organisatie misschien, maar dat is voor onszelf een abstract niveau waarbij wij weinig bezig zijn.” (Organisatie C)

Hoewel de term lerende organisatie op zich niet vaak valt, stelt het merendeel van de respondenten dat leren normaal is en zelfs vrij centraal staat in hun werking. Hieruit blijkt dat leren een **evidentie** op zich is voor de betrokken organisaties, zoals ademen een evidentie is voor levende organismes. Zonder leren zou de organisatie niet bestaan en heel wat kernactiviteiten van de organisaties draaien rond leren.

“Waarom is leren belangrijk in onze organisatie? (lacht, enkele seconde stilte). Ik vind dat eigenlijk zo een evidentie om te evolueren, om aan je eigen zelf te werken. Dat is daar eigenlijk het belang daarvan. Leren niet zo zeer in opleidingstermen of in vaardigheden, maar ook leren van mekaar. Leren hoe je collega in elkaar steekt.” (Organisatie E)

“Alles hier draait om leren.(...) Er is hier een enorme peer-to-peer leercontext. Het is een heel laagdrempelige organisatie waar iedereen zo maar kan instappen. Er wordt niet gevraagd wie dat je bent, waarom dat je er bent. Je



komt binnen en je hoort er bij. (...) Je hebt heel veel aspecten waar je iets kan leren.” (Organisatie I)

Een laatste opmerking is dat heel wat organisaties aan het experimenteren zijn en nog **zoekende** zijn. Deze zoektocht komt sterk tot uiting rond het thema kennisopbouw en kennismanagement, of hoe organisaties kennis en opgebouwde competenties kunnen vasthouden. In het model van Crossan et al. (1999) betreft dit instutionaliseringprocessen. Zeker op het inhoudelijke aspect (bijvoorbeeld: hoe om te gaan met jongeren, wat leeft er bij jongeren, welke waarden zijn er belangrijk als je met jongeren omgaat,...) geven organisaties aan dat het moeilijk is dit vast te leggen in allerlei procedures of in één of andere vorm van schriftelijke neerslag. Hoewel bepaalde organisaties wel pogingen doen om kennis op structurele basis te capteren, loopt dit nog niet zoals gewenst of wordt dit nog niet voldoende toegepast.

“Mijns inziens nog niet voldoende. Ik zou het verder willen laten gaan.” (Organisatie A)

“Ik moest van mijn collega’s zeggen dat we daar niet zo sterk in staan. We hebben dat zo niet. We hebben dat zo niet dat dat een bestand is of zo. We worden wel gestimuleerd om vormingen te volgen en ons te ontwikkelen, om daar aandacht aan te besteden in functioneringsgesprekken. Er wordt daar ook op ingezet en er wordt daar budget voor vrij gemaakt, maar ik zou dat niet durven een beleid te noemen.” (organisatie J)

In het vervolg van dit rapport wordt weergegeven welke betekenis leren krijgt en hoe leren wordt vormgegeven in de onderzochte organisaties. Hiervoor zal gebouwd worden op **het model van Crossan et al.** (1999). Er zal een onderscheid gemaakt worden tussen de niveaus van leren (individueel, groep, organisatie en interorganisatorisch) en de verschillende leerprocessen in een organisatie. Voor dit laatste maken we een onderscheid tussen bottom-up processen (processen van onderen uit, waarbij er leren plaats vindt van een lager naar een hoger niveau) en van top-down processen. Dit zijn processen waarbij vanuit een hoger niveau (interorganisatorisch of organisatorisch) aangezet wordt tot leren op een lager niveau.



In wat volgt starten we eerst met de diverse niveaus van leren (3.1 tot 3.4). Daarna gaan we verder in op de relatie tussen deze niveaus en de bottom up (3.5.) en top down processen (3.6.). Hieronder vind je een **figuur** gebaseerd op het schema van Crossan et al., waarbij de kerncomponenten uit de analyse werden ingevuld op de verschillende niveaus en bij de processen. Deze figuur kan gebruikt worden als rode draad voor de rest van het verhaal.

Figuur 2 (zie volgende pagina) is het resultaat van de analyses over alle bevroegde organisaties heen. Voor deze analyses is ook een gelijkaardige analyse voor elke organisatie apart gebeurd. Deze aparte benaderingen tonen aan dat leren binnen de organisaties op verschillende niveaus gebeurt, maar dat in sommige organisaties er meer sprake is van individueel leren, terwijl in andere organisaties het leren zich eerder meer op een interorganisatorisch niveau afspeelt. Hetzelfde geldt voor de processen. Bottom up processen zijn belangrijker in de ene organisatie dan in de andere, waar dan weer meer top down processen spelen. Wel is het zo dat voor alle organisaties geldt dat leren zich tegelijkertijd voordoet op meerdere niveaus en dat alle organisaties zowel bottom up als top down processen kennen. Voor de lezer die geïnteresseerd is in de analyse op het niveau van de betrokken organisaties verwijzen we graag naar de bijlagen.

3.1 INDIVIDUEEL LEREN

Crossan et al. (1999) stellen dat leren binnen organisaties begint met het leren van individuen binnen een organisatie. Dit idee is ook heel sterk aanwezig in het idee van de lerende organisatie. Leren op individueel niveau is het opbouwen van intuïtie en “tacit knowing”. Dit soort kennis, dat bestaat uit vaardigheden, ervaringen en ethische houdingen, is moeilijk over te brengen. Het gebeurt vooral in ervaringsleren, via observatie, imitatie en doen.

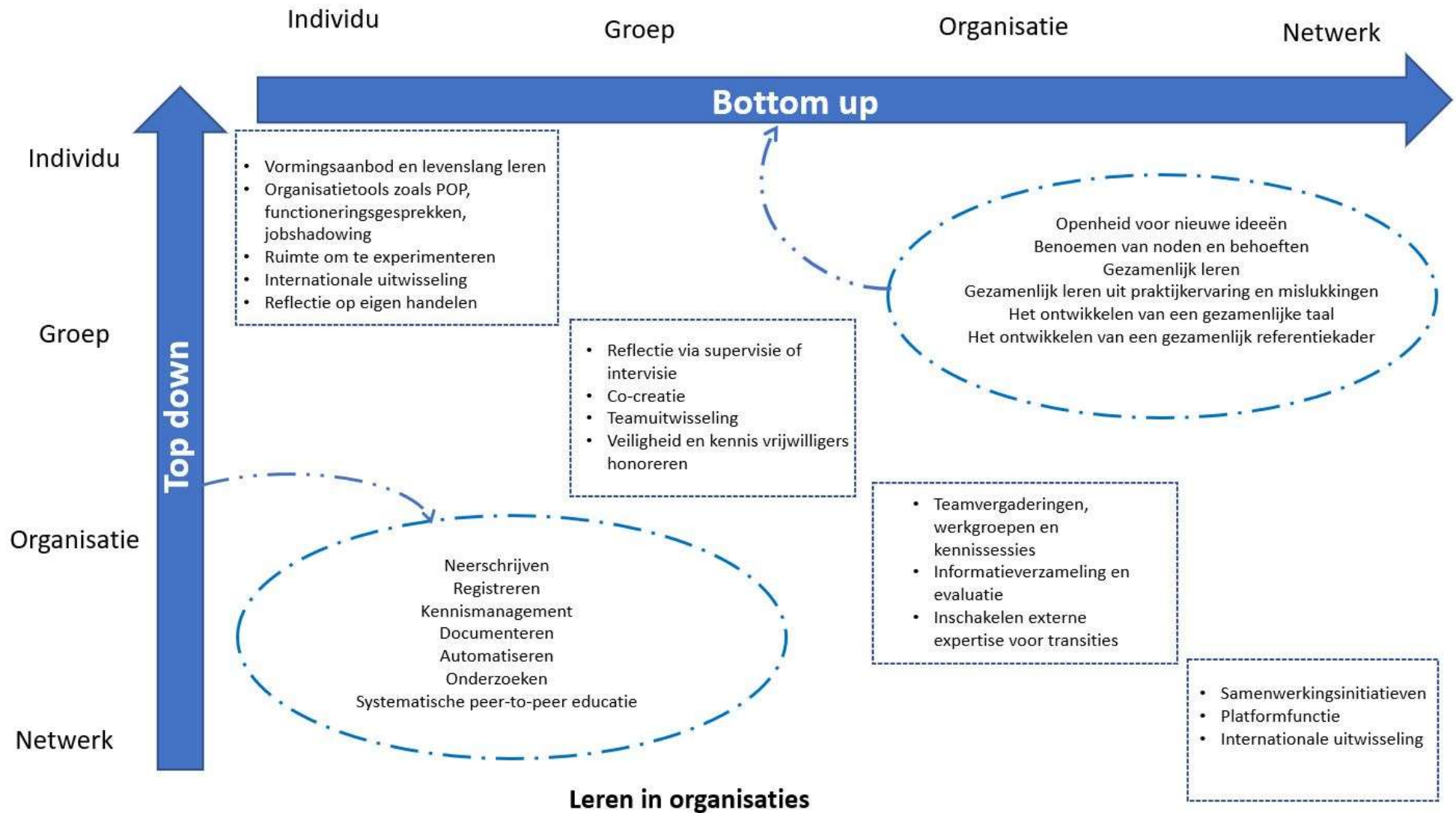
3.1.1 HOE WORDT INDIVIDUEEL GELEERD?

In wat volgt bespreken we de verschillende manieren waarop individuen binnen organisatiecontext leren, en hoe de organisatie dit leren mee ondersteunt. In 3.1.2. gaan we nog kort in op waar het initiatief ligt tot individueel leren.

3.1.1.1 VORMINGSAANBOD EN BEREIDHEID TOT LEVENSLANG LEREN

De meeste van de bevroegde organisaties hebben een lange geschiedenis (zie tabel 1) en werken ook niet in het luchtledige. Dat wil zeggen dat ze niet van nul moeten beginnen en dat er in de context van de organisaties ook wel verschillende initiatieven voor leren zijn waaruit kan vertrokken worden. Zo voorziet het Vlaams beleidsniveau een minimum aan **vorming** voor mensen die met jongeren werken door het inrichten van animatorencursussen en/of hoofdanimatorencursussen. Heel wat organisaties verwachten of zetten vrijwilligers ertoe aan om deze cursussen te volgen. Sommige van de bevroegde organisaties zijn zelf erkende organisaties die deze cursussen mogen inrichten. Eén organisatie, die niet tot het traditioneel jeugdwerk hoort, heeft zich zelfs gebaseerd op de structuur van deze cursussen in de jeugdsector en doet beroep op jeugdwerkverenigingen om de vormingen in de eigen sector vorm te geven. Respondenten geven aan dat dergelijke cursussen van waarde zijn om zich individueel te ontplooiën alsook om een professionele werking mogelijk te maken.

Figuur 2: Organisatieleren in de negen bevraagde organisaties bevraagd in het kader van dit onderzoek



“(...) ook vormingsactiviteiten. Dat is eigenlijk de tweede grote pijler. Dat start met een traject pedagogische doorstroming jeugdanimator. We doen dat samen met [naam organisatie] waardoor mensen die dat volgen ook een attest krijgen van jeugdanimator. [Naam organisatie] is één van de landelijke jeugdwerkspelers die kunnen erkende kadervorming in het jeugdwerk organiseren. Die kunnen ook een attest uitschrijven voor jeugdanimator. Wij werken met hen samen om de basis van jeugdanimator mee te geven. Als praktische vorming geven wij er [specifieke sector] educatie praktisch er bij. (...) Dat is echt basis, 20 dagen. We raden hen dat aan.” (organisatie C)

Aan professionele medewerkers worden er meestal eisen gesteld voordat ze kunnen werken bij de organisaties. Vooral ten aanzien van behaalde diploma worden er bepaalde profielen gevraagd. In de praktijk wordt zowel ten aanzien van medewerkers als vrijwilligers soepel omgesprongen met deze eis.

“Ja, er zijn altijd wel diplomaveren, maar er staat ook wel altijd bij ‘of door ervaring’. Het hangt van functie tot functie af. Er wordt wel wat kennis of ervaring in het jeugdwerk gevraagd omdat er anders wel veel moet geleerd worden. We hebben vaak onder onze vrijwilligers mensen zitten die heel wat ervaring hebben, maar dan is dat nog altijd beperkter dan dat van iemand die hier heel zijn leven in de chiro heeft gezeten.” (organisatie J)

Deze flexibiliteit is ook ingegeven, omdat duidelijk wordt dat organisaties het veel belangrijker achten dat medewerkers (hetzij vrijwilligers, hetzij professionelen) ervaring hebben en vooral de wil hebben om zich te blijven vormen en levenslang te leren.

“Een laatste aspect is dat die [vrijwilligers] zich ook continu vormen. Zij engageren zich continu te vormen. Dat zijn vormingen die wij zelf aanbieden of dat zijn vormingen die wij aanbieden samen met partners die wij hebben.” (organisatie A)

Een zekere basiservaring of affiniteit met het werk is dus een surplus, maar de **bereidheid tot levenslang leren** is essentieel.

3.1.1.2 RUIJTE OM TE OEFENEN EN EXPERIMENTEREN

Duidelijk doorheen de interviews is dat er bij veel organisaties aandacht is om te **leren al doende**. Dit betekent dat individuele medewerkers ook vaak de ruimte krijgen om eigen ideeën uit te bouwen, te zoeken, al doende te leren, en dat veel organisaties ook het niet slagen van zaken beschouwen als een leerkans.

Binnen enkele organisaties is er sprake van het creëren van een **experimentele ruimtes** waarin vrijwilligers of deelnemers vrij kunnen experimenteren, ervaringen opdoen, hun eigen sterktes verkennen en waar zelforganisatie centraal staat.

“... door een heel vrije en open ruimte te creëren waarin mensen zich veilig voelen om dingen te doen, te bewegen of te ageren om dan bewust te worden van zichzelf en zichzelf beter te leren kennen en hun talenten beter te leren kennen.” (organisatie H)

“Wat wij eigenlijk ook wel zijn, is een soort van laboratorium of een soort van broeikas voor mensen met een project omdat wij ruimte geven. Eigenlijk bieden wij – ik heb daar een heel schema rond getekend – binnen de fysieke ruimte krijg je de begeleiding van iemand van de organisatie die voor jou de mentale ruimte creëert.” (Organisatie I)



Deze experimentele ruimtes krijgen soms een effectieve inbedding binnen organisaties. In één organisatie is bijvoorbeeld de zelforganisatie van de leden de normale manier van werken en is dit nodig om de organisatie draaiende te houden. Er zijn wel altijd vrijwilligers die samen, met begeleiding van de organisatie in kwestie, bereid zijn om bijvoorbeeld te ondervinden en te ervaren wat het betekent om de meer administratieve kant van een organisatie onder de knie te krijgen. Als de vrijwilligers zelf verschillende taken die te maken hebben met de organisatie niet in handen nemen, dan kan de organisatie in kwestie niet blijven bestaan.

“(...) Die de begroting maken, “ik doe het zakelijke, de rapportage”. Zo hebben we ook genoeg mensen. Je hebt gewoon zo veel verschillende soorten mensen. Je hebt ook mensen die bedrijfsleider zijn en kleine zelfstandigen. (...) Ieder jaar zijn er ook wel mensen die zeggen, ik wil wel leren hoe je zo een dossier opstelt. Die afrekening dat is zo een Excel, want er wordt dan op verschillende plaatsen dingen opgehaald. Op dat project, zit er wel iemand 's nachts van 1 tot 3 de boekhouding bij te houden, bonnetjes fotograferen en inscannen omdat we ook die realiteit kennen. (...) maar je hebt ieder jaar wel mensen, een student die iets meer tijd heeft, die zegt ik wil dat wel in de vingers krijgen hoe je dat moet. Daar vind je soms gemakkelijker vrijwilligers voor dan voor de zoveelste keer de WC te moeten doen tijdens een fuif of zo.” (Organisatie I)

In een andere organisatie neemt deze experimenteeruimte zelfs de vorm aan van een vzw waarin de vrijwilligers kunnen ervaren wat het betekent om een organisatie op poten te zetten. Jongeren krijgen hier de ruimte om zelf de lijnen van de organisatie uit te zetten, maar ook om te ervaren welke administratieve en inhoudelijke inspanningen bij een organisatie komen kijken.

“Het resultaat is er nu dan ook dat we op dit moment daarvanuit een VZW hebben gecreëerd waar dus jongeren zich volledig zelf organiseren mits toezicht van twee collega's van ons. Eén op het inhoudelijke, de andere meer op het administratieve. (...) We hebben daar een aparte ASBL voor gemaakt omdat we daarmee heel duidelijk willen aantonen dat het autonoom is. (...) Maar het is de bedoeling dat zij onder toezicht, (...), dat zij de ruimte krijgen van experimenteren, dat zij een project schrijven, dat is een budget opmaken, dat is een structuur beheren, dat is toezien op de objectieven die er zijn. Vandaar dat we er een officieel karakter er aan gegeven hebben. Te meer, om er ook een deel veiligheid te creëren, als er een duidelijk karakter en structuur heeft. Als het zo een feitelijke vereniging is, dan blijft het voor mij veel te flou. Onze jongeren hebben echt wel nood aan een structuur. Een structuur en weten dat zij zelf ook kunnen organiseren later. Dat er structuren zijn die zij ook later op touw kunnen zetten en dat meer geloofwaardigheid geeft. Dus dat zit er een beetje achter als filosofie.” (Organisatie A)

3.1.1.3 ERASMUS + EN INTERCULTUREEL LEREN

Een plaats waar er ook ruimte is om te experimenteren en om nieuwe ervaringen op te doen, zijn **internationale uitwisselingsprojecten**. Het is vooral in het individueel opdoen van ervaringen dat het Erasmus+: Youth in Action programma vermeld wordt door de respondenten. Eén respondent zegt bijna letterlijk dat zijn deelname aan internationale uitwisselingsprojecten hem heeft doen aanvoelen wat intercultureel leren is, namelijk onder andere je eigen uitgangspunten en vanzelfsprekendheden durven in vraag stellen. Het gaat hier over de opbouw van belichaamde, aan de lijf ervaren kennis.

“Ik heb intercultureel leren gevoeld en dat wil zeggen ervaren wat dat eigenlijk is. Dat gevoel heb ik zo. Die verschillende culturen... Ik heb dat op verschillende niveaus ervaren dat mensen zich anders gedragen als ze in een ander land zijn en dat ze hun eigen kunnen zijn in hun eigen land en dat ze een totaal ander mens worden als ze in een ander land zijn. (...) Om dat nu echt te vatten en dat ijsbergmodel en zo. Om dat echt te vatten, dit is nu intercultureel leren en dat



gaat verder dan over andere personen. Dat gaat over je eigen. Dat heeft het internationale mij zeker bijgebracht.” (Organisatie B)

In het RAY-Cap onderzoek (Stevens, 2018) werd reeds gevonden dat internationale projecten vooral individueel leren stimuleert. Dit wordt dus bevestigd in het huidige onderzoek. Wel is er een **wisselwerking met de organisatie**. Zo draagt intercultureel leren bij tot een meer open houding bij de medewerkers en deze openheid vertaalt zich uiteindelijk ook naar de organisatie.

“En een andere rijkdom er aan is, dat van de 45 medewerkers, zijn er hier 30 arbeiders. Die mensen kennen allemaal persoonlijk, die hebben samen echt letterlijk samengewerkt en die kennen allemaal persoonlijk een Turk. Iemand uit Kroatië. Een Est. Een Russische. Die kennen die persoonlijk. Als die hier vijf jaar gewerkt hebben, de impact daarvan op die mensen is enorm. Heel veel van ... Dat kan je echt niet onderschatten, denk ik.” (Organisatie E)

“Een stuk door naar elkaar te luisteren, door ervaringen opdoen. Ik denk dat daar bijvoorbeeld EVS, Erasmus+: Youth in action in zijn geheel, een ESC wel ook een rol heeft gespeeld. Dat mensen andere horizonten hebben gezien en reizen, maakt je open in het geheel. Vandaar dat het internationale luik binnen onze organisatie zo belangrijk is. Dat heeft zeker ook meegedragen.” (Organisatie A)

3.1.1.4 REFLECTIE OP EIGEN HANDELEN

Een volgende manier van individueel leren is door te reflecteren op het eigen functioneren. De meeste organisaties evalueren activiteiten op het einde van de rit, zowel met deelnemers, vrijwilligers en medewerkers. De meeste organisaties hebben geen vast stramien van reflecteren hebben of een vaste methode. Er is eerder sprake van een **veelheid aan methoden van reflecteren** en de meeste organisaties (of toch de bevroegde medewerkers er van) drukken ook niet de wens uit naar een systematische manier van reflecteren.

In elke organisatie vindt er op bepaalde momenten reflectie plaats. Wel drukken sommige medewerkers uit dat er hier niet voldoende tijd voor wordt uitgetrokken, omdat men ingehaald wordt door de dagelijkse besognes. Reflecteren gebeurt mede daardoor vaak op een informele manier.

Opvallend is dat een aantal respondenten expliciet aangeven dat essentiële reflectie- en leermomenten zijn als er iets **onverwachts** gebeurt of iets minder goed loopt of zelfs **mislukt**. Meer zelfs dan bij zaken die succesvol waren, liggen daar leeransen. Daarbij is het belangrijk dat uit de fouten geleerd wordt.

“Ik denk dat de kennis die echt blijft hangen, dat dat kennis is die opkomt als er dingen zijn die een beetje het normale doorbreken. Als er dingen gebeuren van dat hadden we niet verwacht dat die ooit zouden gebeuren.” (Organisatie D)

“Dan denk ik weer eerder aan moeilijke momenten. Moeilijke momenten met jongeren. Of een crisissituatie. Daar leer je wel veel lessen uit. Ik denk sowieso voor mij...” (organisatie J)

“Als er daar een duidelijke leerstelling uit gehaald wordt. Vandaar is het fout gelopen en dat en dat en dat. (...) Dat je reflectie hebt op die practice en dat je zicht krijgt waar het is fout gelopen. Dat je een oplossing of een andere piste aanreikt die wel werkt. Dat je er ten minste de behoefte of de nood er kan uithalen.” (Organisatie C)



3.1.1.5 ONDERSTEUNINGSTOOLS VAN ORGANISATIE OM INDIVIDUEEL LEREN TE STIMULEREN

Het belang van de organisatie in het ondersteunen en stimuleren van individueel leren mag niet onderschat worden. Uit de interviews kwam naar voor dat organisaties hier soms een set van specifieke tools voor gebruiken.

Zo gaan heel wat organisaties aan de slag met een **persoonlijk ontwikkelingsplan** als tool om individueel leren te stimuleren en te monitoren. Dit is een plan waarin tussen een werknemer en -gever wederzijds bepaald wordt welke leeractiviteiten ondernomen zullen worden om bepaalde persoonlijke leerdoelstellingen te realiseren in een welbepaalde tijdsspanne (De Rick et al., 2013). Sommige organisaties baseren zich op de filosofie van de persoonlijk ontwikkelingsplannen, maar geven ook aan dat ze nog niet volledig deze weg bewandeld hebben.

“Het is niet zo dat wij, neen, een persoonlijk ontwikkelingsplan hebben we niet voor onze werknemers.” (Organisatie B)

“Wel, het is nog niet echt een contract omdat er voorlopig nog geen echt HR-beleid is over de organisaties. Daarom is het voorlopig moeilijk om iets definitiefs vast te leggen. Wat ik probeer te doen, het is nu nog eer organisch. Ik hoop dat het ooit meer formeel wordt, maar binnen de organisatie komt het er op neer dat er meer opportuniteiten zijn om door te groeien. Wat voor mij in ieder geval belangrijk is, is dat ze zich kunnen ontwikkelen, dat ze zich gewaardeerd voelen, natuurlijk binnen de financiële ruimte van de organisatie.” (Organisatie A)

Wat deze organisaties (zie bovenstaande citaten) gemeenschappelijk hebben met het model van het persoonlijk ontwikkelingsplan is dat er samen tussen organisatie en individuele medewerker op zoek wordt gegaan naar mogelijke noden met betrekking tot vorming en trainingen. Hierin spelen **functioneringsgesprekken** een belangrijke rol. Deze functioneringsgesprekken kunnen de vorm aannemen van een verkennend gesprek tussen coördinator en medewerker. Andere organisaties proberen deze gesprekken al meer te systematiseren door een vast stramien aan vragen voor te leggen aan de medewerkers of zelfs via een vragenlijst die ze afnemen bij hun medewerkers.

“Het is te zeggen tijdens functioneringsgesprekken wordt dit wel gevraagd: ok, wat zijn je ambities? Tijdens elk functioneringsgesprek en dat is ook iets dat heel sterk benadrukt wordt, is er iets dat u heel erg interesseert waar dat je voelt dat je nog bijscholing nodig hebt. (...) maar komt zeker altijd aan bod in functioneringsgesprekken: heb je het gevoel, welke ondersteuning heb je nog nodig om je functioneren binnen de organisatie nog te verbeteren? Dat is zeker een deel van onze standaard vragenlijst.” (organisatie B)

Het persoonlijk ontwikkelingsplan kan een explorerend karakter hebben en ligt voor verdere opvolging vaak in handen van de individuele medewerker. Maar het dient soms ook als basis voor een aantal organisaties om het levenslang leren van medewerkers **systematisch zelf in handen te nemen** en te bewaken. Zo neemt een bepaalde organisatie het levenslang leren van haar medewerkers in handen door te werken met een vormingsplan. Dit zowel op het niveau van de individuele medewerkers en de vrijwilligers als op het hoger niveau van de afdelingen binnen de organisatie. In deze plannen wordt opgenomen welke vormingen of trainingen een medewerker in het komende jaren volgt. Dit gebeurt deels in samenspraak met de betrokkenen, maar ook vanuit de analyse van de organisatie zelf. Op het niveau van de afdeling is er afgesproken hoeveel percent van de vorming voorzien is voor domeinspecifieke vaardigheden en hoeveel percentage er is voorzien voor algemene vorming, vorming rond de kerncompetenties van de organisatie.

“Aan het begin van elk jaar wordt er een vormingsplan gemaakt voor medewerkers. We hebben daar wel twee-drie jaar aan gewerkt waar we hebben gezegd, van kijk, maximaal twee derde van die opleiding per individuele medewerker, mag gaan



over kennis en vaardigheden en één derde moet gaan over competenties.²
(Organisatie E)

Een andere organisatie werkt met een vrijwilligerscontract. Dit vrijwilligerscontract is de vrijwilligersversie van de persoonlijke ontwikkelingsplannen waarin samen bepaald wordt waaraan de vrijwilliger zich nog zal vormen. Een educatieve medewerker is aangesteld die de vrijwilligers op dat vlak begeleidt.

“Daarnaast krijgen die ook een contract. (...) Ik heb ook iemand die een deel van zijn tijd daar intens in brengt, die die jongeren begeleidt, die daar intensief gesprekken mee heeft, die evolutiegesprekken heeft, die daar bijna het persoonlijk ontwikkelingsplan van die jongeren volgt en binnen het kader van onze organisatie.” (Organisatie A)

Een laatste ondersteuningstool die zich richt tot het individueel leren van nieuwe medewerkers, is **jobshadowing**. Dit werd door een aantal respondenten als heel waardevol en nastrevenswaardig ingeschat. Aan de vertrekkende medewerker wordt gevraagd om nog een tijdje in dienst te blijven als dit kan. Gedurende die periode wordt de nieuwe medewerker op sleeptouw genomen om zo veel mogelijk van de oude medewerker het reilen en zeilen te leren kennen.

“Wij noemen dat een inwerkingstraject. (...) De lead wordt daar voornamelijk overgenomen door mijn coördinatrice en de persoon die weggaat. Meestal is dat als iemand weggaat. We proberen dat er daar zo een periode overlap is.”
(Organisatie J)

Soms is die jobshadowing een deel van een veel ruimer traject dat een veel langere periode beslaat en waarbij ook de andere medewerkers van de organisatie betrokken worden. Wel wordt aangegeven dat dit de ideale situatie is en dat dit in de realiteit niet altijd even realiseerbaar is door de dagelijkse beslommingen die dit traject doorkruisen.

“Er is gisteren iemand begonnen en die heeft het beste traject gekregen die iemand al ooit heeft gekregen. Dus we werken er wel aan. (...) De collega die weggaat blijft nog twee weken zodat zij met hem nog wat kan dubbellopen. (...) Dan heeft iemand anders een stuurgroep ontwikkeld om die persoon te ontwikkelen, waarbij driewekelijks puur inhoudelijk wordt teruggekoppeld met een aantal mensen die het zouden kunnen weten. En om de drie maand in een grotere groep. Dan denk ik, ja, dat is schoon he. Je merkt dat dat in onze organisatie daar meer en meer aandacht voor heeft.” (organisatie F)

3.1.2 WAAR LIGT INITIATIEF TOT INDIVIDUEEL LEREN?

Uit bovenstaande wordt duidelijk dat organisaties het belang van groei en levenslang leren van hun medewerkers, vrijwilligers en deelnemers belangrijk vinden. Daarom zien de meeste organisaties het ook als een **deel van hun rol** om hun medewerkers en vrijwilligers een ruim vormingsaanbod aan te bieden. Dit aanbod kan vrijwillig zijn, sommige vormingen zijn verplicht.

“Wij bieden wel wat vormingen aan. (...) Sinds een jaar of twee is er daar een omslag gekomen. Van we doen dat terug en er komt altijd heel veel volk op af. Ik denk dat wij zeer goed vormingen programmeren, heel goede keuzes maken daarin. Dat is een reeks nu en die heet ...for dummies. Dat gaat dan over event communicatie for dummies. Wij nodigen dan iemand uit van [naam organisatie] en die zegt dan hoe je dat doet communiceren over een event. Dan ziet hier direct

² Met vaardigheden bedoelt deze respondent de vaardigheden die typisch zijn voor een bepaalde afdeling in de organisatie. Met competenties heeft hij het over de kerncompetenties die de afdelingen overschrijden en die dus iedereen binnen de organisatie onder de knie moet krijgen, ongeacht de afdeling waar iemand tewerkgesteld of vrijwilliger is [NVDR].



30-40 man. De vzw-wetgeving for dummies. Dan nodigen we iemand van [naam organisatie] uit. Dan zit hier 40 man. Dat is een hele goede omslag. Dat is heel vrijblijvend. Dat is heel open. Toegepast. Op noden van jeugdwerkers.” (Organisatie F)

Bovendien staan de organisaties open voor suggesties van de medewerkers en vrijwilligers voor het volgen van vormingen. Vaak worden wel bepaalde eisen gesteld hieraan, zoals het inhoudelijk passen van vormingen binnen de werking van de organisatie en mits het budget van de organisatie het toelaat. Indien de vorming een grote budgettaire inspanning van de organisatie vraagt, worden er soms enkele bijkomende voorwaarden gesteld om die te mogen volgen. Van de (professionele) medewerker wordt bijvoorbeeld verwacht om de inhoud terug te koppelen naar de organisatie of wordt de intentie om zich te blijven in te zetten voor de organisatie verlangd.

“A la limite gaat dat over 1000 euro. Gaat dat over hogeschoolvormingen, we werken vaak samen met [naam hogeschool] of met [naam hogeschool]. Dan zit je natuurlijk onmiddellijk aan een gecertificeerde opleiding van 1000 tot 2000 euro. (...) Daar liggen er ook condities aan vast. De conditie is dan dat de persoon in kwestie zich dan nog een minimum engageert naar onze organisatie toe. Dat het dan niet is: ik heb het gedaan, nu ben ik weg. Drie jaar is voor mij daar dan wel nog belangrijk.” (Organisatie A)

Medewerkers en vrijwilligers zijn **hongerig naar leren**, volgens bepaalde respondenten. Een bepaalde respondent wijst op het bestaan van een cultuur van leren bij de huidige generatie jongeren, iets dat hij minder waarnam bij vroegere generaties.

“Er is misschien wel meer een leercultuur bij de huidige generatie dan bij de vorige die meer zo iets had van ‘wie zal mij nu iets zeggen?’. Dat denk ik ook wel. Er is een grote wil tot leren. Dat voel ik wel. Dat is wel aanwezig.” (Organisatie F)

Een andere manier waarop de leergierigheid blijkt bij medewerkers en vrijwilligers is dat in de meeste bevroegde organisaties **het initiatief voor het volgen van vormingen vaak berust bij de medewerkers en vrijwilligers zelf**. Bepaalde organisaties spelen hier op in op door vormingen aan te bieden rond thema's die leven bij medewerkers en vrijwilligers.

“We organiseren ook een training voor alle vrijwilligers waar dat we voor zorgen dat voor alle groepen wel iets is. Voor elke deelwerking hebben we dus iets specifiek en dan hebben we één algemene waaruit ze dan kunnen kiezen. Dan is dat niet één vaste dat elk jaar terugkomt zoals EHBO bijvoorbeeld. Wat ze aangeven waar ze nood aan hebben. Dat we hen dingen laten insturen. Of dat wij zeggen dat lijkt nuttig en we zetten dat op de agenda of ze mogen er voor kiezen.” (Organisatie J)

Er is slechts één organisatie (organisatie E) die aangeeft dat het volgen van vormingen bij de medewerkers en vrijwilligers eerder vanuit het initiatief van de organisatie vertrekt. De medewerkers kunnen zeker aangeven waaraan ze nood hebben, maar tot nu toe is het minder voorgevallen dat een medewerker om een specifieke vorming of training heeft gevraagd die niet aangeboden wordt door de organisatie in kwestie.



3.2 GROEPSLEREN

In dit rapport wordt het onderscheid tussen individueel leren en groepsleren gemaakt, maar in de praktijk is dit niet altijd even duidelijk af te bakenen (eenzelfde opmerking geldt trouwens voor groepsleren en leren op organisatorisch niveau waar later op ingegaan wordt). In het rapport maken we een onderscheid, maar in de reële praktijk is er dus een sterke verwevenheid.

- Om het analytische onderscheid te duiden tussen individueel en groepsleren in dit rapport: wanneer er sprake is van meerdere mensen die betrokken zijn bij het leren, spreekt dit rapport over groepsleren.
- Om het analytische onderscheid te duiden tussen groepsleren en organisatorisch leren: er is sprake van groepsleren indien niet alle medewerkers/vrijwilligers, maar slechts een deel van hen betrokken zijn bij het leerproces.

In de volgende paragrafen wordt ingegaan op een aantal elementen die groepsleren in de hand kunnen werken.

3.2.1 REFLECTIE IN GROEP STIMULEREN

In het vorige deel werd reeds duidelijk gemaakt dat reflectie een belangrijke manier is om individueel leren te stimuleren. Hetzelfde is het geval bij groepsleren. Zo gebruiken enkele organisaties **supervisie** of **intervisie**³ om het leren in groep te stimuleren. In deze sessies vertrekt men bijvoorbeeld vanuit een case analyse waarbij men uitwisselt over een specifieke situatieschets, maar ook algemener over thema's of potentiële samenwerkingen met betrekking tot de organisatie.

“Ik denk intervisie kan een methode zijn [voor reflectie]. Dat is iets dat aangeboden wordt in het geheel van de organisatie. Dat is een aspect op teamvergaderingen.” (Organisatie A)

“In een overleg waar dan een soort intervisie en uitwisseling is van expertise. Een uitwisseling van vragen, behoeften, ... Dat is eigenlijk van alles. Thema's dat we samen bespreken, kijken waar er samenwerkingsmogelijkheden zijn.” (Organisatie C)

Bepaalde organisaties vertrekken eerder vanuit intervisie, waarbij medewerkers uit een organisatie met elkaar in gesprek gaan. Andere verkiezen dan net supervisie, omdat men het een meerwaarde vindt dat iemand met specifieke know-how de omkadering doet.

“Ik vind supervisie meestal een meerwaarde hebben dan intervisie. Alleen was het maar alleen om faciliterend, modererend kennisstromen kunnen worden aangewakkerd. Dat vind ik ook wel belangrijk. Mensen met voldoende ervaring, expertise die zo een leerplatform begeleiden is super belangrijk.” (Organisatie C)

3.2.2 CO-CREATIE

Een tweede manier van groepsleren die door meerdere organisaties vermeldt wordt, kan gevat worden onder de brede noemer van co-creatie. Die co-creatie kan verschillende vormen aannemen. Zo kunnen er binnen een organisatie enkele medewerkers of vrijwilligers aangeduid worden om in een tijdelijke ad hoc werkgroep samen te werken. Sommige organisaties plakken hier de naam projectgroep op. Deze werkgroepen dienen dan om bijvoorbeeld een nieuw product of initiatief te ontwikkelen. Om dit te realiseren wordt in groep uitgewisseld over en combinaties gemaakt van kennis, vaardigheden, expertise, van de verschillende leden van de werkgroep. Deze werkgroepen zijn **tijdelijk** van aard gezien ze ophouden te bestaan eenmaal het product of het initiatief is uitgewerkt

³ Deze termen worden hier gebruikt in de gebruikelijke betekenis van de woorden. Supervisie is reflectie op het eigen functioneren, al dan niet begeleid door een externe begeleider of supervisor. Intervisie is het reflecteren van een groep collega's over een concrete case, een bepaalde situatie, een problematiek....

“Op het medewerkersteam. Daar wordt – dat is zo brainstormen, freewheelen – allé, laat de ideeën maar komen, en dan blijkt daar of we dat zetten in een apart werkgroepje, die daar dan aan gaat werken en dan zeggen twee, drie mensen, ok, wij gaan dat nu ontwikkelen.” (Organisatie B)

“Maar we doen heel veel in groep, met zes-zeven man. Voor die aparte dingen zijn er ook werkgroepen waar dat die dingen afgetoetst kunnen worden.” (organisatie F)

“Ons stadsproject, dat is een theaterproject, daar werken we naar toe naar een theatervoorstelling. Voor dat te bereiken is er een script voorzien, maar binnen dat script is er veel ruimte voor de acteurs, vanuit bewegen, om bepaalde dingen in te vullen.” (Organisatie H)

Een andere organisatie koppelt medewerkers en/of vrijwilligers met een bepaald profiel op basis van hun ervaringen. Deze samenwerking verschilt van de vorige manier omdat het **structureler** is. Het is een blijvend initiatief en deze vrijwilligers werken blijvend samen. Er is hier eerder sprake van een bundeling dan van een uitwisseling van expertise.

“Die toeleiders, ja, hoe wij dat tot nu toe gedaan hebben, zijn altijd een duo. Wij vinden dat dat wel goed werkt. De ene is iemand die zelf de ervaring heeft wat het betekent om nieuwkomer te zijn in België. Dat is samen met een partnerorganisatie die instaat voor de integratie van nieuwkomers. (...) Dan hebben we een poule van toeleiders die zich richten op vrije tijd. Dus die spreken hun eigen taal, meestal geen Europese taal. Die hebben de ervaring van nieuw te zijn en die worden gekoppeld aan een vrijwilliger van onze organisatie die goed het vrijetijdslandschap kent en de organisaties en dan meer specifiek het jeugdwerk. Het gaat niet allen over jeugd, maar ook sport, cultuur. Het is dus breder. Die twee zijn wel een goede match. De ene heeft de ervaring van nieuw in België en weet waar dat je meer moet op letten en dan die andere die de kennis heeft van de Belgische organisaties en hoe die werken.” (Organisatie J)

Een gemeenschappelijk kenmerk van deze verschillende vormen van co-creatie is dat er dus sprake is van een **complementariteit** van de kennis, de vaardigheden en de competenties van de betrokkenen. Het is door het samenbrengen en samenleggen van deze competenties dat er iets nieuws kan ontstaan, een nieuw soort manier van werken, een nieuwe werking, initiatief,...

3.2.3 UITWISSELING IN TEAM

Een klassieker in het groepsleren is dat medewerkers/vrijwilligers met elkaar **uitwisselen en discussiëren** op teamvergaderingen en elkaar brieven wat ze geleerd hebben tijdens allerlei vormingen of trainingen. Dit kan heel gestructureerd gaan waarbij de teamvergadering een zekere regelmaat kent en waarbij de briefing een vast agendapunt is van een teamvergadering. Het kan ook zijn dat er een specifieke situatie is waarbij medewerkers of vrijwilligers het punt aanbrengen op de agenda van een teamvergadering en/of waarbij het uitwisselen in team een eerder informeel karakter heeft.

“Eigenlijk werken wij allemaal op min of meer dezelfde manier, zijnde elke dienst (...) elk werkt op dezelfde manier. Zijnde een kort, wekelijks overleg, een briefing. Die hebben op maandag een briefing. En dan maandelijks teamoverleg. Een teamoverleg waar niet enkel praktische zaken op komen, maar waar ook inhoudelijke zaken in worden bekeken.” (Organisatie E)

“..., maar dat gebeurt zeker niet gestandaardiseerd en geformaliseerd. Dat gebeurt vaak informeel. Informeel in teamgesprekken en informeel op stafoverleg. Van daar zitten we echt wel met een issue. Hoe gaan we dat opvangen?” (organisatie F)

“De teamvergaderingen zijn meer operationeel, over de dagelijkse werkingen. Er wordt ook wel eens meegedeeld: ik ben naar dat geweest en dat was interessant.”



Dat boek zit in de bibliotheek. Maar dat is meer van je kan dat daar lezen. Soms, maar dat doen we niet zo veel – want die teamvergaderingen zijn meer operationeel, over de projecten en wat je daar wil over bespreken – maar soms willen we ook wel iets meer inhoudelijk doen. Dat kan van alles zijn. Dat kan over een visietekst gaan. Maar dat kan ook zijn dat een collega iets deelt dat mogelijk interessant is voor iedereen.” (Organisatie J)

Teamvergaderingen worden ook gebruikt om in groep vormingen te volgen en te geven.

“Je hebt een organiserend team, een media team en een team voorzitters. Dat is het academisch deel. Die drie zijn al onderverdeeld. De organiseerders krijgen dan trainingen over hoe je groep veilig van punt A naar punt B kan krijgen. Het mediateam krijgt dan trainingen over hoe ze goed foto’s of video’s kunnen maken. Die academische, die krijgen dan training over – want die zitten dan met een groep van tiental jongeren – die krijgen dan trainingen over hoe ze de groep kunnen doen samenwerken.” (Organisatie D)

3.2.4 BELANG VAN VERTROUWENSCONTEXT/SOCIALE VEILIGHEID

Terwijl intervisie/supervisie, co-creatie en teamvergaderingen/briefings initiatieven ter bevordering van groepsleren zijn die in meerdere organisaties voorkomen, kan er op basis van een aantal concrete initiatieven in specifieke organisaties ook een abstractie worden gemaakt van een belangrijke component om leren in groep te stimuleren. Dit betreft het inzetten op sociale veiligheid. Dat is er voor zorgen dat de omstandigheden goed zijn dat mensen zich veilig voelen om zichzelf te geven. Het is alleen als de medewerkers en leden zich veilig voelen dat uitwisseling, innovatie en creatie kan lukken. Het is dus een **basisvoorwaarde**.

“Dat hebben we echt wel geleerd: dat je echt wel iemand uit de buurt moet hebben. Een gendarme die orde op zaken stelt. Ik denk dat die echt geleerd hebben dat de voorwaarden zo moeten zijn dat er wel een basisveiligheid moet zijn, dat mensen zich op hun gemak voelen. Dat is absoluut een leerpunt geweest. Dat je niet zo maar mensen bij elkaar kan zetten, dat dat dan van zelf goed zal komen. Dat is iets waar je elke dag moet aan werken.” (Organisatie J)

Eén organisatie gaat hierbij zelfs zo ver om een sociale coach aan te stellen. Deze sociale coach heeft als opdracht om sociale problemen die zich in een team kunnen voordoen, op te lossen.

“Er kan en er mag veel, maar natuurlijk ook door in te zetten op die sociale cohesie en er voor zorgen dat mensen elkaar echt leren kennen en iets hebben aan elkaar. Je kan als begeleider een veiligheid creëren, maar je moet er ook voor zorgen dat er in een groep veiligheid ontstaat. (...) Je hebt bijvoorbeeld een bewegingscoach. Die had naast zich een sociale coach. Die zet in bij spanningen en fricties de dialoog aan te gaan.” (Organisatie H)

3.3 ORGANISATORISCH LEREN

Net zoals het onderscheid tussen individueel en groepsleren niet altijd duidelijk is in de concrete praktijk, is dit ook het geval voor het verschil tussen groepsleren en organisatorisch leren. Dat wijst er op dat het leren op verschillende niveaus in een organisatie een meer **fluïde** gegeven blijkt dan dat het schema van Crossan et al. laat uitschijnen. Dat is trouwens geen nieuw gegeven. Het onderscheid tussen micro-, meso- en macroniveau is in de sociale wetenschappen een vaak gehanteerd onderscheid, maar de grenzen tussen deze drie niveaus zijn niet altijd even eenduidig (Verbruggen et al., 2016).



3.3.1 TEAMVERGADERINGEN, WERKGROEPEN EN KENNISUITWISSELING

Het hoeft dan ook niet te verwonderen dat twee aspecten die op het niveau van groepsleren reeds aangestipt zijn, ook op het niveau van de organisatie opduiken: teamvergaderingen en werkgroepen. Toch is er een verschil.

De teamvergaderingen op het niveau van de organisatie gaan over de **teamvergaderingen** met verantwoordelijken of met het hele team. Ze verschillen ook met de teamvergaderingen op vlak van groepsleren, gezien ze gericht zijn op de ontwikkelingen en het beleid van de organisatie in zijn geheel en niet met een afdeling of een deel van de medewerkers van de organisatie.

Hetzelfde geldt voor de **werkgroepen**. Terwijl werkgroepen op het groepsniveau van een organisatie eerder ad hoc werkgroepen zijn die zich bezighouden met het ontwikkelen van een specifiek initiatief bijvoorbeeld zijn de werkgroepen op het niveau van de organisatie eerder blijvende en structurele werkgroepen. De samenstelling is vast en bekend en ze houden zich vooral bezig met de verdere ontwikkeling van de organisatie.

“Wij organiseren voor onze eigen mensen ook, wij noemen dat het multiteam, dat is een moment waarop we al onze lesgevers, dat zijn ook de artiesten, op uitnodigen. We hebben dit de laatste jaren zelfs opgedeeld in enerzijds een sociaal-organisatorisch multiteam, waarbij we de mensen proberen samen te krijgen om de plannen uit de doeken te doen en ook een inhoudelijk bijscholing multiteam. Dat zijn ongelooflijke termen. Dat gaat dan over topics waarover we hen uitnodigen om bij te scholen.” (Organisatie B)

“Er wordt materiaal verzameld. Daaronder die functioneringsgesprekken, maar ook de mate waarin de leidinggevenden hun ploeg kennen. Ook vragen die er gesteld worden. Elke maand is er een teamvergadering. Binnen elk team is er een teamvergadering. Dat is eigenlijk het materiaal. Op basis van dat wordt die vormingspuzzel gelegd. (...) Dit zit eigenlijk een beetje in ons actieplan. Als een voorbeeld, nemen we alles wat betreft projectmanagement. Op een bepaald moment komt dat boven drijven [als een tekort in de organisatie]. Dat is wel iets meer voor de staf, de leidinggevenden. De concretisering van het vierjaarlijks plan doen wij in actieplannen. Die maken wij met de leidinggevenden. Dan zorgen we dat dat er in vermeld wordt.” (Organisatie E)

Aanvullend op de intervisie of supervisies die groepsleren mogelijk maken, werd door een specifieke organisatie ook sterk gewezen op het belang van **organisatie-brede uitwisseling of kennissessies**. Deze organisatie organiseert op geregelde momenten brede bijeenkomsten die gewijd zijn aan het verder verdiepen van een thema of een manier van werken. Dit denkproces kan begeleid worden door de coördinator van de organisatie, een medewerker, of door een externe expert.

“Op bepaalde vlakken worden er kennissessies georganiseerd. (...) dat betekent dat we vanuit enkele concrete casussen aanbieden. We analyseren dat samen. Iedereen heeft daar zijn eigen input in. We werken als consultant en dan kunnen we daar verder mee. We hebben ook een heel leerproces en een denkproces ver hoe om te gaan met het doelpubliek.” (organisatie A)

3.3.2 INFORMATIEVERZAMELING EN EVALUATIE

Een manier om op organisatorisch niveau veel te leren, is door het **bij elkaar leggen van verschillende informatiebronnen**. Dit is zeker belangrijk op vlak van terugblikken en evalueren. Terwijl op het individueel niveau en het groepsniveau evalueren en reflecteren niet op een systematische manier wordt gedaan, is dit bij heel wat organisaties meer uitgebreid op het niveau van de organisatie. Onder het deel van functioneringsgesprekken bij individueel leren werd reeds opgemerkt dat dit ook een manier is om het functioneren van medewerkers in te schatten, maar de meeste organisaties hebben daarnaast heel wat **middelen** ontwikkeld om een evaluatie te maken van het reilen en zeilen van de eigen organisatie.



Heel vaak gebruiken organisaties systemen zoals de algemene vergadering, of jaarlijkse of meerjaarlijkse beleidsdagen waarop de verschillende interne stakeholders een zeg krijgen. Ook zoekt men naar manieren om de **input van de gebruiker of deelnemer** te capteren. Zo heeft een organisatie ingezet op de ontwikkeling van een klachtenmanagementsysteem met bijhorende cultuur in de organisatie.

“Het laatste is dat wij ook een nogal uitgebreid klachtenmanagementsysteem hebben. Dat heet bij ons klachten en bloemen, want bloemen zijn er ook. Dan kijken we door heen het jaar op dat operationeel overleg of er iets een klacht is of een bloem. (...) Het systeem is eigenlijk een lijst, maar die wordt wat systematischer behandeld. Het capteren, (...), alle medewerkers zijn er van doordrongen dat (...) dat in ons belang is om dat te capteren. Ik zeg dat altijd erbij. Wij moeten dat weten. Als mensen naar huis gaan en die gaan hun bureaus en zeggen dat ze hier geweest zijn. (...) Dat is een klimaat dat je natuurlijk moet scheppen. Een klimaat voor veiligheid voor je eigen medewerkers. Je moet je medewerker waarderen als die een klacht capteert. (...) Medewerkers hebben daar initieel – we zijn er nu zes jaar mee bezig – initieel hadden die daar wel wat weerstand tegenover. (...) Dat werkt wel heel goed. Dat wordt geregistreerd in een lijst in Excel. Over wie ging dat? Wie heeft dat gecapteerd, op welke manier, via de telefoon, aan de balie, via een technische medewerker, noem maar op. Wat is er ad hoc gebeurd? (...) Daar wordt dan ook een thema aan toegewezen. (...) Als we dat dan jaarlijks samenleggen, dan laat dat toe om die te rubriceren en daar meer beleidsmatig op sturen.” (Organisatie E)

Belangrijker dan het verzamelen van allerlei informatie van diverse belanghebbenden, is wat er uiteindelijk met die informatie wordt gedaan. Respondenten geven hierbij aan dat de input uit deze verschillende actoren dient als materiaal om actie- of beleidsplannen te ontwikkelen of tijdens planningsdagen meegenomen wordt om **organisatieontwikkeling** mogelijk te maken.

“Het beleidsplan is een vrij traditioneel beleidplanningsproces waar je eerst vaststellingen doet en vandaaruit doelstellingen formuleert en dan nog een SWOT. De actieplannen, het materiaal die we daar voor samenbrengen – en dat doen we in eerste instantie met de staf – dat zijn de verslagen van stafvergaderingen, teamvergaderingen, onze jaarlijkse survey bij onze klanten. (...) Heel veel wat ik nu heb opgenoemd, waaronder de jaarlijkse survey, de resultaten daarvan, de tevredenheid van de gasten over de schoonmaak, de vriendelijkheid, het onthaal, de mate van bereikbaarheid van de medewerkers, enzovoort en ook de klachten zijn vertaald in ons beleidsplan en ook in onze actieplannen via indicatoren.” (Organisatie E)

3.3.3 EXTERNE EXPERTISE OM TRANSITIES TE BEGELEIDEN

Hoewel het belang van externe expertise om leren binnen een organisatie te faciliteren voornamelijk aan bod kwam in één specifieke organisatie, leken deze inzichten waardevol om mee te nemen. Deze specifieke organisatie is volop bezig met een reorganisatie. Om dit proces te begeleiden wordt een beroep gedaan op een extern managementbureau voor het verder ontwikkelen van de visie. In de lijn met het concept van een lerende organisatie worden alle betrokkenen en medewerkers betrokken in deze visieontwikkeling.

“Nu zitten we in een heel reflectieproces met [naam organisatie] (...) Dat zal ons in contact brengen met een nieuw doelpubliek. Daar hebben we aangegeven, we moeten dat nu voorbereiden. Daar is er een heel reflectieproces dat begeleid wordt door iemand die meer een marketingprofiel heeft en door iemand met een meer coachend profiel en managementprofiel. En de bedoeling is daar een visie uit te krijgen waar een groot deel van het team kan achterstaan. (...) Wij zijn begonnen met een enquête met heel wat vragen vanuit de organisatie. Daar zijn een aantal prioriteiten naar voor gekomen die ... Bij de personeelsleden. Het was een vrijwillige deelname. Nu laten we zeggen dat 85% heeft deelgenomen. Daar zijn een aantal thema's naar boven gekomen die sterk zijn. Bijna een SWOT analyse



van wat de organisatie is. Vandaar uit hebben we enkele prioriteiten gesteld waaruit er moet gewerkt worden. In een namiddag hebben we gewerkt vanuit de SALT-methode: de sterktes die er zijn en de sterktes binnen het team.” (Organisatie A)

Hoewel dergelijk bewust opzoeken van externe expertise aan bod kwam in een specifieke organisatie, toont het aan dat het bij transities in organisaties belangrijk kan zijn om te vertrouwen op **externe krachten**.

3.4 INTERORGANISATORISCH LEREN

Bij de negen bevroegde organisaties kunnen we **drie verschillende manieren** onderscheiden waarop er op het interorganisatorisch niveau wordt geleerd: via samenwerkingsverbanden, via de platformfunctie van koepelorganisaties en via internationale uitwisselingsprojecten.

3.4.1 SAMENWERKINGSVERBANDEN

Samenwerkingsverbanden zijn initiatieven waarbij de organisaties een min of meer vaste relatie hebben met partners (dat kunnen andere organisaties zijn, maar ook meer particuliere initiatieven) en waar die organisaties **samen met deze partners** initiatieven ontwikkelen die binnen of buiten hun normale werking vallen. De uitwisseling met anderen leidt ertoe dat er bijvoorbeeld nieuwe manieren van werken, methodieken of zelfs een hele nieuwe werkingen of deelwerkingen ontstaan.

“[Naam initiatief] is een leegstaande bedrijfshal hier achter het station. Het is een project met verschillende partners. Daar zit een aantal restaurants, daar zit een aantal bakkers, een koffiebrander. Daar zit sport mee in. We hebben een evenementenhal. We hebben een eigen bar. Dat is eigenlijk een samenwerking van verschillende organisaties waarbij wij (...) daar mee in kwamen.” (Organisatie B)

“We zijn een project aan het starten [Naam project]. Dat wordt een soort voedselcollectief. De meer sociaal-economische kant op. De droom is ooit de perfecte driehoek te creëren van sociaal, artistiek en economisch. Twee organisaties, twee projecten die in elkaar kunnen overvloeien die duurzaamheid, artistiek, dat die één kunnen worden.” (Organisatie H)

3.4.2 PLATFORMFUNCTIE

Van een platformfunctie is er eerder sprake binnen een koepelorganisatie. Een platform bestaat uit een structureel overleg tussen de verschillende spelers van een **specifieke sector**. In dat geval werken organisaties van eenzelfde sector met elkaar samen en versterken ze elkaar door gezamenlijke initiatieven te ondernemen.

Het is enerzijds de plaats waar kleinere en nieuwe initiatieven beroep kunnen doen op de expertise van grotere en meer ervaren spelers in het veld, en zich zo ontwikkelen. Anderzijds biedt het de mogelijkheid aan de grotere en meer ervaren spelers om nieuwe ideeën op te vangen van nieuwe spelers.

Zowel verantwoordelijken als individuele leden kunnen rond een bepaald onderwerp samen zitten en leren uit elkaars ervaringen via deze platformfunctie. Ze kunnen samenwerken over een bepaald thema, een vinger aan de pols houden door nieuwe ontwikkelingen op te volgen, het organiseren van sectorale supervisies en professionalisering (zoals het uitwerken van gezamenlijke vormingstrajecten, afspraken omtrent kwaliteitsnormen en veiligheid), praktijkontwikkeling en -ondersteuning, communicatie en promotie.

“We hebben ten eerste een platformfunctie. We brengen organisaties samen. Zowel de administratieve als managers. In een managementoverleg is er een soort intervisie en uitwisseling van expertise. Een uitwisseling van vragen, behoeften, ... Dat is eigenlijk van alles. Thema's dat we samen bespreken, kijken waar er samenwerkingsmogelijkheden zijn. Die platformfunctie voor managers, maar ook voor pedagogische verantwoordelijken. Dat is dan meer pedagogisch overleg. Dan



hebben we zo een paar collega-groepen. Er is ook een platform rond een specifieke thematiek voor een achttal organisaties die echt wel inzetten op die problematiek (...) om bepaalde doelstellingen bij bepaalde doelgroepen te bereiken.” (Organisatie C)

3.4.3 INTERNATIONALE UITWISSELING

Ook internationale uitwisselingen bieden de mogelijkheid om interorganisatorisch te leren. Dit lijkt een vanzelfsprekendheid omdat internationale projecten sowieso bestaan uit meerdere organisaties uit verschillende landen. De uitwisseling wordt bovenop deze evidentie nog eens extra in de verf gezet omdat enkele respondenten aangeven dat samenwerken op internationaal niveau ook leerresultaten en -processen op gang zet op het **nationaal niveau**. Enkele bevroegde organisaties wijzen er net op dat de echte meerwaarde van een internationaal project soms te halen is op meer samenwerking tussen partners van hetzelfde land. Het is een goede manier om elkaar beter te leren kennen en vertrouwen op te bouwen. Bovendien werken deze nationale partners samen binnen dezelfde context wat de communicatie gemakkelijker maakt en zorgt voor een gedeeld referentiekader.

“Moest je me nu vragen wat is het belangrijkste effect van zo een uitwisseling dan zou ik zeggen de nationale netwerking en internationale contacten. Het feit dat we met mensen uit vier, vijf, zes organisaties een week samenkomen in een Europees project in een ander land, dat verstevigt nog meer de nationale banden, om het zo maar te zeggen, allé, netwerking op nationaal gebied dan dat dat op Europees niveau doet. Eigenlijk gebruik je het Europees niveau als vehikel om de nationale banden te versterken. Dat is zo. Dat is een functie.” (Organisatie C)

“Ik denk dat we door het internationaal bezig zijn waarbij we heel hard bezig zijn met het creëren van een partnerschap, dat we ook actiever aan het werk gaan met onze partnerschappen hier in België. Door dat internationaal werken, zijn we na de zomer met onze partner in Gent direct na de zomer beginnen evalueren en zijn we gaan samenzitten van hoe gaan we alles aanpakken. Dat vloeit daar wel uit voort.” (Organisatie H)

Uit deze analyse blijkt een gemeenschappelijk referentiekader een belangrijke voorwaarde is om tot een succesvolle samenwerking te komen en ten volle te kunnen leren van elkaar. Net om die reden worden door bepaalde respondenten ook vragen gesteld bij de haalbaarheid van internationale uitwisseling, gezien het heel wat **tijd en inspanning** vraagt om tot zo een gemeenschappelijk referentiekader te komen. Dit wordt nog eens bemoeilijk indien er sprake is van verschillen in arbeidsregimes en -omstandigheden.

“Vorig jaar hebben we nog een partnerschap gehad met een organisatie in Finland, een organisatie in Kopenhagen en een Antwerpse organisatie. (...) Wij waren pas goed aan het werken na twee jaar. Toen was het project gedaan. Wat gebeurt er. Met die Denen, die Deense partner was zwanger. Die Finnen waren allemaal meisjes met jaarcontracten. Daar kon je niet mee verder werken. En het project loopt af. Je kan niet gewoon, pak weg, die krijgen een jaar moederschaprust. Ja, dan is het voorbij. (...) We hebben dan getoond wat er rond mogelijk is en wat zinvol is. We hebben dan met die Antwerpse organisatie iets opgezet en dat dan via een andere Europese pot (...) gefinancierd.” (Organisatie F)

3.5 BOTTOM-UP PROCESSEN

In delen 3.1. tot 3.4. gingen we in op de niveaus waar leren kan plaatsvinden. Uiteraard zijn er ook relaties tussen deze niveaus, en kan leren tussen deze niveaus verlopen via top-down processen of via bottom-up processen.



We starten eerst met de bottom-up processen (in het initiële schema van Crossan et al. (1999) worden deze benoemd als feedforward processen). Kenmerkend voor deze processen is dat ze dus uitgaan van de basis of **van onderuit**. Het zijn initiatieven van vrijwilligers, de medewerkers, van de werkvloer naar een hoger niveau. Dat kan gaan van individuele medewerkers en vrijwilligers naar collega's of vrijwilligers, van een werkgroep naar een hele organisatie of van een organisatie of een lager niveau naar een interorganisatorische samenwerking.

Crossan et al. (1999) omschrijven de processen waarmee het leren van een lager naar een hoger niveau in een organisatie plaatsvinden en benoemen deze als interpretatie en integratie. We bespreken deze hieronder.

3.5.1 INTERPRETATIE

Interpreteren zijn processen waarmee kennis, vaardigheden, competenties op een individueel niveau overgebracht kunnen worden tot op het groepsniveau. Het impliceert kennis van het individu die gedeeld wordt. Hier speelt het **gesproken woord** een belangrijke rol.

3.5.1.1 LEREN UIT DE STEM VAN DE JONGEREN

“Tacit knowing” veronderstelt niet enkel kennis, maar ook vaardigheden en attitudes. Een attitude kan opgevat worden als een geheel van opvattingen en gevoelens tot handelen ten opzichte van iets, iemand of een situatie (Belschak & Den Hartog, 2009). Een dergelijke attitude is een **openheid en gevoeligheid voor nieuwe ideeën** die er leven bij jongeren en het inzicht hoe dit binnen de eigen organisatie kan ingepast worden. Dit veronderstelt ook dat medewerkers bereid zijn te denken buiten de conventionele grenzen van de eigen organisatie.

“En dat was iets dat wij gehoord hebben van onze gasten in de les. Van parcours dat is cool en dat is nieuw. En dat is dit en dat is dat. Eén van onze lesgevers zei dat dan. Blijkbaar zijn die eens een keer gewoon binnen gekomen. Die kwamen ineens binnen. Wij willen een beetje trainen. Ik was daar aan het les geven of aan het begeleiden, ik weet al niet meer. Blijkbaar zei die dan, je kan niet zo maar trainen, want het past nu niet. Maar ik vond dat wel interessant om eens te babbelen met die gasten. Bleek dat die geen structuur hadden, geen organisatie. Dan had ik het idee, we gaan die bij ons laten les geven.” (Organisatie B)

“wij staan in continue dialoog met jongeren (...). Dus is het maar normaal dat er constant nieuwe pop-up ideeën naar boven komen. (...) Dat is niet dat dat in rollen zit of gestandaardiseerde formules heeft.” (Organisatie F)

3.5.1.2 BENOEMEN VAN NODEN EN BEHOEFTE

Het is belangrijk dat er **ruimte en mogelijkheden** zijn voor individuele medewerkers om eigen noden en behoeften omtrent vormingen en trainingen te kunnen delen alsook om uit te wisselen met anderen rond welke struikelblokken ze ontmoeten in hun dagelijkse praktijk.

Het aangeven van een nood aan een vorming of training vertrekt meestal vanuit individuele medewerkers of vrijwilligers.

“Als ze [vrijwilligers] zelf vragen hebben, kunnen ze dat aanbrengen. Vorige week gaven ze aan dat ze graag een EHBO-vorming zouden hebben”. (Organisatie F)

“Dat is combinatie, maar vooral het eerste [personeelsleden geven aan wat ze interessant vinden om te volgen van vormingen]. Wat wel positief is, is dat als we zelf vinden van dat zou ik nog kunnen gebruiken om me te versterken, dan mogen we dat aangeven. Dan wordt er wel gekeken of het wel nut heeft binnen de werking van de organisatie. Men is daar redelijk open voor. Hetzelfde met vrijwilligers. Die mogen ook altijd voorstellen doen.(...) Dat ze [vrijwilligers] aangeven waar ze nood aan hebben. Dat we hen dingen laten insturen.” (Organisatie J)



Soms kan een leidinggevende aan medewerkers en/of vrijwilligers vragen of er interesse is om bijkomende vormingen of een specifieke training te volgen, maar in de bereikte organisaties is dit eerder een uitzondering. De uitzondering is vooral organisatie E, zoals we reeds gezien hebben. Dat is de grootste van de bereikte organisaties en kent ook de meest bureaucratische organisatiestructuur van de negen organisaties.

Het individueel uitspreken van noden kan spontaan gebeuren, maar gebeurt ook vaak naar aanleiding van een functioneringsgesprek (of in het kader van een vrijwilligerscontract bij organisatie A). Deze **'spontane' processen kunnen dus ook wel aangestuurd worden** door organisaties. Dit wijst er op dat het onderscheid tussen bottom-up en top-down processen eerder een analytisch onderscheid is en dat in de praktijk die processen veel dynamischer zijn en met elkaar samenhangen.

3.5.1.3 GEZAMENLIJK LEREN EN LEREN UIT PRAKTIJKERVARING

Heel wat organisaties nemen zelf initiatief om te zorgen dat de kennis die relevant is voor de organisatie gespreid is over meerdere medewerkers. Indien er dan een medewerker wegvalt, dan is er nog iemand aanwezig in de organisatie die over deze kennis beschikt. Dit doet zich niet enkel voor als er iemand dreigt weg te vallen uit de organisatie, maar ook voor de dagelijkse werking zijn organisaties erbij gebaat als **kennis niet het monopolie is van één persoon**. Hier ligt het initiatief wel voornamelijk bij de organisatie.

Een andere manier van gedeeld leren die van onderuit vertrekt neemt de vorm aan van **sociaal of gezamenlijk leren**. Deze vorm komt op verschillende manieren aan bod in de gesprekken met de negen organisaties: het neemt de vorm aan van peer-to-peer education en documentatie delen.

“Dat is gewoon onze werking. Dat is een constante. Daar wordt je soms gek van zelfs. Wij zitten in een soort van pop-up, lerend netwerk van collega’s. Dat is moeilijk om dat bij elkaar te houden omdat het zo wisselend is ook. Weet je, er zijn maar weinig moetjes of voorgeschreven regels. (...) Dat is ook een beetje die vrijheid die je hebt: een beetje van dit en een beetje van dat en dat om dat vorm te geven. Dat is wel supereigen aan de organisatie.” (Organisatie F)

“Een soort van doorschuifstelsel dat ze dan kunnen vertellen over een bepaald onderwerp of een bepaalde methodiek. Dat is ook een vorm die we doen. [I: Een beetje peer-to-peer education?] Ja. Dat willen we meer doen. Meestal is het nu. Hé, die is naar die vorming geweest. Die vertelt daar kort over. Die zegt dan van deze boek en zo voort.” (Organisatie J)

Het belang van gezamenlijk leren toont aan dat het in een organisatie belangrijk is dat de cultuur bestaat om uit te wisselen over ervaringen, struikelblokken en geleerde lessen. “Tacit knowing” gaat niet enkel over kennis, vaardigheden, competenties en attitudes opbouwen via praktijken. Het gaat even goed over reflectieprocessen die samenhangen met deze praktijkervaring. Belangrijk is in dit opzicht dat in contact met anderen deze praktijken betekenis krijgen en dat er iets mee gedaan kan worden. Dit bespreken van ervaringen gebeurt op niveau van interpretatie eerder informeel dan formeel. In heel wat van de gesprekken werd het belang van een **'cultuur van het leren'** aangeraakt, waarbij uitwisseling tussen mensen het centrale element is. Niet de structuur waarin dit gebeurt.

“Leren is een proces dat continu gebeurt. Soms wordt dat geformaliseerd in een effectieve vorming, maar ik leer heel veel uit de dagelijkse praktijk. Vanuit contacten met collega’s, vanuit contacten met jongeren, vanuit contacten met organisaties die een beetje hetzelfde doen.” (Organisatie A)

“Jawel, maar op informele basis. In de cultuur zit wel wat ingebakken dat je terugkoppelt naar de collega’s. (...) Ik heb die vorming gevolgd en dat zijn interessante dingen. Daar kunnen we misschien iets mee doen.” (organisatie F)



3.5.1.4 UITWISSELING VAN PRAKTIJKERVERARINGEN

In de gesprekken met de respondenten worden er verschillende manieren aangereikt waarop deze uitwisseling kan gebeuren. Vaak stellen de respondenten dat er veel geleerd wordt uit **uitwisseling over praktijkervaring en het leren uit goede praktijken**.

“Good practices. Life laten ervaren en niet enkel via een powerpoint of een presentatie.” (Organisatie C)

Gedeeld leren komt echter het meest prominent in beeld bij het benoemen van **mislukkingen**. Meer nog dan uit goede voorbeelden of good practices geven de respondenten aan dat ze leren als er ergens iets fout loopt. Goede ervaringen zetten minder aan tot reflectie en onverwachte gebeurtenissen, zaken die stroever verlopen of zelfs verkeerd uitpakken, zetten meer aan tot reflectie. Dit geldt zowel voor het individu als op groepsniveau. Dat dit zich op een niveau boven het individu afspeelt, toont vooral het feit dat er over dergelijke negatieve ervaringen heel vlug in de we-vorm wordt gesproken.

“Ik denk dat de kennis die echt blijft hangen, dat dat kennis is die opkomt als er dingen zijn die een beetje het normale doorbreken. Als er dingen gebeuren van dat hadden we niet verwacht dat die ooit zouden gebeuren.” (Organisatie D)

“Als projecten goed lopen, dan wordt er minder geëvalueerd. Dan loopt alles goed en dan is er geen nood om diepgaand stil te staan bij de dingen. Als iets slecht gaat, dan wordt er meer gefocust op hoe moeten we dat hier aanpakken en wordt er daar meer bij stilgestaan.” (Organisatie J)

3.5.2 INTEGRATIE

Het is door het verwoorden van stilzwijgende kennis aanwezig bij de leden van een organisatie dat kennis zich kan verspreiden in een organisatie. Deze interpretatie leidt uiteindelijk tot een gedeeld begrip waardoor collectieve actie kan ondernomen worden op het niveau van de groep en de organisatie. Hier spelen blijvend overleg en via gedeelde praktijken dat er wederzijdse aanpassing en een onderhandelde actie kan plaats vinden. Een stap verder dan interpretatie in de organisatie is dus dat de leden of de medewerkers van de organisatie ook iets doen met gedeelde kennis. Kennis wordt hierbij geïntegreerd in de organisatie. Uit de gesprekken werd duidelijk dat de nadruk in dit integratiestadium ligt op het streven naar gezamenlijke ideeën. Hierbij zijn het participatief werken en de zoektocht belangrijk.

3.5.2.1 PARTICIPATIEF AAN DE SLAG VAN ONDERUIT

Het participatief en bottom-up proces is essentieel in het vinden van gezamenlijke ideeën en het samen toewerken naar verankering in de organisatie.

“We moeten onze missie en visie heruitschrijven. Binnenkort maken we een maatschappij analyse. Al die stappen doen we altijd wel samen met vrijwilligers. We zien wel wie daar in mee stapt. We hebben nu dat weekend wat vroeger gezet en we hopen daar nu op af te kloppen voor de grote lijnen op de volgende vergadering.” (Organisatie I)

Vanuit de respondenten werd bijvoorbeeld verwezen naar het inrichten van brainstorms tussen werknemers en/of leden en vrijwilligers van organisaties. In het toewerken naar deze gezamenlijke ideeën is het belangrijk dat het gaat om een **spontaan samenleggen van ideeën**. Het initiatief of vormgeven van deze sessies vertrekt van een individu of een groep individuen en daar wordt spontaan op ingegrepen en verder gedacht. Het is een deel van de normale werking en de cultuur van de organisatie, iets dat niet noodzakelijk aangestuurd wordt vanuit de organisatie.

“Bij ons en dat is onze organisatie. Wij staan voor creativiteit. Tijdens brainstormen nieuwe dingen ontwikkelen. Dat is eigenlijk heel onze methodiek en misschien

klinkt dat organisch. Maar ik zou eens moeten kijken of er een systematiek of een methodologie voor nieuwe ideeën bestaat? Zou kunnen interessant zijn (lacht).” (Organisatie B)

“Het is niet dat wij om de drie weken zeggen en nu is het brainstormdag of zo of elke vrijdagnamiddag krijg je tijd om aan je idee te werken of zo. Zeker niet. Dat zit vrij in iedereen zijn pakket.” (Organisatie F)

3.5.2.2 DE ZOEKTOCHT NAAR EEN GEZAMENLIJKE TAAL

Uiteindelijk is het de bedoeling om via participatieve samenwerking te komen tot een gedeelde verstandhouding. Het is pas als de neuzen in dezelfde richting staan binnen een organisatie dat er succesvol gehandeld kan worden. Er moet als het ware een **“gezamenlijke taal”** of een **“gezamenlijke denkstijl”** ontwikkeld worden.

“Ik leer vooral dat het niet evident is dat we elkaar snel begrijpen. Dat het belangrijk is dat, om iets, (...), om dat op verschillende manieren uit te leggen en echt na te gaan, van heb je het begrepen? Dan pas de volgende stappen. (...). Ik leer daaruit nog meer af te toetsen, heb je dat begrepen, dat begrepen, dat begrepen? Dat is om af te toetsen, achteraf, dat de ander heeft begrepen wat wij er onder verstaan. (...) Even goed, het is wederzijds leren. Ik leer van hen en zij leren van mij.” (Organisatie H)

“De eerste keer (...) het helemaal niet duidelijk naar wat zijn we aan het toewerken. We waren vooral bezig met ons te organiseren en elkaar te leren kennen. De resultaten stonden minder ver dan dat we nu zijn samengekomen. Ook dat was zeer nuttig (...). Dat viel dan in het water en dat moesten we dan opnieuw aanpakken. Dat was niet te vergelijken. En nu is het doel veel helderder.” (Organisatie H)

Ook hier speelt het spel van trial and error of ervaringsleren een belangrijke rol. Deze gezamenlijke visie is niet iets dat vanzelfsprekend is en het kan een **tijdje duren** totdat de verschillende leden elkaar verstaan. Ook hier spelen mislukte projecten of moeilijke ervaringen een belangrijke rol. Vooral het proces van reflectie waarbij uit fouten gevolgtrekkingen en andere manieren van werken worden ontwikkeld, zijn cruciaal. Hier speelt de reflectie zich zowel af op het niveau van de groep en de organisatie.

“Dat je reflectie hebt op die practice en dat je zicht krijgt waar het is fout gelopen. Dat je een oplossing of een andere piste aanreikt die wel werkt. Dat je er ten minste de behoefte of de nood er kan uithalen.” (Organisatie C)

De bedoeling is om op het einde van dit proces een **gemeenschappelijk referentiekader** te hebben. Het belang van zo een gemeenschappelijk referentiekader werd in verschillende gesprekken onderlijnd. Ook blijkt dat dit niet enkel belangrijk is op vlak van interpretatie naar organisatorisch niveau, maar ook op vlak van interorganisatorisch leren. In het volgende punt wordt dit duidelijk gemaakt.

3.5.3 INTERORGANISATIONEEL SAMENWERKEN

Het tot stand komen van een gezamenlijk referentiekader is een werk van lange adem. Het is wel nodig om interorganisationeel en op internationaal niveau tot goede samenwerking te kunnen komen.

“Ook omdat het Europees is. Je hebt ook al niet – hoe noemt dat – een gedeeld referentiekader. Als je het woordje jeugdwerk uitspreekt in Vlaanderen dan kan je je daar nog iets bij voorstellen. Je spreekt over jeugthuizen, want je kent dat. Je spreek over chiro’s want je kan je daar iets mee voorstellen. Spreek over jeugdwerk op het Europees niveau en je hebt onmiddellijk 26 mogelijke definities. En dan wat is innovatief jeugdwerk? Innovatie, wat is dat? Dat wordt in Bulgarije anders



ingevuld dan in Vlaanderen. (...) Het vorig project dat we gedaan hebben, zijn we drie keer in andere landen op bezoek geweest met minstens vijf collega's [uit België]. Je komt terug thuis. Je hebt veel meer een gedeeld referentiekader. We hebben daar keiveel van geleerd en van opgestoken.” (Organisatie F)

Daarmee komen we op het laatste niveau van ons model – een niveau dat ontbreekt bij Cresssan et al. – betreft het samenwerken tussen meerdere organisaties. Bij onze negen organisaties neemt dat **drie vormen** aan: sectorale samenwerking (samenwerking tussen organisaties van dezelfde sector in een koepelorganisatie), intersectorale samenwerking (samenwerking tussen partners en organisaties uit verschillende sectoren) en internationale samenwerking (samenwerking tussen partners uit al dan niet dezelfde sector en afkomstig uit verschillende landen). Hieronder bespreken we een aantal kerncomponenten om te leren in en uit dit interorganisatieel samenwerken.

3.5.3.1 GEZAMENLIJK REFERENTIEKADER IN SAMENWERKING

Wat internationale samenwerking betreft, signaleren diverse organisaties het belang van een gemeenschappelijk referentiekader en een gemeenschappelijke ‘taal’. Dat is het element waarmee het stuk over integratie werd afgesloten. Ook het belang hiervan op vlak van het internationaal samenwerken werd door de respondenten benadrukt. Een (internationale) samenwerking biedt meer succes en is veel leerrijker indien de partners een zekere **affiniteit** met elkaar hebben.

“In Kosovo zijn dat gelijkgestemde zielen, die mensen met wie we daar een fantastisch project hebben uit de grond gestampt. Dat zijn daar allemaal ravers. (...) Dat klikte daar enorm. Toen we in Macedonië waren, dan was onze lokale partner daar... ja, zeg maar jong CD&V. Op de vergaderingen hadden die allemaal een hemdje aan. Die hadden daar wel een heel tof centrum uit de grond gestampt, maar dat was veel minder onze persoonlijke smaak. Ik denk dat zij onze ... wat wij l'esthétique du brot noemen, het mag er allemaal wat slordig uitzien. Dat pakte daar niet zo maar. Ik denk dat dat wel in de confrontatie met dat ander project is dat dat een aantal pertinente vragen over de organisatie naar boven brengt.” (Organisatie J)

Wat echter niet is, kan in de praktijk wel komen. Een gemeenschappelijk referentiekader komt langzaam tot stand in dialoog en door veel te communiceren. Uiteindelijk moeten alle partners heel duidelijk weten wat de bedoeling is van een internationaal samenwerkingsproject en wat de verwachtingen zijn ten aanzien van de eigen organisatie.

“Vooral die eerste twee jaar waren heel erg hard werken aan dat partnerschap. Want dat bleek allemaal niet zo evident. Die communicatie op afstand, dat bleek allemaal zo een moeilijke dingen. Om ons nu meer te focussen op dat creatieve, dat artistieke. Ook om jongeren te betrekken op verschillende vlakken en zo voort. (...) [Ze hebben] van nature een heel andere manier van organiseren, structureren en communiceren. Dat botst heel erg met onze manier van structureren, transparantie en communiceren. Dat is en blijft heel moeilijk. Je kunt nooit genoeg communiceren, zo blijkt. Vooral dat vertrouwenselement. (...) Ik denk vooral dat de tijd vertrouwen geeft. Ook door elkaar gerichte taken te geven en erkenning te geven. Door steeds te blijven evalueren van dat vind ik dat je goed hebt gedaan, dat zou wel beter kunnen, heel veel dialoog daaromtrent doen. Dat gaat stap voor stap een beetje beter.” (Organisatie H)

“Ik vind dat het maken van een gedeeld referentiekader – (...) dat deel vooraf om dat ding op gang te steken, dat is verschrikkelijk. Voordat je partners hebt die gelijkwaardig zijn, waarmee je fatsoenlijk mee kan samenwerken. Voordat je die samen in dezelfde richting hebt gekregen, voordat je die samen over een plan hebt



doen nadenken, een gezamenlijk plan neerschrijven. Dat tijdsbestek waarover dat gaat, dat is ...” (Organisatie F)

Ook intersectorale samenwerking loopt gemakkelijker en is leerrijker indien de partners ergens een gemeenschappelijke taal of context hebben. Dit bevordert de uitwisseling van ideeën tussen de betrokken partijen.

“Ik denk wat belangrijk is in zo een leerplatformen of van die plekken waar je veel kan leren, dat je mensen bij elkaar hebt die soortgelijke functies hebben. Die in een soortgelijke context werken. Voor mij is het bijvoorbeeld interessant om samen te werken met iemand van danspunt, de organisatie van dansorganisaties – ook heel erg divers – die in een gelijkaardige context moet werken. Dat vind ik een heel belangrijk criterium voor zo een leerplatform. Dat je mensen bij elkaar hebt die in dezelfde context zitten. Dat is zeker belangrijk om te kunnen uitwisselen. (...) Je gaat al te vaak naar studiedagen waar dat je dan good practices meekrijgt waarvan dat je denkt van ok, nice, maar dat is voor mij heel weinig toepasbaar. Wat heel weinig relevant is voor ons werk. (...) Ik denk dat voor mij het relevantst is dat het gelijkaardig is en dat je een zelfde context hebt. En dat is in het jeugdwerk soms moeilijk. Zeker als nichespeler. In de sector waar we in zitten, dan heeft dat weinig zin om good practices van een Ambrassade te horen. Die hebben een ruimere opdracht in het jeugdwerk dan een nichespeler zoals wij. Om maar iets te zeggen.” (Organisatie C)

3.5.3.2 BOTTOM UP WERKEN ALS BESTAANSREDEN VOOR WERKING KOEPELS

Een organisatie die als koepelorganisatie fungeert, beklemtoont heel sterk het belang van **bottom-up processen** voor de eigen werking. Zonder de inbreng van individuele medewerkers in de organisaties, zonder de wil tot uitwisseling van organisaties of groepen binnen de organisaties zou er geen koepelorganisatie zijn.

*“I: Hoe heeft jullie organisatie bijvoorbeeld bijgedragen tot die professionalisering?
C: Dat zou te veel krediet geven aan onze organisatie. Het veld probeert zich te professionaliseren en wij proberen daar zo goed mogelijk op in te spelen. We hebben wel onze invloed gehad. (...) Intersectoraal hebben wij expertise binnengebracht (...). We hebben spelers wel geïnspireerd om zich te professionaliseren. Onder andere door leerplannen te ontwikkelen (...). Maar om te zeggen dat onze manieren van leren het veld heeft geprofessionaliseerd?” (Organisatie C)*

“Dat is op lokaal vlak dat er samenwerkingen zijn. Dat gebeurt echt van onderen uit. Van lokale initiatieven sijnpen er nieuwe dingen binnen. Wij houden een vinger aan de pols en wij kijken waar er ontwikkelingen zitten. Daarom ook dat platform om te kijken wat zijn de nieuwe dingen? Het is niet zo dat dat van bovenaf wordt opgelegd.” (Organisatie C)

3.6 TOP-DOWN PROCESSEN

Onder feed backward processen verstaan Crossan et al. processen waarmee het leren in organisaties aangestuurd wordt door een hoger niveau. Deze processen benoemen de auteurs institutionaliseringsprocessen, ongeacht het niveau waarop ze zich afspelen (interorganisationeel, organisatie, groep, individu). In dit opzicht zijn dit processen die cruciaal zijn voor het begrip van Senge (1992) over lerende organisaties: organisaties waar leden leren en waar ze aangezet worden tot leren.

Zoals aangegeven worden die in het rapport benoemd als top-downprocessen, gezien dit taalgebruik dichter aansluit bij het jargon van het jeugdwerk. Ook het woord institutionalisering



wordt niet in de mond genomen door de respondenten. Zij hebben het eerder over **“professionalisering”**.

In wat volgt wordt ingegaan op de belangrijkste componenten die werden aangehaald in de interviews om dit leren van bovenaf of top down aan te sturen.

3.6.1 NEERSCHRIJVEN

In de gesprekken met de negen organisaties komen er verschillende manieren aan bod waarop organisaties leden aanzetten tot leren. Opvallend hierbij is de vaststelling dat heel wat organisaties hoge verwachtingen hebben ten aanzien van het **geschreven woord**. Het geschreven woord vervult in top down processen een vergelijkbare rol als het gesproken woord in bottom-up processen.

Waar het geschreven woord in het kader van nadenken over professionalisering sterk wordt benadrukt, valt tegelijkertijd op dat een aantal organisaties vaak bijna verontschuldigend vermelden dat schrijven **niet direct de sterkste kant** is van de organisaties.

“Er is niet echt een schrijfcultuur, een neerschrijfcultuur. (...) Dat is één van de zaken waarvoor ik een paar jaar voor werk. We proberen ook ergens die competenties neer te schrijven. Dat is één van de grote zorgen binnen de organisatie.” (Organisatie A)

“Mensen die educatieve activiteiten willen begeleiden, daar zijn wel wat meer vaardigheden die we vragen. Ik moet daarbij wel zeggen dat die niet uitgeschreven zijn voor dit moment. Er is niet dat er zo iets bestaat als een functieomschrijving of een eisenbundel hiervoor.” (Organisatie E)

Vooraf organisaties die een sterke ontwikkeling en groei hebben doorgemaakt voelen de behoefte om meer neer te schrijven. Dit schrijven neemt verschillende vormen aan in organisaties. Hieronder wordt dit toegelicht.

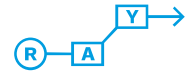
3.6.1.1 REGISTRATIE EN STAPPENPLANNEN

Neerschrijven kan gaan over een **scenario** wat er moet gebeuren in het kader van het organiseren van een activiteit. Dit scenario kan dan gebruikt worden in een volgend jaar of als er een nieuwe medewerker en/of vrijwilliger begint. Soms is dit een uitgebreid stappenplan of draaiboek, maar het kan tegelijkertijd ook kort zijn of vooral inzoomen op een aantal technische componenten. Onderstaand staan een aantal toepassingen uit organisaties vermeld.

“Nu gaan we er voor zorgen, moesten nog andere mensen dat willen doen in de komende jaren, zo iets groots willen organiseren. Dan zorgen we er voor dat er een duidelijk stappenplan is met alles wat er moet gebeuren. Dat is tot op heden nog niet gebeurd.” (Organisatie D)

“Dat wordt dan in een productiefiche genoteerd. Dan wordt dat dan meegenomen naar de toekomst. (...) Dat is een online fiche, waarin iedereen in kan zien, maar waar vooral de twee productiemedewerkers in werken. Dat gaat van een dataplanning, naar een communicatieplanning, dat zijn allemaal aspecten die komen kijken bij een productie. Dan heb je sowieso een deel evaluatie. Dat is echt een werkdocument.” (Organisatie H)

“Standard Operating Procedures. Dat zijn sopjes. Dat zijn meestal niet zo inhoudelijke sopjes. Dat zijn meestal technische dingen, zoals hoe maak ik een event aan op de website. Technische dingen, maar ook wel zo meer van waar let ik op bij dat of dat mag je zeker niet vergeten. Maar dat is niet zo super inhoudelijk. Dat is het moeilijke.” (Organisatie J)



Een andere manier waarop een organisatie aan kennisverankering doet via het geschreven woord, is door te **registreren** welke vragen er binnen komen. Via deze registratie willen ze vaak een zicht krijgen op wat er leeft bij jongeren of in het ruimere veld. Daarbovenop kan de doelstelling van registratie anders worden ingevuld in diverse organisaties.

In een specifieke organisatie dient deze registratie ook om eigen antwoorden op binnengekomen vragen te bundelen, zodat er in de toekomst een vlugger en meer gestandaardiseerd antwoord kan gegeven worden. Binnen deze inspanning legt deze organisatie een soort eigen “woordenboek” aan. Wat verstaan ze onder termen die voor hen belangrijk zijn? Deze acties zijn formeel opgenomen in het jaarrapport van de organisatie in kwestie.

“We hebben een registratiesysteem. Dat is eerder naar externen. Dat was meer vanuit het idee dat we over bepaalde thema’s wel wat vragen krijgen. Dat wordt wel op maat gemaakt, maar dat je niet iedere keer opnieuw dezelfde informatie moet zoeken. Dat is al gebeurt en dan kan je dat opsturen. Vanuit die idee een beetje. En ook om uit dat systeem af te leiden hierover zijn er noden bij andere organisaties of bij kinderen en jongeren. Dat er daar een analyse van komt. Maar we zullen dat dit jaar voor de eerste keer doen. We hebben dat voorlopig nog niet. (...)

We zijn een soort van woordenboek aan het maken van welke termen worden er veel gebruikt. Maar ook hoe dat wij dat invullen of zo. Wat onze visie daar dan op is. Ik weet nog niet hoe het gaat eruitzien.” (Organisatie J)

Eén organisatie heeft hun manier van werken vastgelegd in een boek. Hierin is hun manier van handelen en werken uitgebreid beschreven, en dit vormt dan een handleiding voor mensen die een gelijkaardige manier van werken zouden willen ontwikkelen.

“We hebben zelfs een hele handleiding geschreven over hoe je als groep jongeren dat kan aanpakken. We coachen veel mensen daarin in Vlaanderen. Ik denk dat er van onze equipe geen week voorbij gaat die ergens langsgaat en vraagt hoe staat het hier. (...) We zijn slachtoffer van het succes van onze boek. Wat een heel inspirerend boek is geweest voor heel wat mensen. Een bestseller. Meer dan 800 exemplaren in eigen beheer. We zijn nu toe aan een tweede druk. We gaan ook zo een wiki maken in het Frans en het Engels.” (Organisatie I)

3.6.1.2 NEERSCHRIJVEN IN KADER VAN KENNISMANAGEMENT

Verschillende organisaties benadrukken het belang van het neerschrijven (digitaal of niet) als een manier van organisaties om opgebouwde kennis vast te houden. Het is zeker van belang in het kader van **kennismanagement** en vooral **kennisbehoud** waarmee organisaties het verloop van medewerkers en/of vrijwilligers en de bijhorende “brain drain” proberen op te vangen.

“Ervaringen, kennis en vaardigheden. Daar zijn we nu maar pas beginnen experimenteren. Er is pas nu iemand vertrokken. Die heeft een heel goed document gemaakt in excel. Heel gestructureerd. Met telkens de links erbij. Dat was eigenlijk wel een voorbeeld. Daarvan hebben we gezegd dat is nu een model als iemand met heel veel ervaring verdwijnt. Dat is nu een beetje curatief als iemand plotsklaps verdwijnt.” (Organisatie E)

Hoewel het belang hiervan benadrukt wordt, drukken heel wat respondenten ook op dit gegeven als een **pijnpunt**:

“Ja. Dat is het pijnpunt van de organisatie. Dat dat heel vaak vertrekt met de persoon in kwestie. Dat is voor mij niet voldoende neergeschreven of nagelaten. (...) Veel competenties zijn vertrokken met de mensen die vertrokken zijn. (...)” (Organisatie A)



“Nu is dat bij die persoon omdat die met andere dingen bezig is binnen het bestuur. Maar vaak die personen die uit een positie komen waarbij ze keiveel op hen hebben genomen, waarbij dan de verwachting: schrijf een verslag, probeer al je struggles op papier te schrijven of die op te lossen voor je opvolger. Dat gebeurt te weinig.” (Organisatie D)

3.6.1.3 WAARDE VAN NEERPENNEN?

Hoewel het belang van neerschrijven dus zeker werd benadrukt in gesprekken, werd tegelijkertijd heel wat vraagtekens geplaatst bij het neerschrijven van ervaringen. Naast het feit dat er **niet echt een schrijfcultuur** is in de sector en het eerder technische en procedurele aspecten zijn die zich makkelijk laten neerschrijven, worden er ook vraagtekens geplaatste bij de **efficiëntie** van deze oefeningen. Het neerschrijven van ervaringen is tijdsintensief voor de betrokken personen. Bovendien is er geen garantie dat neergeschreven documenten daadwerkelijk gebruikt worden.

“Dan heb je af en toe wel eens dingen die geschreven zijn. Maar dat verdwijnt dan ook ergens in een kast. Zeker in de vorige periode is er heel wat neergeschreven geweest. Dat zijn dan ergens in een kast of in een computer. Op een file en niemand weet nog dat dat bestaat. Dus daar ook het doorgeven van kennis en kennis dat neergeschreven is, is een zorg.” (Organisatie A)

“Ons intranet... Dat is een plaats waar ideeën sterven.” (Organisatie J)

3.6.2 DOCUMENTEREN

Een volgende strategie om leren van bovenaf aan te sturen, is het documenteren van vormingen, kennis, competenties, vaardigheden, methoden, ... Een vorm van documenteren is het verzamelen van allerlei gegevens en documenten die medewerkers en/of vrijwilligers krijgen op vormings- en trainingsmomenten. Deze documenten worden dan gedeeld op het intranet, een gedeelde schijf of een cloud-toepassing.

“Als ze als vrijwilligers gaan, dan nemen ze boeken mee of als ze slides krijgen, dan bezorgen ze die wel aan ons of aan de andere vrijwilligers. (...) We hebben zo een Facebookpagina waar dat soms wordt op gezet. We hebben wel een Google drive, maar ze hebben niet echt de reflex om dat daar op te zetten. We zitten nog niet in het stadium dat ze het delen met elkaar, maar ze gaan het eerder mailen naar een stafmedewerker. Dat wij dan zeggen: hé, dat is interessant voor de anderen. Deel dat met de rest. Maar spontaan? Niet zo super veel.” (Organisatie J)

Hoewel deze vorm sterk aan bod kwam in het RAY-Cap onderzoek (Stevens, 2018), is opvallend dat dit documenteren in de huidige gesprekken minder aan bod kwam.

Een enkele keer – bij de enige koepelorganisatie in de bevraging - neemt dit documenteren de vorm aan van een **kenniscentrum**, met een toegankelijke documentatie die bedoeld is voor een ruimer publiek.

“Interviewer: Een kenniscentrum, wat moet ik me daar bij voorstellen?”

C: Dat zijn de outputs van enkele thema’s waarrond we samenwerken. (...) Bijscholing die we organiseren en de outputs daarvan. (...) Dat we die outputs ergens ter beschikking stellen. Niet alleen ter beschikking aan de organisaties, maar ook aan de docenten en de medewerkers. Dat zijn intussen al wel al een 150-tal mensen. Momenteel en dat is nog een pijnpunt, momenteel loopt dat nog te veel langs de 20 coördinatoren. We moeten meer en meer een centrale plek hebben. Vandaar die intranet.” (Organisatie C)



3.6.3 AUTOMATISEREN EN BELANG VAN DIGITALE TOEPASSINGEN

Bij de quotes uit de twee vorige strategieën blijkt het belang of de zoektocht van organisaties om steeds meer te digitaliseren. Eén organisatie, nota bene de organisatie die enkel op vrijwilligers draait, gaat heel ver in deze oefening, en probeert zo veel mogelijk de eigen werking te **automatiseren**. Hierbij worden verschillende, vooral gratis aangeboden internet- en informaticatoepassingen ingeschakeld in de eigen werking. Er is sprake van Google sheets, Google forms, Google drive, Facebook, Slack, ... Volgens deze organisatie is dit de normale manier waarop jongeren tegenwoordig zich organiseren.⁴ Het is bijna een must om al deze toepassingen onder de knie te krijgen om mee te kunnen draaien in de organisatie.

“Wij werken met google drive vooral waarbij we zo veel mogelijk alles proberen bij te houden. Daarin proberen we zo veel mogelijk stappenplannen te maken. We proberen ook zo veel mogelijk te automatiseren.” (Organisatie D)

“Bij ons is het dat iedereen bijna constant in die drive aan het werken is. We hebben er echt wel voor gezorgd dat alles wat we doen op die drive staat en dat voor alles wat je doet, ook die drive wel degelijk nodig hebt. Dat gaat van alles goed te kunnen plannen, maar ook van alles goed bij te houden, achteraf. Dat die planning ook beschikbaar is voor de mensen die het jaar daar op iets moeten organiseren. Nu zijn we ook bezig met... Want elk jaar opnieuw – om een heel simpel voorbeeld te geven – werd er een google form gemaakt om deelnemers te registreren. Dat werd dan omgezet in een google sheet en zo verder. Elk jaar opnieuw moest iedereen opnieuw zo een form aanmaken. Alles zitten invullen van welke gegevens hebben wij nodig. Enzoverder. En nu gaan we er voor zorgen dat alles wat daar voor nodig is voor het organiseren van een sessie – dat gaat dan van die deelnemerslijst, naar een masterplanning, dat soort zaken – die zullen allemaal in een gestandaardiseerde folder zitten zodat al die documenten met elkaar zijn gelinkt. Dan moeten volgend jaar onze organisatoren gewoon die folder kopiëren, een paar details van data aanpassen. Dan zal alles meteen werken. Als je dat hebt, dat concept, dan kan je er ook voor zorgen dat alles ook gebeurt, want die bestanden bestaan al. Dus mensen weten, met dat bestand moeten we nog dat doen.” (Organisatie D)

Deze digitalisering is bij deze ene organisatie heel uitgesproken. Het wordt ook wel aangedreven door de internationale koepelorganisatie waarvan de organisatie lid is. Deze koepelorganisatie biedt bijvoorbeeld – al voor coronatijden – digitale tutorials aan van hoe de activiteiten binnen de organisatie aangepakt kunnen worden. Toch is het zeker niet de enige organisatie die allerlei digitale toepassingen inschakelt in hun institutionaliseringsprocessen. Het is wel een voorbeeld van hoe ver sommige organisaties gaan.

Soms zijn er meer sceptische geluiden hieromtrent te horen. Digitalisering, automatisering kan niet volledig ingeschakeld worden in het werken met jongeren. Dat gaat te veel gepaard met onzekerheden en onverwachte omstandigheden die digitalisering en automatisering niet kunnen opvangen. Zelfs de organisatie die ver gaat in de automatisering geeft grenzen van die automatisering en digitalisering aan. Eenmaal er sprake is van omgaan met mensen, dan kent die digitalisering **grenzen**.

“Dat zijn dan vaak die dingen waarvoor het niet echt nodig is om interactie te hebben met elkaar, maar eerder de saaie dingen die op eender welke manier kunnen gebracht worden. Puur om tijd te winnen zozegd.” (Organisatie D)

3.6.4 ONDERZOEK OM VINGER AAN DE POLS TE HOUDEN

Registratie is bij veel organisaties een manier om inzicht te krijgen in wat leeft bij jongeren of in het ruimere werkveld. Enkele van deze registraties zijn al voorbij gekomen: een klachtenmanagementsysteem, een registratiesysteem voor binnenkomende vragen, ... Andere manieren waarop organisaties een vinger aan de pols houden is door onderzoek te doen. Dat

⁴ De gesprekken zijn afgenomen nog voordat de eerste Coronagolf zich over België had verspreid en dat er sprake was van een verder doorgevoerde digitalisering van het jeugdwerk.



kan de vorm aannemen van een regelmatige **enquête**. Dat kan ook de vorm aannemen van **focusgroepen**.

“We hebben een tweejaarlijkse bevraging onder de klanten tevredenheid tussen haakjes van onze wekelijkse activiteiten. Tweejaarlijks, dat is een keuze. Als we dat jaarlijks zouden doen, dan zou dat leiden tot een zekere numbheid vanuit verschillende kanten. Dan moet er ook iets gedaan worden met de resultaten die bekomen zijn. Dus we bevragen onze klanten tweejaarlijks.” (organisatie B)

“We hebben ook éne educatieve medewerker die werkt rond participatie. Die houdt af en toe focusgroepen. (...) Dit jaar zijn er zeker enkele focusgroepen geweest. De zaken die wij vastgesteld hebben dat rapporteren we ook.” (Organisatie E)

“Sowieso, dat is het minimum, doen we dat via een vragenlijst. Een meer formele manier bijvoorbeeld bij de kampen alle kinderen, alle ouders, alle toeleiders van de OCMW en voorzieningen. Die krijgen bevragingen omdat het daar ook over de grote aantallen gaat. Dat wordt dan ook geanalyseerd.” (Organisatie J)

3.6.5 SYSTEMATISCHE PEER-TO-PEER EDUCATIE

Het belang van informele processen waarin ideeën worden uitgewisseld tussen actoren werd doorheen dit rapport al aangehaald. Deze processen gebeuren vaak spontaan en van onderuit en dragen bij tot het leren van individuen, in groep en voor de organisatie.

Net vanuit het inzicht in het belang van deze processen, gaan een aantal organisaties deze processen van bovenaf proberen te stimuleren. Dit doen ze door in te zetten op een meer systematische benadering van peer-to-peer educatie onder medewerkers. Zo probeert één coördinator de hele organisatie te doordringen van het belang van het verspreiden van ideeën onder medewerkers, een benadering die hij het **watervalsysteem** noemt.

“Het watervaleffect is dat voor mij, ok, dat ie één iemand die een vorming gevolgd heeft. Die is gevormd. Die heeft het door aan een volgende binnen de organisatie. Die is gevormd. Die heeft het door aan twee anderen. Zo zit je in een waterval.” (Organisatie A)

Iets gelijkaardigs wil onderstaande organisatie doen via het installeren van een **vormingspoule**.

“Ze hebben iets heel goed onder de knie en vanuit die talentontwikkeling, zouden ze kunnen een vorming geven aan elkaar en het zo verspreiden. Dat staat nu gepland, maar we hebben dat nog niet.... Een soort van doorschuifstelsel dat ze dan kunnen vertellen over een bepaald onderwerp of een bepaalde methodiek. Dat is ook een vorm die we doen.” (Organisatie J)



4 RESULTATEN: ALGEMENE ANALYSES

In dit laatste hoofdstuk willen we enkele aspecten van het onderzoek bespreken die niet in te passen zijn in het schema van Crossan et al., maar vanuit het leren in organisaties wel bijzonder relevant zijn om te vernoemen.

4.1 DUALITEITEN

Vanuit de analyse van de gesprekken met respondenten kwamen vaak discussies, spanningen, tegenstrijdigheden naar boven drijven. We benoemen ze hier als dualiteiten en bespreken de voornaamste hieronder.

4.1.1 CULTUUR VAN LEREN OF STRUCTUUR TOT LEREN?

Onder 2.1. werd vanuit de theorie aangehaald dat lerende organisaties eerder moeten opgevat worden als een normatief begrip (cultuur van het leren), en niet als een alternatieve organisatiestructuur (Poel, 2012; Cantens, 2013). In de interviews kwam ook veel gespreksstof terug op deze kwestie.

4.1.1.1 CULTUUR VAN HET LEREN ALS ESSENTIEEL

Door het proberen tastbaar te maken van de betekenis van leren in organisaties in het rapport, ligt nog steeds veel nadruk op het organiseren van leren of op de structuren en structurele maatregelen die een organisatie onderneemt om leren te stimuleren (vb. de tools, institutionaliseringsprocessen, ...). Daarom is het belangrijk om hier te benadrukken dat er in de gesprekken vooral een nadruk ligt op een **essentiële cultuur van het leren**. Structuren die benoemd worden zijn eerder om deze cultuur te ondersteunen.

Dat komt in verschillende manieren tot uitdrukking. Er is reeds gewezen op het feit dat het woord “**organisch**” is gevallen in de gesprekken om de manier van leren, de manier van werken, maar vooral de manier van kennisopbouw en kennisverspreiding te beschrijven. Daarmee bedoelen de respondenten dat niet alles zo systematisch of zo strategisch aangepakt wordt in de organisatie. Vaak is het leren vanuit ervaring en de praktijk, zijn succesvolle acties uitvloeisels van wat eerder gedaan is en vallen soms heel goede ideeën “in de schoot” van organisaties.

“Het is een beetje organisch dat bepaalde dingen gebeuren. Je legt dat niet altijd vast in een statistiek of in een inhoud.” (Organisatie A)

“Onze organisatie is heel organisch gegroeid. Het is opgericht met heel wat intuïtie, niet meetbaar, via projecten. Heel veel van die ideeën komen naar ons en dan doen we er iets mee of niet. Dat is het simpelst.” (Organisatie B)

“Maar bij ons is het ook wel dat er bepaalde dossiers die door vrijwilligers worden getrokken. Het zijn vooral vrijwilligers die het meeste werk doen. Dat gebeurt heel organisch. Er zit daar niet zo veel structuur in. We hebben natuurlijk wel wat tools.” (Organisatie I)

Daarom is die openheid voor nieuwe ideeën bij medewerkers en/of leden, het spontaan delen van ideeën en methodes zo belangrijk voor de organisaties in kwestie. We benadrukten onder 3.2.4. al dat een organisatie dan onder meer mee moet stimuleren dat er een gevoel van sociale veiligheid is in de organisatie om dit te doen. Die openheid, het spontaan delen en samenwerken zonder aansturing is een deel van de cultuur van de organisatie. Dit zijn dan ook termen die de respondenten ook koesteren.

“Er zit zo iets als al een cultuur in onze organisatie dat er ieder jaar er iets bij moet komen om het vorig jaar te overtreffen. Dat zit er echt wel in (...) Die continue druk tot innovatie en verbreding die zit er echt wel ingegroeid” (Organisatie D)

“Interviewer: Als we het dan toch over organisatiecultuur hebben, als je in een paar woorden zou moeten vatten wat jullie organisatiecultuur is, ... moeilijke vraag?

E: (denkt 10 sec na). Ik denk open, responsabiliserend, ook wel hoge eisen, met humor en met heel veel positiviteit.” (Organisatie E)

“Ja, op dat vlak is er weinig aansturing en opvolging. Er is meer een sfeer van: doe maar als het in het grote kader past. Voor jongeren, door jongeren, met jongeren. Een beetje verfrissend, een beetje activerend.” (Organisatie F)

4.1.1.2 ONDERSTEUNEND BELANG VAN STRUCTUREN

Het hoeft dus ook niet te verwonderen dat organisaties aan die oorspronkelijke, “meer organische” manier van werken waarde hechten. Structurele maatregelen of meer systematische manieren van werken moeten daarom beschouwd worden als **ondersteunend** voor dergelijke cultuur, niet als doel op zich.

“Vandaar dat we er een officieel karakter er aan gegeven hebben. Te meer, om er ook een deel veiligheid te creëren, als er een duidelijk karakter en structuur heeft. Als het zo een feitelijke vereniging is, dan blijft het voor mij veel te flou. Onze jongeren hebben echt wel nood aan een structuur.” (Organisatie A)

“Wel dat is juist het probleem dat dat niet echt op papier staat. Ik heb daar pas er nog over gepraat en ik ben er gisteren nog mee bezig geweest, dat we bijna zo een kader moeten maken van “Het moet, want...” er is een externe subsidie aan gekoppeld. “Het moet, want...” Het verbetert onze werking. “Het moet, want...” het is helemaal onze methodiek. Dat je daar dan onder al je activiteiten wat onderzetten en “Het mag” dat je daar ook wat dingen aan koppelen, want ik denk dat de mensen vandaag niet meer weten wat moet en wat mag. (...) Maar we hebben in het algemeen weinig kader.” (Organisatie F)

Door respondenten wordt aangehaald dat een meer spontane, experimentele, niet-formele manier van werken resulteert in meer vrijheid, in meer “outside of the box”-denken, meer persoonlijke ontwikkeling voor de individuele medewerkers en leden.

Deze grote vrijheid is goed voor mensen met veel ideeën die achteraf succesvol blijken, maar kan desalniettemin bedreigend overkomen voor medewerkers die minder spontane ideeën hebben. Dit leidt tot onzekerheid en onveiligheid bij deze medewerkers. Dit kan dan weer verlamdend werken. Door wat meer structuur aan te bieden proberen organisaties hun medewerkers en hun leden hier tegen te **beschermen**.

“Aan ideeën geen gebrek. Wat ik nu er moeilijk aan vind is er een professionele werkhouding in vinden. Daar is veel discussie over trouwens. Dat is één iets dat ik niet gemakkelijk vind en ook wel dat wij vroeger te veel, ...[hebben verwaarloosd].” (Organisatie I)

“Ik vind het negatieve is dat mensen zich vooral onzeker voelen. Daardoor presteren ze minder straf, want onzekerheid verlamd en verlamming leidt allé, en zo voort en zo verder. (...) Dat wordt de clou. Hoe kan je er voor zorgen dat mensen betere kaders krijgen waarin ze werken. Minder onzekerheid. Hoe kan je dat allemaal beter financieel allemaal bijhouden en regelen en structureren. Hoe kan je functioneren en persoonlijk ontwikkeling er dat allemaal inschuiven? Dat is nu wat onze organisatie extreem veel nood aan heeft.” (Organisatie F)

4.1.1.3 BETEKENIS VAN PROFESSIONALISERING VOOR DIT SPANNINGSVELD

In de gesprekken haalden een aantal respondenten aan dat men door groei sterk heeft ingezet op professionalisering. In deze professionaliseringsoefening werd ook een spanning gesignaleerd tussen de oorspronkelijke cultuur van openheid, informeel werken, spontaniteit,



van experiment, leergierigheid, ... en de meer gestructureerde, formele, van boven af aangestuurde en een beetje geforceerde benadering van alles in tools, procedures en/of protocollen te gieten.

Eenzijds wordt de oorspronkelijke manier van werken als waardevol beschouwd die daarom net meer op een **systematischere manier** aangepakt moet worden. Deze grotere systematischere manier van werken wordt ook aanzien als een deel van de professionalisering van de organisatie. In dat opzicht is er een zekere nood aan tools, aan een neergeschreven cultuur, ... Anderzijds wordt deze benadering als een **bedreiging** aanzien voor de oorspronkelijke manier van werken, de identiteit en eigenheid van de organisatie en waaraan de organisatie haar succes heeft te danken. Die structuren beginnen na een tijdje door te wegen en worden aanvoeld als een verplichting en als een tijdsbesteding die afleidt van het eigenlijke werk.

“Dat kan ook interessant zijn voor andere sectoren. Hoe ga je professionaliseren en tegelijkertijd kwaliteitsnormen opleggen om de lat hoger te leggen om meer kwaliteit te hebben, zonder de kracht van het niet-formeel leren te verliezen en zonder te veel naar het formeel leren te gaan. Dat is een beetje de uitdaging.” (Organisatie C)

“Standaardisering, het persoonlijk ontwikkelingsplan van elke medewerker, het inhoudelijk aftoetsen van wat die aan het doen zijn, is dat werkelijk wat we moeten doen? Het gaat zodanig snel dat er weinig ruimte is voor ... (...) Dat gaat niet altijd als je radertje altijd aan het draaien is. Dat je nu zit in iets dat je moet beginnen te managen en dat was nu ook niet de bedoeling.” (Organisatie F)

Dit is een intern spanningsveld dat zich voor doet binnen meerdere organisaties. Het is zelfs zo levendig dat één organisatie – samen met een aantal partnerlanden – een Erasmus+-project rond deze vraagstelling heeft ontwikkeld.

“(...) de vraag komt om toch meer – waar het oorspronkelijk mee begonnen is – meer aandacht te hebben voor learner-centred learning. Dat wil zeggen dat je met de kinderen of de jongeren op de vloer nagaat wat wil je leren en hen centraal stelt en daar rond gaat werken. Dat kan als je met een kleine groep jongeren bent, maar op een moment dat je in dat professionaliseringsproces zit en met standaarden gaat werken en met grotere groepen, dan is dat een uitdaging. (...) Die learner-centred learning is wel een inhoudelijke insteek waarvan ik denk dat dat wel interessant is om te kijken wat gebeurt er in een veld die professionaliseert en tegelijkertijd reflecteert over hoe kunnen we er voor zorgen dat we de sterkte van het niet-formeel leren niet verliezen. Dat we van niet-formeel leren steeds meer opschuiven naar formeel leren.” (Organisatie C)

4.1.2 VERLOOP: VLOEK OF ZEGEN?

Specifiek voor organisaties die met jongeren werken, is het verloop van medewerkers en vrijwilligers binnen de organisatie. In het rapport kwam al naar boven dat dit uitdagingen stelt naar kennisopbouw en -management voor de organisatie. Het verloop kwam bij verschillende organisaties ter sprake, doch er was **geen eensgezindheid** over de inschatting van dit verloop alsook de betekenis ervan voor het leren in organisaties.

Zo halen een paar organisaties aan dat men relatief weinig wordt geconfronteerd met verloop van personeel en/of vrijwilligers. Andere organisaties herkennen zich net wel in de problematiek. Zo haalt de enige vrijwilligersorganisatie aan dat dit probleem voor hen groter wordt met de jaren.

“Ja. Ja. Dit is nu mijn tweede jaar. We waren vorig jaar met een bestuur van negen mensen. Van die negen zijn er maar drie die verder aan het doen zijn. Het jaar daarvoor waren dat er vier. Je ziet dat aantal wel naar beneden gaan, continu. Als je terugkijkt naar enkele jaren geleden, dan bleef de meerderheid



voor meerdere jaren. Terwijl dat alleen maar naar beneden gaat (...) Dat is echt wel moeilijk. Dat blijft maar komen dat probleem.” (Organisatie D)

Het is zeker niet enkel een probleem voor vrijwilligersorganisaties. Ook een aantal respondenten uit organisaties die werken met professionele medewerkers kennen het probleem.

“Er zijn een drietal mensen die het fundamenteel een vorm hebben gegeven voor mij. [Naam van stichtend lid] vind ik een inspirerend mens en is een beetje het moreel kompas van de organisatie. Dat is iemand die... Als hij het niet OK vindt, dan is het niet OK. Die voelt instinctief heel goed aan dat moeten we wel doen en dat niet. Dan heb je [naam stichtend lid] die is een gelijkaardig project in Griekenland aan het doen. Die mis ik wel want die is iemand van de radicale esthetische statements waardoor dat die altijd met iedereen ruzie had. (...) Je hebt niet meer het pioniersgevoel van in het begin. Het trekt zeker een ander soort mensen aan.” (Organisatie I)

“Ik denk dat er dan nog heel veel kennis verloren gaat. Vandaar komt dat wel. Als jeugdorganisatie blijven je medewerkers niet zo lang. Meestal is dat wel veel verloop en verlies van kennis.” (Organisatie J)

Door het verloop van leden, medewerkers vrijwilligers, verliezen organisaties aan karakter, maar ook aan kennis, competenties en vaardigheden en ervaringen. Dat wordt vaak als iets negatiefs aanzien. Maar tegelijkertijd kan de instroom van nieuwe leden en medewerkers net zorgen voor vernieuwing, beweging en nieuwe dynamieken.

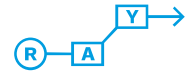
“D: Ja. Dat [turnover van vrijwilligers] is tof om te zien van de ene kant omdat er heel veel afwisseling in zit. Er komt constant nieuwe energie in de organisatie. Zoals ik zei, vannacht was ik nog tot 4 uur bezig om alles uit te typen en zo. Er kruipt heel veel tijd en dan persoonlijke tijd er in. (...) Die afwisseling is dus echt wel nodig. Aan de andere kant is dat wel ergens een probleem omdat telkens heel wat kennis verloren gaat.” (Organisatie D)

“Misschien ook de vaste kern – dat merk ik wel – die vaste kern zitten allemaal in een andere levensfase. Die beginnen allemaal kinderen hebben of hebben al kinderen. De organisatie veroudert. Er komen wel nieuwe jongeren bij. (...) Je voelt wel dat er andere soorten prioriteiten komen, maar ik vind dat wel tof.” (Organisatie I)

Het is op deze **tweespalt van vernieuwing en continuïteit** waarop de organisaties zoekende zijn en allerlei tools en instrumenten, manieren van werken ontwikkelen. Via kleine zaken, een zoektocht waarmee opgebouwde kennis gecapteerd kan worden, via jobshadowing, door gebruik te maken van nieuwe ICT-toepassingen, maar ook door oude en vertrouwde recepten te gebruiken proberen organisaties het probleem, maar ook de rijkdom van het verloop van medewerkers en leden op te vangen. Hoe kan enerzijds de goede manier van het verleden bewaard worden en de eigenheid van de organisatie gevrijwaard worden? Hoe kan anderzijds een interne dynamiek en vernieuwing vorm krijgen?

4.1.3 GOEDE VOORBEEDEN EN/OF MISLUKKINGEN?

Een volgende dualiteit is de vraag of organisaties meer leren uit goede voorbeelden of uit mislukkingen. Hier zijn de antwoorden van de bevroegde organisaties veel meer eensluidend en duidelijker. Je kan leren uit goede voorbeelden. De uitwisseling rond goede praktijkvoorbeelden) op vormingen of trainingen kunnen aanzetten tot leren (zowel de



voorbeelden zelf als de reflectie die hierrond kan ontstaan). Het kan mensen inspireren om iets gelijkaardigs te ondernemen en zo ervaringen op te bouwen.

“Ik kan wel zeggen dat een aantal goede praktijken- ook al zijn die soms minimaal – ons wel inspireren en dat we die opnieuw gebruiken binnen onze situatie. Als ik daar een percentage moet op zetten, dan denk ik dat dat ongeveer van wat wij meekrijgen uit die vormingen, dat dat wel zo een 40% is dat effect heeft hier. Dus al bij al ligt dat bij ons wel vrij tamelijk goed. Er zit daar ook wel een stimulans in om verder te werken.” (organisatie A)

“Gewoon uitwisselingen rond hoe dat ze dat in andere landen doen, wat daar goede manieren zijn. Welke manieren dan gewerkt hebben en of die dan bij ons ook zouden kunnen werken.” (Organisatie J)

Rond leren uit goede praktijken en uitwisselen van goede praktijken zijn er toch enkele kritische stemmen te horen, zeker in relatie tot uitwisseling op internationaal niveau. De context waarin een organisatie werkt, is vaak bepalend. Niet alle goede praktijken rond het werken met jongeren zijn bijvoorbeeld bruikbaar en **transfereerbaar** naar de context Vlaanderen. Ook moeten uitwisselingspartners een vrij gelijklopend profiel hebben om tot relevante praktijkvoorbeelden te komen. Een praktijkvoorbeeld moet daarom aansluiten bij de eigen manier van werken en bij de eigen ervaring om succesvol te kunnen zijn.

“Het contextuele speelt ook een enorme rol. Context – ik heb dat gezien bij [naam project] - de context die aanwezig is in Roemenië is totaal niet aanwezig bij ons.” (Organisatie A)

“Ja, de context van andere landen is soms heel anders. Wij willen het echt buiten de scholen doen. Op een niet-formele manier. Vaak vinden we dat in andere landen toch te veel formeel aangepakt wordt. Het is misschien omdat we nog niet te veel voorbeelden kennen. We hebben nog niemand tegen gekomen die rond die thema’s werken op die manier.” (organisatie J)

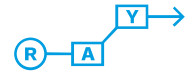
Daarnaast benadrukken sommige organisaties dat ze nog het **meest leren uit het eigen falen**. Vooral de reflectieprocessen die het gevolg zijn van zo een mislukking zijn leerrijk voor de organisaties. Ook hier worden er echter voorwaarden aan gekoppeld. Een negatieve ervaring is pas echt leerrijk als er lessen worden getrokken uit de ervaring en als er acties worden ondernomen om uit de negatieve ervaringen een andere aanpak te ontwikkelen.

“Interviewer: Wat heb je meegenomen uit het feit dat dat niet zo positief was?

B: Misschien te weinig... Want ik denk dat mijn collega’s daar anders over denken. Of dat misschien negeren of dat misschien goedpraten. Terwijl ik daar nogal negatief, allé, streng over ben. (...). Je de leercurve daar uit nemen, is misschien iets dat niet altijd gebeurt. (...) Dat ik hun wel regelmatig probeer te bevragen en het ook af en toe op de agenda probeer te zeggen van het medewerkersteam. Dat dat warm blijft. (...) Dat is misschien het leerpunt dat ik daar uit haal.” (Organisatie B)

“Dan kunnen het even goed slechte praktijken zijn. Daar leer je soms meer van dan good practices. Als er daar een duidelijke leerstelling uit gehaald wordt. Van daar is het fout gelopen en dat en dat en dat. (...) Dat je reflectie hebt op die practice en dat je zicht krijgt waar het is fout gelopen. Dat je een oplossing of een andere piste aanreikt die wel werkt. Dat je er ten minste de behoefte of de nood er kan uithalen.” (Organisatie C)

Uiteraard streeft geen enkele organisatie een mislukking of negatieve ervaring bewust na, maar in de meeste organisaties is er ruimte om fouten te maken op voorwaarde dat er uit die fouten geleerd wordt. In dit opzicht sluit dit aan bij de visie op lerende organisaties en



organisatieleren: via reflecteren stellen de leden het eigen denken, handelen en referentiekader in vraag (Senge, 1992) en de organisatie biedt **ruimte om onbewandelde wegen te exploreren**, waarbij er wel eens een fout mag gemaakt worden (Crossan et al., 1999).

“Mensen mogen fouten maken. Maar falen. Wat is falen? Als je niet functioneert in je job, denk ik dat dat moeilijk is. Maar ik denk wel dat een project kan falen. Of een aantal taken kunnen falen.” (Organisatie E)

4.2 BELEMMERENDE EN BEVORDERENDE FACTOREN

In de gesprekken werd ook dieper ingegaan op belemmerende en bevorderende factoren met betrekking tot leren in een organisatie. Sommige van deze aspecten zijn al terzijde aan bod gekomen, maar hier pakken we ze nog even concreet vast. We bespreken zowel de belemmerende als bevorderende factoren op organisatorisch, interorganisatorisch en systemisch vlak. Deze laatste betreffen factoren die buiten organisaties liggen, zoals bijvoorbeeld de ruimere context waarin organisaties werken of de beleidscontext waarbinnen organisaties functioneren.

4.2.1 BEVORDERENDE FACTOREN

4.2.1.1 OP ORGANISATORISCH NIVEAU

De medewerkers en/of leden van de bevroegde organisaties worden door respondenten benoemd als mensen die leergierig zijn en open staan om zich verder persoonlijk en professioneel te ontwikkelen. Dit uit zich in de trainingen en de vormingen die ze volgen.

Indien deze persoonlijke en professionele ontwikkeling zich ook uit in een **grotere doorgroeikans** qua functies dan loont deze inspanning ook. Daarom is er één organisatie die de hoop stelt op het creëren van meer doorgroeimogelijkheden binnen en buiten de organisatie. De organisatie in kwestie is opgenomen in een ruimer netwerk van organisaties en in die overkoepelende structuur zijn er mogelijkheden om door te groeien voor de eigen personeelsleden.

“Ik hoop dat het ooit meer formeel wordt, maar binnen de organisatie komt het er op neer dat er meer opportuniteiten zijn om door te groeien. Wat voor mij in ieder geval belangrijk is, is dat ze zich kunnen ontwikkelen, dat ze zich gewaardeerd voelen, natuurlijk binnen de financiële ruimte van de organisatie.” (Organisatie A)

Vanuit dit engagement, stoot de organisatie ook op één van de struikelblokken voor organisaties die werken rond jongeren. De doorgroeimogelijkheden in de sector van organisaties die met jongeren werken, zijn er niet altijd of zijn moeilijk te realiseren. Het gevolg is dat uiteindelijk bepaalde ervaren mensen de sector verlaten om in andere sectoren te werken en dat leidt dan weer tot een verlies van competenties voor de organisatie en de sector.

Een tweede organisatorische factor dat leren bevordert, is **leiderschap**. Dit neemt twee vormen aan bij de ondervraagde organisaties. Enerzijds is de voorbeeldfunctie van de coördinator of de leidinggevenden een belangrijk aspect.

“Wij praten met mensen en niet over elkaar. Dat is hier not done. En ik als eindverantwoordelijke, als directeur, dat is heel belangrijk. Dat begint in je staf. We speken niet over collega’s. (...) Dat is van die dingen bespreekbaar maken, op tafel leggen. Dat is niet altijd plezant. Dat heeft wel goede resultaten.” (Organisatie E)

Een tweede manier waarop leiderschap een rol speelt, is dat leidinggevenden ruimte en plaats moeten vrij maken of zoeken zodat medewerkers en leden kunnen leren. Ook belangrijk is dat de leidinggevende blijvend aandacht heeft voor het functioneren en welbevinden van de medewerkers en/of leden.



“Onze afdelingshoofd heeft iedere twee maanden een soort van check-in waarover het gaat over het gevoel, maar ja dat is kort als je 25 man hebt. Je kunt tellen, he. (...) Nu hebben we wel een afdelingshoofd die de ambities heeft om dat goed te doen, maar 25 man is wel wat veel. (...) Dus we werken er wel aan.” (Organisatie F)

4.2.1.2 OP INTERORGANISATORISCH NIVEAU

Hierboven werd reeds al connectie gemaakt met het interorganisatorische niveau. Doordat organisaties deel uitmaken van een ruimer netwerk, kan dit mogelijkheden creëren om **door te groeien**.

Het interorganisatorisch niveau wordt echter ook vernoemd door een organisatie die niet in een koepelorganisatie of in een netwerkorganisatie zit, maar vaak samenwerkingen opzet met organisaties uit andere sectoren. **Netwerkvorming** speelt dan een belangrijke rol in het verder aanzetten tot leren in een organisatie. Deze samenwerkingen bieden namelijk het voordeel om expertise op te bouwen en verder te ontwikkelen. Doordat deze concrete organisatie in veel samenwerkingen betrokken is, wordt ze ook door die partnerorganisaties erkend als een organisatie met expertise, en spreekt men de organisatie ook aan op de expertise. Dit leidt tot nieuwe activiteiten, nieuwe partners waarmee samen gewerkt wordt, meer erkenning en een verdere opbouw van expertise.

“We zijn een kleine garnaal. Jeugdwerkingen, integratie, opvangcentra, die kennen ons wel. Dat is ons thema waar we ook wel bekend om zijn. Onze organisatie zit daarrond in een netwerk en wij zijn daar heel erg de motor van en de stichter van. Wij zijn daar heel hard de motor van en die campagnes is iets waar we veel voor doen en dat andere organisaties dat ook erkennen dat we daar veel voor doen.” (Organisatie J)

4.2.1.3 OP SYSTEMISCH NIVEAU

Wat systemische bevorderlijke factoren betreft, komen drie factoren aan bod in de gesprekken: voldoende (financiële) middelen, een ondersteunend beleid en nieuwe maatschappelijke veranderingen waarop de organisatie via de bestaande werking vlug een antwoord kan bieden.

Het beschikken of kunnen gebruik maken van voldoende **middelen** impliceert dat de rijkheid van de ruimere context van de organisatie mee bepaalt welke kansen de organisatie krijgt of kan nemen. Dit kan zeker betrekking hebben op financiële middelen, maar ook andere middelen zoals infrastructuur zijn bevorderend voor de organisatie.

“Maar het heeft ook wel veel met toeval te maken. [Naam stad] is een rijke stad, hé. We moeten dat niet onder stoelen en banken steken ook. Er is veel infrastructuur die leeg staat. Dat soort dingen.” (Organisatie F)

Ten tweede wordt benadrukt dat een goede relatie met een **ondersteunend beleid** mee zorgt dat de praktijk zich kan ontwikkelen.

“Het nadeel was wel altijd al een zeer braaf bestuur, een vrij traditioneel denkend bestuur. Dat is nu ook weer voorbij. Daar hebben we ook weer geluk mee. We hebben nu een heel fris bestuur. (...) In die eerste periode (...) was er minder ruimte. Toen was de stijl meer: zo en niet anders. In de tweede periode liet hij dat meer los en mocht je veel meer doen. Ik denk dat dat intussen meer dan tien jaar geleden is. (...) Dat is nu helemaal opgeschoven. We vertrouwen op jullie oordeel. Ik denk wel dat de sfeersetting echt wel veranderd is.” (Organisatie F)

Uiteraard spelen ook **maatschappelijke ontwikkelingen** of relevante tendensen mee in de ontwikkeling van organisaties.

“Maar wij als organisatie doen dat [werken naar nieuwkomers] al 15 jaar. We werden daarom aan het begin van de crisis wel aanzien als een organisatie met expertise daarrond. We hebben ons daar meer op de kaart gezet. Daar hebben we



dan activiteiten rond gedaan. We hebben andere organisaties ondersteund om hetzelfde te doen. Dat thema was al belangrijk, maar we hebben onze expertise verder opgebouwd.” (Organisatie J)

4.2.2 BELEMMERENDE FACTOREN

4.2.2.1 OP ORGANISATORISCH NIVEAU

Bij de organisatorische factoren die leren belemmeren in een organisatie komt het **gebrek** of juist een **te veel aan medewerkers** aan bod.

De eerste situatie doet zich voor bij de zuivere vrijwilligersorganisatie die een groot verloop onder de vrijwilligers kent en daardoor ieder jaar competenties en vaardigheden verliest. Desondanks kent deze organisatie een groei aan activiteiten waardoor er een grotere last op de schouders van de overblijvende vrijwilligers komt te liggen, waardoor die op hun beurt vlugger afhaken.

“Dus ja qua evenementen is het wel vertweevoudigd. Ja, dan alles wat er bij komt kijken zoals extra vergaderingen, extra applicaties die er moeten geschreven worden. Dus alles is wel verdubbeld qua werklading. Op zijn minst. Het aantal vrijwilligers is allesbehalve vertweevoudigd. (...) Ja, dat is niet simpel en dat hangt weer samen met die hoge turn-over, van verwisselingen in je vrijwilligers. Dat is ook wel zo een probleempje dat speelt.” (Organisatie D)

Het omgekeerde komt echter ook voor. Een exponentiële groei van de medewerkers zorgt voor een gebrek aan opvolging en begeleiding van die medewerkers waardoor minder kan ingespeeld worden op de noden die er leven bij hen.

“Maar dat is ook een beetje een probleem omdat ons team supersnel gegroeid is in de laatste 10 jaar. Tien jaar geleden waren wij met 10 man, nu met 25. Dat is logisch. Dat is niet gezond, hé (...) Je voelt dat die vraag heel aanwezig is. Begeleid mij, help mij, dat is een vraag die constant aan alle kanten naar boven komt.” (Organisatie F)

Ook een **gebrek aan organisatiebeleid** wordt door sommige organisaties vernoemd als een belemmerende factor voor het verder leren in organisaties. Dat kan specifiek een beleid zijn ten aanzien van leren, maar het kan ook slaan op een gebrek aan kaders waarbinnen een organisatie werkt. Enerzijds biedt het gebrek aan kaders wel individuele vrijheid en experimenteeruimte, maar anderzijds biedt het weinig houvast voor het koesteren van wat geleerd wordt.

“Wel, het is nog niet echt een contract omdat er voorlopig nog geen echt HR-beleid is over de organisaties. Daarom is het voorlopig moeilijk om iets definitiefs vast te leggen. (...) Spijtig genoeg, maar dat is dan meer te maken met het geheel van de organisatie, is er nog geen echt persoonlijk ontwikkelingsplan wat kansen geeft in de organisatie of een beleid ontwikkelt omtrent kansen bieden in andere organisaties. Daar zitten we nog niet.” (Organisatie A)

“Zo een VTO-beleid is er niet op papier. Financiële afspraken, dat is er niet op papier. Omdat daarvoor was dat even aftoetsen en doe maar. Nu is er wel een noodzaak, zowel uit de organisatie als uit de personeelsleden, het is wel duidelijker als er bepaalde dingen uitgeschreven zijn of op papier staan. Dat je niet steeds opnieuw moet overleggen maar dat het duidelijk is die beslist over dit en die over dat. Dat is een belangrijke.” (Organisatie J)

4.2.2.2 OP SYSTEMISCH NIVEAU

Als er één belemmerende systemische factor naar boven komt in de gesprekken, dan is het wel de **financiële mogelijkheden** voor organisaties om het leren van hun leden en/of



medewerkers te bevorderen. Dit gebrek aan financiële middelen vertaalt zich vaak in een gebrek aan tijd om begeleidingen te voorzien. Elementen die te sprake komen zijn de kostprijs van opleidingen in relatie tot de financiële draagkracht van de organisatie, maar vooral een gebrek aan subsidies.

“Een structurele subsidie zou gigantisch zijn voor ons. Het probleem is dat die criteria voor die subsidiëring ook heel abrupt zijn. Vanaf dat één criterium niet toegekomen wordt, dan krijg je niks. Die structurele subsidiëring dat is wel iets heel moeilijks voor ons. Er zijn maar een heel klein organisaties die dat krijgen.” (Organisatie D)

“Dat is dan niet doorgegaan. Dat stuit vaak op een gebrek aan middelen en tijd. Of een gebrek aan begeleiding” (Organisatie H)

“Wat wel moeilijk is nu, wij hebben geen structurele middelen” (Organisatie I)

Een heel specifieke belemmering, die ook opnieuw samenhangt met subsidies, is het **verdwijnen van het provinciaal bestuursniveau**. Vooral organisaties met een bovenlokale werking zouden hiervan negatieve gevolgen van dragen.

“Dat maakt dat met de les gelden alleen zo een werking het niet kan trekken. Dat je eigenlijk wel wat ondersteuning nodig hebt en op lokaal niveau, dat weet je ook, voor jeugd of cultuur gaat dat over 500 euro. Vroeger had je de provinciale ondersteuning want de meeste van die werkingen zijn bovenlokaal. Ze trekken mensen van verschillende gemeentes, maar dat tussenniveau is weggefallen. (...) Die kunnen nog enkel indienen op projecten binnen het bovenlokaal cultuurdecreet. Dat is een grote bezorgdheid dat die kleine spelers buiten de centrumsteden het moeilijk hebben om te overleven.” (Organisatie C)

4.3 ORGANISATORISCHE VERANDERINGEN

Respondenten verwezen tijdens de interviews ook geregeld naar veranderingen op organisatorisch vlak die van invloed zijn op het leren binnen organisaties. Hieronder worden deze organisatorische veranderingen besproken.

4.3.1 GROEI

Een eerste organisatorische verandering die alle bevroegde organisaties aanhalen, heeft betrekking op groei van de organisatie. Deze groei kan verschillende vormen aannemen. Bij alle organisaties, op één na, betekent het **een toename aan vrijwilligers en/of medewerkers**. De enige uitzondering is de zuivere vrijwilligersorganisatie, organisatie D, die ieder jaar opnieuw op zoek moet gaan naar vrijwilligers.

“We zijn gegroeid vanuit een klein initiatief van één persoon. Intussen zijn we uitgegroeid tot één van de grootste cultureel-educatieve initiatieven van Europa.” (Organisatie B)

Die uitbreiding aan medewerkers en/of vrijwilligers gaat vaak ook gepaard met de mogelijkheid om **nieuwe ideeën** uit te werken, wat op zijn beurt leidt tot **meer ondernomen activiteiten**.

“Vroeger was dat enkel dat [kernonderwerp] en dat was het. Nu denken we veel meer na rond circulaire economie, voedseloverschotten en dat zo dingen. Je hebt heel veel verschillende aspecten. Het oorspronkelijk idee was dat we de stad in de stad willen zijn. Dat je in een ander universum komt. En nu beginnen we een stukje stad in de stad te hebben.” (Organisatie I)



“Vijf jaar geleden deden wij per jaar drie grote activiteiten. (...). Nu de laatste jaren zijn daar een paar speciale, internationale evenementen bijgekomen. (...) Dat soort dingen zijn er bijgekomen.” (Organisatie D)

Een derde manier waarop groei zich uit, is dat de meeste organisaties **een grotere en meer diverse doelgroep** bereiken. Sommige organisaties stellen duidelijk dat het niet de uitdrukkelijke bedoeling was van de organisatie om meer mensen te bereiken, maar dat dit een natuurlijke uitloper is van de manier waarop ze zijn gaan werken.

“Iedere week komen er 1500 personen naar onze activiteiten, (...) de groei is nooit een doelstelling geweest van onze organisatie. Het is niet dat wij zo iets hadden voor dat willen we 16000 leden. Dat is nooit het doel geweest, maar we zijn blijven groeien” (Organisatie B)

“Ik zou blij zijn als we er in slagen om niet te groeien en blijven goed doen. Het feit dat onze doelgroep constant verandert, dat we binnen vijf jaar kunnen zeggen dat we die nog altijd even goed bereiken.” (Organisatie F)

Deze groei gaat ook gepaard met **groei pijnen**. In een vorig deel (zie 4.1.1.) werd geduid dat bepaalde organisaties vrezen hun oorspronkelijk karakter en cultuur, waaraan ze vaak hun succes aan toe schrijven, dreigen te verliezen. Een andere organisatie wijst op “een verhoogde werklast” (Organisatie D) bij de vrijwilligers waardoor dat die vlugger dreigen af te haken. Een aantal respondenten wijzen er op dat de organisatie ten gevolge van groei minder wendbaar en logger wordt, minder een eenheid is, moeilijker aan te sturen en te beheren is.

“Die schaalvergroting maakt het ook logger, minder wendbaar, soms een beetje saaier.” (Organisatie I)

“Het is meer en meer een bedrijf geworden. Je voelt dat er verschillende takken of subdivisies zijn ontstaan – dat is iets dat er de laatste 5 jaar veel meer is – waardoor ik bijvoorbeeld minder op de hoogte ben van wat er binnen de organisatie gebeurt. (...) Eilandjes. Dat is iets dat ik ook heb gemerkt. Hoe groter de organisatie wordt, hoe meer eilandjes dat er ontstaan. Hoe minder samenwerking of informatie er gebeurt. Dat is ook wel een trend die ik wel zie. Waarvan ik niet kan zeggen, dan is het begonnen, maar het is wel een realiteit. Je ziet dat de laatste vijf jaar wel.” (Organisatie B)

“Ja, nu, vind ik dat het grootste probleem is, misschien is het niet het juiste woord, want het is misschien Nederlands Engels, maar managementability. Alles gemanaged krijgen dat vind ik de grootste issue vandaag. (...) Hoe kan je er voor zorgen dat mensen betere kaders krijgen waarin ze werken. Minder onzekerheid. Hoe kan je dat allemaal beter financieel allemaal bijhouden en regelen en structureren. Hoe kan je functioneren en persoonlijk ontwikkeling er dat allemaal inschuiven? Dat is nu wat onze organisatie extreem veel nood aan heeft.” (Organisatie F)

4.3.2 PROFESSIONALISERING

Een tweede verandering die door heel wat respondenten aangestipt wordt, is een trend naar **meer professionalisering** in de organisatie. Onder professionalisering worden verschillende aspecten verstaan. Volgende quotes maken dit duidelijk.

“Als wij willen dat we dat op een degelijke en professionele manier aanbieden dan moeten we ook zorgen dat onze jongeren daar in gevormd worden.” (Organisatie A)

“De noodzaak zit er hem in, de professionalisering van onze sector zorgt er voor dat er juist meer structurele omkadering noodzakelijk is. Personeelsomkadering en dat soort dingen.” (Organisatie C)



“Die heeft van onze organisatie een heel professionele organisatie gemaakt. Ik ben bestuurder in heel wat organisaties en ik heb al in heel wat besturen gezeten. Ik ken geen enkele organisaties die zo goed is. Er zijn heel correcte procedures. (...) Doordat het zo een grote groep is, heb je ook wel heel vele checks and balances. Alles wordt kritisch bekeken en er is niet iets dat hier gebeurt waarvan niet gezegd wordt... zouden we dat wel doen?” (Organisaties I)

Professionalisering kan dus betrekking hebben op het nastreven van hoge kwaliteitsnormen, een meer doordacht en doortastend zakelijk en administratief beleid, een groter en beter gevormd personeelskader en bijgevolg een grotere financiële omkadering (maar ook het beter in staat zijn om fondsen te verwerven, het uitwerken van procedures, protocollen en een zekere standaardisering, verdere methodiekontwikkeling.

Bij een enkele organisatie legde men een verband tussen een toegenomen professionalisering en de mogelijkheid om politiek actie te voeren. hiermee doelt men op het creëren van een professionele omkadering waarin goed gevormde medewerkers zich gestimuleerd voelen om creatief te zijn en voldoende zekerheid voelen om buiten de lijntjes durven te kleuren.

“De professionalisering. Gaan van een groep vrijwilligers. Ook de schaal die verbreed is. Ook wel de beleidsbeïnvloeding. Die is er bij gekomen. We hebben gewogen op het Brussels regeringsakkoord en dat vind ik heel tof. Dat is niet mijn verdienste. Daar was ik kort voor kort niet mee bezig.” (Organisatie I)

4.3.3 ANDERE ORGANISATORISCHE VERANDERINGEN

Bij enkele organisaties worden nog enkele andere belangrijke veranderingen aangeraakt. Eén ervan is een verandering die ook heel erg aanwezig was in het RAY-CAP-onderzoek (Stevens, 2018). Het is een **grotere openheid** in de organisatie. Deze openheid uit zich in een grotere openheid naar nieuwe doelgroepen, een openheid voor nieuwe ideeën en een openheid naar nieuwe samenwerkingen.

“Ik zou zeggen dat er een grotere openheid is gegroeid naar een ruimer doelpubliek. Dat vind ik wel een belangrijker gegeven. In het begin vond ik dat de organisatie heel erg gericht was op wat we noemden “onze jongeren”. Dan heb ik altijd de vraag gesteld: ‘Wie zijn dat, onze jongeren?’. Dat waren jongeren die heel sterk betrokken waren bij de organisatie.” (Organisatie A)

“Wat is er nog veranderd? We zijn veel diverser geworden. Gelaagder ook wel.(...) Dat gaat van een groep witte, blanke mannen die feestjes willen organiseren naar een heel holistische benadering van wat een stad kan zijn. Ik vind dat wel een toffe evolutie eigenlijk.” (organisatie I)

In één organisatie neemt deze openheid ook de vorm aan van een meer transparante en meer **democratisch georganiseerde besluitvorming** in de organisatie.

“We hebben eigenlijk drie coördinatoren. Het triumviraat heten wij dat zelf. Of de trojka. Ik ben zelf artistiek coördinator. (...) We hebben de educatieve coördinator. (...) Dan hebben we de zakelijke coördinator en die is echt bezig met de centen, hrm en dat soort zaken. Dat heten wij het mini-team. Daar worden de finale beslissingen genomen. Daarrond hebben we ook het bureauteam. (...) Dan hebben we het medewerkersteam. Dat is die maandelijkse vergadering waar alle medewerkers, iedereen die op dienst is, wordt uitgenodigd. Vroeger nam de stichtster alle beslissingen.” (Organisatie B)

Een derde, andere aspect dat naar boven komt bij de organisaties, is een verdere **visieontwikkeling**. Dat kan de vorm aannemen van zich bewust worden waar de organisatie nog minder goed op scoort, maar het kan ook de vorm aannemen van duidelijker weten wat het doel van de organisatie is.



“Ik heb altijd het gevoel gehad dat onze organisatie sociaal en open is voor iedereen. Soms zijn de jongeren die willen vooruitgaan, voelen zich soms wat in de kou gezet. Dus als onze organisatie er voor iedereen wil zijn, dan moeten ze ook oog hebben voor de jongeren die willen gaan. Dan moeten ze die ook blijven stimuleren. Naast de jongeren die niet sneller mee zijn of die het moeilijker hebben of er niet geraken. Dus die lijn, dat vind ik, die ontbreekt. Dat we wel jongeren moeten blijven kunnen uitdagen en stimuleren.” (Organisatie B)

“Het wordt duidelijker wat onze core business is. Om een voorbeeld te geven, dit jaar hebben we nog een feest gegeven. Dat was heel leuk, maar er werd opgemerkt in welke mate dat het organiseren van een feest met hapjes en drankjes behoort tot onze core business. Toen hebben we gezegd, dat is leuk, maar neen. Dan is er een vzw gekomen, los van onze organisatie, met wel een link, die heel actief die feesten zal organiseren. Dat dat meer iets is dat uit onze organisatie vloeit, dan dat het onze organisatie is.” (Organisatie H)

Een laatste aspect is de **internationalisering van de eigen werking**. Door met partners uit en buiten Europa samen te werken worden organisaties op zich weer bewuster van de eigen visie en aanpak en dat op zich draagt dan weer bij tot een scherpere bewustwording van de eigen visie en verdere visieontwikkeling.

“We willen ook een blijvend partnerschap met wat wij noemen het Zuiden. Dat vinden wij heel belangrijk.” (Organisatie A)

“Dat motiveert u. Je hebt hier extra motivatie. Dat inspireert u omdat dat nieuwe werkvormen met zich meebrengt. Dat zorgt er ook voor dat zij samen met hun organisatie een netwerk van mensen buiten Vlaanderen creëert. Met nieuwe media creëert dat echte verbondenheid. Die organisaties, dat wij eens gemakkelijk kunnen bellen naar Tsjechië. We zitten hier met dit en met dat.” (Organisatie B)

4.3.4 DE MOTOR VAN VERANDERINGEN

In de gesprekken werd ook gepolst naar wat de incentives waren of de motor was voor om zich te ontwikkelen. Wat stippen de organisaties nu aan als een belangrijke reden waarom ze de laatste jaren gegroeid zijn, professioneler te werk gingen, meer open of internationaler zijn geworden of meer aan visieontwikkeling hebben gedaan?

Twee redenen die alvast aangereikt worden door de organisaties zijn het beleid of aan ruimere maatschappelijke evoluties.

Een aantal keer werd verwezen naar een **veranderende beleidscontext** waardoor de organisatie op een meer professionele manier is gaan werken. Dit heeft dan weer op haar beurt heel wat veranderingen in de organisatie mogelijk gemaakt.

“Wat ook belangrijk is, is dat sindsdien het zakelijke-administratieve heel sterk geprofessionaliseerd is. Dan zijn er wel enkele heel belangrijke stappen gezet, waardoor de organisatie gegroeid of veranderd is. (...) Twee jaar geleden zijn we overgegaan van provinciale naar Vlaamse subsidies. Dat heeft een heel administratieve – je moet dan met adviezen werken – (...) organisatorisch verandert dat veel.” (Organisatie B)

“We hebben nu een heel fris bestuur. [Interviewer: Maakt dat een verschil uit?] Ja, ja, ja. Toch wel. [Naam vroegere burgermeester] was in charge. Iedereen kent [naam vroegere burgermeester]. Dat was een beetje een Romeinse keizer. Als ik zeg dat dat niet zal gebeuren in mijn stad, dan gebeurt dat niet hé.” (Organisatie F)

Eén organisatie wijdt de belangrijkste organisatorische verandering, namelijk groei, toe aan **ruimere maatschappelijke processen**. Doordat deze organisatie reeds vooraf een zekere expertise had met betrekking tot werken met nieuwkomers (zie 4.2.1.3.), was deze organisatie



beter dan andere organisaties uitgerust om haar werking uit te breiden en in te spelen op een grotere maatschappelijke nood.

“Interviewer: Waar schrijf je die groei van de organisatie aan?”

J: Dat is dan weer meer maatschappelijk.” (Organisatie J)

In het kader van dit onderzoek is bijzonder treffend dat **organisatieleren nauwelijks rechtstreeks wordt aangestipt** als verklaring voor organisatorische veranderingen. Slechts één organisatie verwijst spontaan naar leerervaringen en mogelijke reflecties als basis van een verdere visieontwikkeling.

“H: [Onze corebusiness is duidelijker geworden:] door de projecten die we hebben gedaan en die op ons zijn afgekomen en die ook zijn misgelopen.” (Organisatie H)

Eén organisatie (organisatie D), waaraan rechtstreeks is gevraagd of leren binnen de organisatie aan de basis ligt van veranderingen in de organisatie, zegt ronduit van niet.

Dat is echter slechts een deel van het verhaal, want als er aan een organisatie gevraagd wordt wat de echte bron is van veranderingen, dan vernoemt de meerderheid van de organisaties de bijdragen van hun medewerkers, hun leden en/of vrijwilligers aan. De meest gegeven reden voor veranderingen is bijgevolg **de inzet van de medewerkers en/of vrijwilligers**. Zoals reeds duidelijk gemaakt in dit rapport beschouwen de meeste organisaties hun eigen medewerkers als drijvende kracht voor het leren in organisaties.

“Een stuk door medewerkers. Een stuk door naar elkaar te luisteren, door ervaringen opdoen.” (Organisatie A)

“Onze groei is sterk gebaseerd op de tijd die onze vrijwilligers er in hebben gestoken om meer dingen te doen.” (Organisatie D)

“Mensen die heel sterk waren en slim waren. Het samen zijn van al die mensen. De juiste methodieken gebruiken. (...) Dat wij zelfs heel opportunistisch omgegaan zijn met onze vrijheid. Als in de zin: ah, daar is en opportuniteit. Hoe kunnen we die opportuniteit echt iets maken? Dat heeft zich doorgetrokken in alles wat wij gedaan hebben. Misschien wel iets te fel hebben doorgetrokken.” (Organisatie F)

De meeste organisaties verwijzen naar de inzet van de hele groep om veranderingen in de organisatie te verklaren. Een enkele organisatie stelt dat het werk van enkelingen binnen de organisatie primordiaal was en één organisatie wijst ook naar een veranderend leiderschap dat aan de basis lag van veranderingen in de organisatie.

“Aan een aantal drijvende krachten. Er zijn een drietal mensen die het fundamenteel een vorm hebben gegeven voor mij.” (Organisatie I)

“Interviewer: Je zegt we hebben heel veel vrijheid gekregen. Wanneer was dat?”

F: Die is er altijd geweest, maar ik denk dat er meer een besef is gekomen van, wow, wat kunnen we er mee doen.

Interviewer: Hoe is dat besef gekomen?”

F: De toenmalige afdelingshoofd dat heel ondersteunend was. Initiatief aanwakkerde.” (Organisatie F)

Vanuit deze analyse, is het niet verwonderlijk dat organisaties sterk inzetten op de stimulatie van individueel leren, gezien hierdoor ook onrechtstreeks gewerkt kan worden aan organisatorische veranderingen.



4.4 DE ROL VAN ERASMUS+: YOUTH IN ACTION

Erasmus+: Youth in Action is reeds een paar keer zijdelings vernoemd in het leerproces van organisaties. In dit deel gaan we dieper in op de rol die Erasmus+: Youth in action kan vervullen in de veranderingen die optreden in organisaties. Tenslotte worden vanuit de analyse van interviews ook enkele bedenkingen geformuleerd wat betreft het programma.

4.4.1 ERASMUS+: YOUTH IN ACTION EN VERANDERINGEN IN ORGANISATIES

Erasmus+: Youth in Action, als internationaal uitwisselingsprogramma, is in het rapport reeds aangehaald bij individueel en interorganisatieel leren.

Door een **internationale uitwisseling** op te zetten wordt een context gecreëerd waarin individuen kunnen leren (en dit mee kunnen nemen naar hun organisatie). Door uitwisseling van ervaringen, maar ook door te ervaren hoe een manier van werken wordt beïnvloed door de context, leren deelnemers en projectbegeleiders hoe in andere omstandigheden en in andere landen werken met jongeren in elkaar zit. Het is ook een kanaal waar nieuwe manieren van werken of nieuwe ideeën kunnen uitgetest worden. Deze uitwisselingen worden vooral als inspirerend en motiverend ervaren.

“Voor ons is het belangrijk dat die mogelijkheden van het Europees programma er zijn voor de spelers in het veld om hen de mogelijkheden te geven om internationaal te gaan en om die expertise te delen.” (Organisatie C)

“Daarvoor gebruiken wij echt wel Erasmus+: Youth in Action om wat te testen, te innoveren, te doen en wat te omkaderen.” (Organisatie F)

“Gewoon uitwisselingen rond hoe dat ze dat in andere landen doen, wat daar goede manieren zijn. Welke manieren dan gewerkt hebben en of die dan bij ons ook zouden kunnen werken.” (Organisatie J)

Erasmus+: Youth in Action wordt ook vaak vermeld als het stimuleren van meer **openheid in de organisatie**. Deze grotere openheid neemt twee vormen aan. Het kan gaan om een grotere openheid voor nieuwe ideeën.

“Dat er – bij ons is dat dan op het EVS vlak – dat er nieuwe mensen, nieuwe ideeën in je organisatie raken. Dat jonge mensen daar mee kennis maken, dat die daardoor geprikkeld worden. Dat motiveert u. Je hebt hier extra motivatie. Dat inspireert u omdat dat nieuwe werkvormen met zich meebrengt.” (Organisatie B)

“En dan daarnaast een derde systeem naast zetten, zijnde Europese vrijwilligers, dat is een doelbewuste keuze geweest. Omdat dat instant de verjonging was. Dat brengt een hele dynamiek mee. Dat zijn jonge mensen die hier rond lopen. Die dan Engels, of Spaans of Servo-Kroatisch spreken en die moeten dan nog eens Nederlands leren. Dat brengt eigenlijk een hele aparte dynamiek mee.” (Organisatie E)

Het kan ook gaan over een grotere openheid voor mensen met een andere culturele achtergrond. Soms is het betrekken met een andere culturele achtergrond een manier om de eigen werking te interculturaliseren/internationaliseren en een middel om te werken aan meer interculturele vaardigheden bij de eigen medewerkers.

“Ik denk dat daar bijvoorbeeld EVS, Erasmus+: Youth in Action in zijn geheel, een ESC wel ook een rol [in organisatorische veranderingen] heeft gespeeld. Dat mensen andere horizons hebben gezien en reizen, maakt je open in het geheel. Vandaar dat het internationale luik binnen onze organisatie zo belangrijk is. Dat heeft zeker ook meegedragen. (...) Dat heeft zeker wel tot meer openheid gecreëerd.” (Organisatie A)

“De kracht van Erasmus+: Youth in Action – en dat is waarom we voor 7 Erasmus+: Youth in Action medewerkers gaan – is dat dat jonge, ondernemende, avontuurlijke



mensen zijn die in uw front office staan. Je komt hier aan en er is hier iemand uit Turkije die je de sleutel geeft. Ik vind dat een ongelooflijke meerwaarde. Die gedachte van samen leven in Europa, dat zie je gewoon hier realiteit worden. Je komt hier aan en je ziet dat gewoon. (Organisatie E)

Tenslotte is er één organisatie die Erasmus+: Youth in Action gebruikt in een groeistrategie. Een internationaal luik aan de eigen werking is aantrekkelijk voor jonge mensen. Het is dus een manier om nieuwe mensen en doelgroepen aan te spreken en te betrekken in de organisatie.

“(...) dan spreekt dat wel aan want dat is in het buitenland of dat is met jongeren uit het buitenland. Dat is dan wel een manier om jongeren te lokken. Dat internationaal werken is wel iets dat aanspreekt. Ja, dat eigenlijk.” (Organisatie J)

4.4.2 ENKELE BEDENKINGEN OVER LEREN VIA ERASMUS+

Enkele respondenten geven een aantal grenzen aan met betrekking tot leren via Erasmus+: Youth in Action.

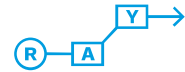
Een eerste bedenking kwam reeds ter sprake. Om echt van elkaar te kunnen leren moeten betrokkenen een soort van “gedeelde taal” hebben om tot een gedeeld begrip te komen. Het tot stand komen van een dergelijke, gedeelde taal is evidentier als mensen vanuit een zelfde positie/jobinhoud en vanuit een vergelijkbare context met elkaar spreken en werken. Dit is niet altijd aanwezig in internationale uitwisseling. Dit belemmert het leren vanuit elkaars praktijk, want sommige goede praktijken kunnen hun waarde hebben in een bepaalde context, maar niet altijd werken in een andere context. Het ontbreken van een gemeenschappelijke manier van denken zorgt ook dat er voor dat er veel tijd kruipt in het ontwikkelen van projecten. Key Action 2-projecten, die strategische partnerschappen beogen, komen tegemoet aan deze verzuchting, maar duren op zich nog niet lang genoeg. Het neemt soms meer dan twee jaar om tot een **gedeeld referentiekader** te komen.

“Ja, dat is wat ik vind he. Dat kan je ook alleen maar doen als je tijd hebt en in een opbouwfase zit. Nu is er weinig tijd en dan is ERASMUS+: YOUTH IN ACTION hopeloos omdat ... Ik vind dat het maken van een gedeeld referentiekader – Voordat je partners hebt die gelijkwaardig zijn, waarmee je fatsoenlijk mee kan samen werken. Voordat je die samen in dezelfde richting hebt gekregen, voordat je die samen over een plan hebt doen nadenken, een gezamenlijk plan neerschrijven. Dat tijdsbestek waarover dat gaat, dat is ...” (Organisatie F)

Het gebrek aan een gemeenschappelijk referentiekader ligt ook wel aan de basis van een tweede opmerking ten aanzien van het Erasmus+ programma, en dan meer bepaald met betrekking tot de kwaliteit van de trainingen die aangeboden worden. Eén respondent haalt aan dat deze te weinig vertrekken of worden vormgegeven vanuit het werkveld. Ook de opvolging of de nazorg na een training is voor verbetering vatbaar. Het gevolg is dat je als organisatie niet goed weet op voorhand of een training en de inspanning om een training te volgen, wel loont.

“Dat niveau is zo wisselend, dus ja, dat is niets voor ons, denk ik.” (Organisatie F)

“Eén van de grote oorzaken, vind ik, de opleidingen zijn heel theoretisch. (...) Het hangt er ook vanaf welke vorming die je doet. Ik vind dat de vormingen vanuit SALTO en de vormingen vanuit Erasmus+: Youth in Action die daar dan aangeboden worden, al in de conceptuele benadering veel te bureaucratisch en te theoretisch zijn. Dat het meer zou kunnen groeien vanuit de bodem die zelf iets aanbiedt en die zegt ok, daar is nood aan. Dat er daar dan experts zijn die dat dan meer en meer benaderen, met jongeren, maar ook met oudere mensen die in het veld staan. Dat er dan ook een agenda gemaakt wordt, met wat doen we daar nu mee. Dat er daar dan na een jaar, of een jaar of twee, nog eens op teruggekomen wordt. Ja, van wat hebben we nu bereikt als leerdoeleinde.” (Organisatie A)



Een aantal respondenten halen ook aan dat de impact van Erasmus+: Youth in Action op de totaliteit van een organisatie (en veranderingen binnen die organisatie) beperkt is, omdat internationale projecten soms een **apart circuit** zijn binnen organisaties. Het is de interesse van enkele medewerkers, leden en/of vrijwilligers. De organisatie is er wel van op de hoogte en wordt zelfs actief betrokken, maar soms blijft het binnen een bepaalde groep en wordt het niet volledig gedragen of geïntegreerd in de organisatie.

“Het is wel zo dat de internationale werking wat los staat van onze reguliere werking. Vooral de artistiek directeur en ik zijn daarin actief, de andere collega’s minder. Het is wel zo dat ze op de hoogte zijn van wat er gebeurt.” (Organisatie H)

“Maar uiteindelijk heb je daar een groep van een 40-tal mensen die heel veel organiseert om dat project te financieren. Het project staat volgens mij niet voldoende ten dienste van onze organisatie. Er zijn heel veel discussies over. En we kennen ook een heel aparte discussiecultuur (lacht).” (Organisatie I)

“Dat is natuurlijk omdat ik die internationale projecten in mijn takenpakket heb, maar tot nu toe wordt dat aanzien als een extraatje” (organisatie J)

Tenslotte zijn er nog enkele losstaande opmerkingen gemaakt of bedenkingen die enkel van tel zijn voor een bepaald soort organisatie. Desalniettemin kunnen deze ook hun waarde hebben en nemen we deze mee in het rapport.

Zo merkt één organisatie dat het programma weinig te bieden heeft aan **ervaren medewerkers**.

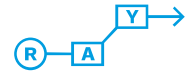
“Wat ik soms een beetje spijtig vind bij Erasmus+: Youth in Action, er is daar een beperking op tot 30 jaar in een aantal zaken. Wat een beetje daarin mankeert, is dat mensen die al een beetje in het vak zitten en die ook wel nood hebben om een aantal dingen uit te wisselen, dat vind ik een groot mankement.” (Organisatie A)

Diezelfde organisatie vindt het jammer dat de focus van het programma op Europa en de onmiddellijke buurtregio's ligt (via de partnerlanden in het programma), terwijl echte interculturele ervaringen gebaat zijn met projecten op **mondiaal niveau**.

“Het enige wat ik daar mis, is dat het vooral Europa en partnerlanden is gericht. Dat het nog veel te weinig mondiaal is. Het mondiale, als er daar steun zou voor zijn.” (Organisatie A)

Een andere organisatie wijst er op dat **koepelorganisaties niet structureel gefinancierd** worden, terwijl zij juist een heel belangrijke rol kunnen spelen in de duurzaamheid van projecten en van wat er in projecten geleerd wordt.

“Ja, daarin vind ik zou Europa of het Europees programma meer moeten op inzetten. Er is geen programma voor structurele, ondersteunende netwerken. Noch nationaal noch Europees.(...) Dat is jammer, want daar zit de duurzaamheid. Daar zit de structuur. Het blijft vooral projectmatig.” (Organisatie C)



5 LITERATUUR

Belschak, F. D., & Den Hartog, D. N. (2009). Consequences of positive and negative feedback: The impact on emotions and extra-role behaviors. *Applied Psychology: An International Review*, 58, 274–303.

Cantens, N. (2014), *Organisatiestructuren en organisatieontwikkeling*, Mentor vzw.

Crossan M.M, Lane H.W. & R. E. White (1999) An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution, *The Academy of Management Review*, Vol. 24, No. 3, pp. 522–537

De Lange, R., Schuman, H. & N. Montesano Montessori (2018), *Praktijkgericht onderzoek voor de reflexieve professionals*, Garant: Antwerpen-Apeldoorn.

Departement cultuur, jeugd en media (2019), *Kadervorming en attesten*, laatst geconsulteerd op 15 december 2019 via <http://www.sociaalcultureel.be/jeugd/kadervorming.aspx>.

De Rick, K., Drieghe, L., Jacobs, L. & P. De Cuyper (2013), *Het POP: een effectief instrument in de arbeidsmarkt? Een kwalitatieve analyse van de uitvoeringspraktijk en effecten van POPS in drie cases*, Leuven: HIVA- K.U.Leuven.

Downward, P., & Mearman, A. (2007). Retrodution as mixed-methods triangulation in economic research: Reorienting economics into social science. *Cambridge Journal of Economics*, 31(1), 77–99.

Emerson, R. (2004). Working with key incidents. In C. Seale, G. Gobo, J. Gubrium, & D. Silverman (Eds.), *Qualitative research practice* (pp. 457–72). London: Sage.

Kung Wong Lau, Pui Yuen Lee, Yan Yi Chung, (2018) "A collective organizational learning model for organizational development", *Leadership & Organization Development Journal*, <https://doi.org/10.1108/LODJ-06-2018-0228>

Poell, R. F. (2012). Lerende organisatie. In P. R. J. Simons & M. Ruijters (red.), *Canon van het leren* (pp. 349–360). Utrecht: Lemma

Ragin, C.C., & Amoroso, L.M. (2011). Constructing social research. The unity and diversity of method. London: Sage

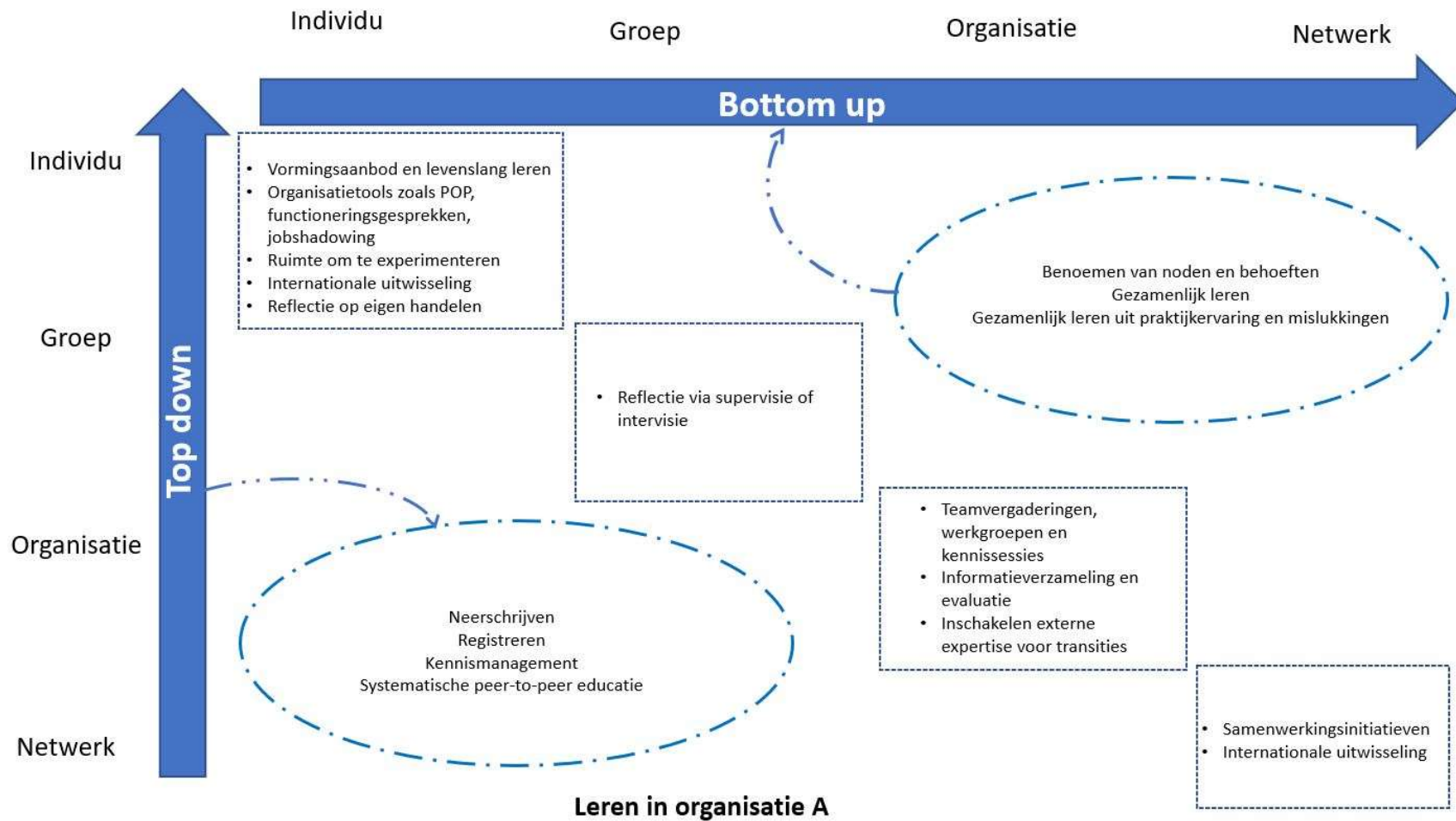
Senge, P.M. (1992), *De vijfde discipline. De kunst & praktijk van de lerende organisatie*, Schiedam: Scriptum Books.

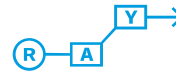
Stevens, F. (2018), *Research project on competence development and capacity building in Erasmus+: Youth in Action. Module (C) on systemic effects and organisational development: Interviews with key staff members of organisations/platforms/networks. National Report Belgium (Flemish Community)*, Bruges: Department Of Social Work and Social Care, Howest.

Van Rossum, M. (2011), *Een lerende organisatie: actueel of achterhaald?* [afstudeerscriptie], Departement HR: Hogeschool Utrecht, [De lerende organisatie, actueel of achterhaald? \(hrdynamiek.nl\)](http://hrdynamiek.nl).

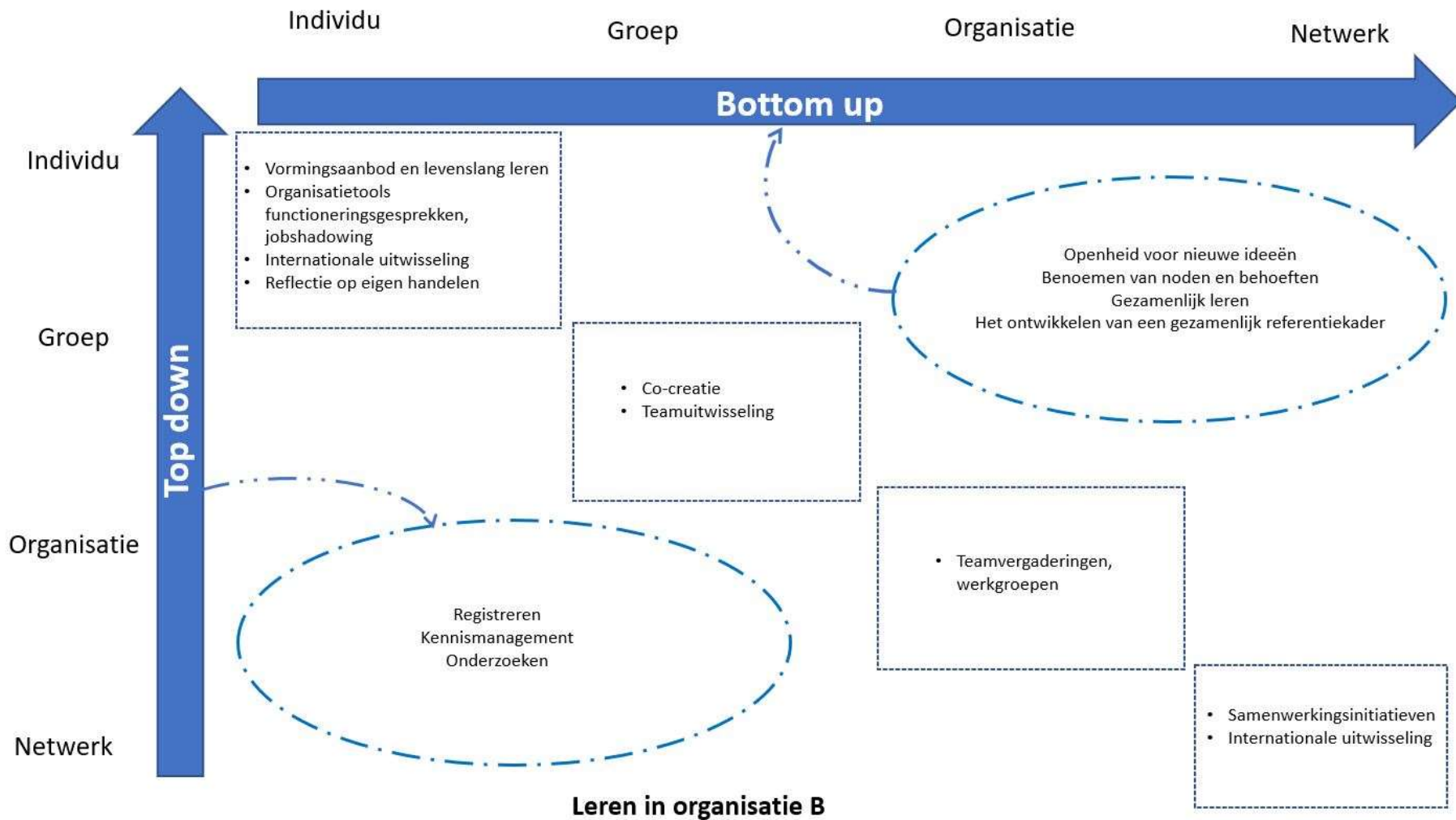
6 BIJLAGEN

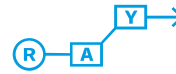
Figuur 3: Leren in organisatie A



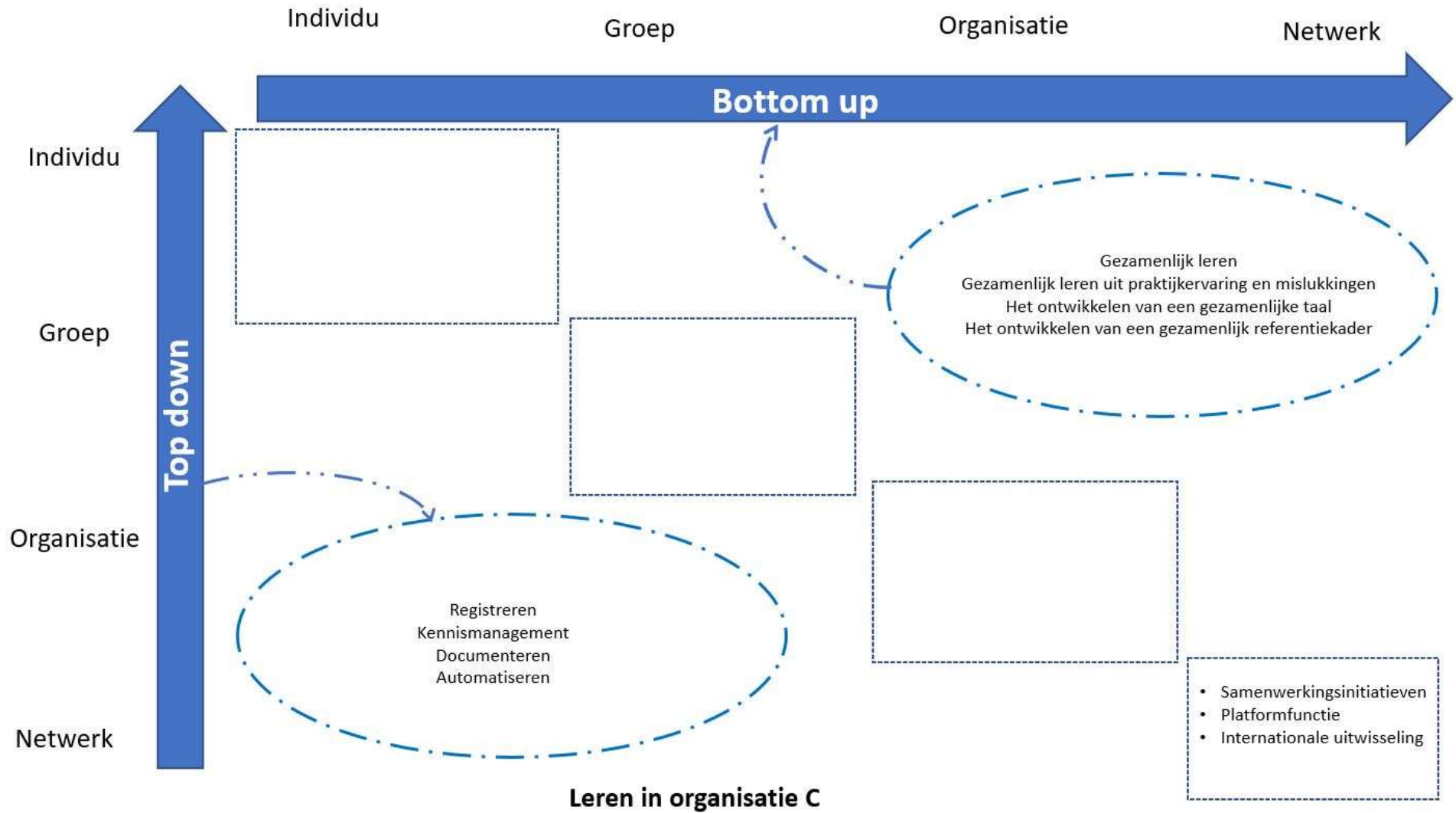


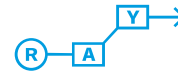
Figuur 4: Leren in organisatie B



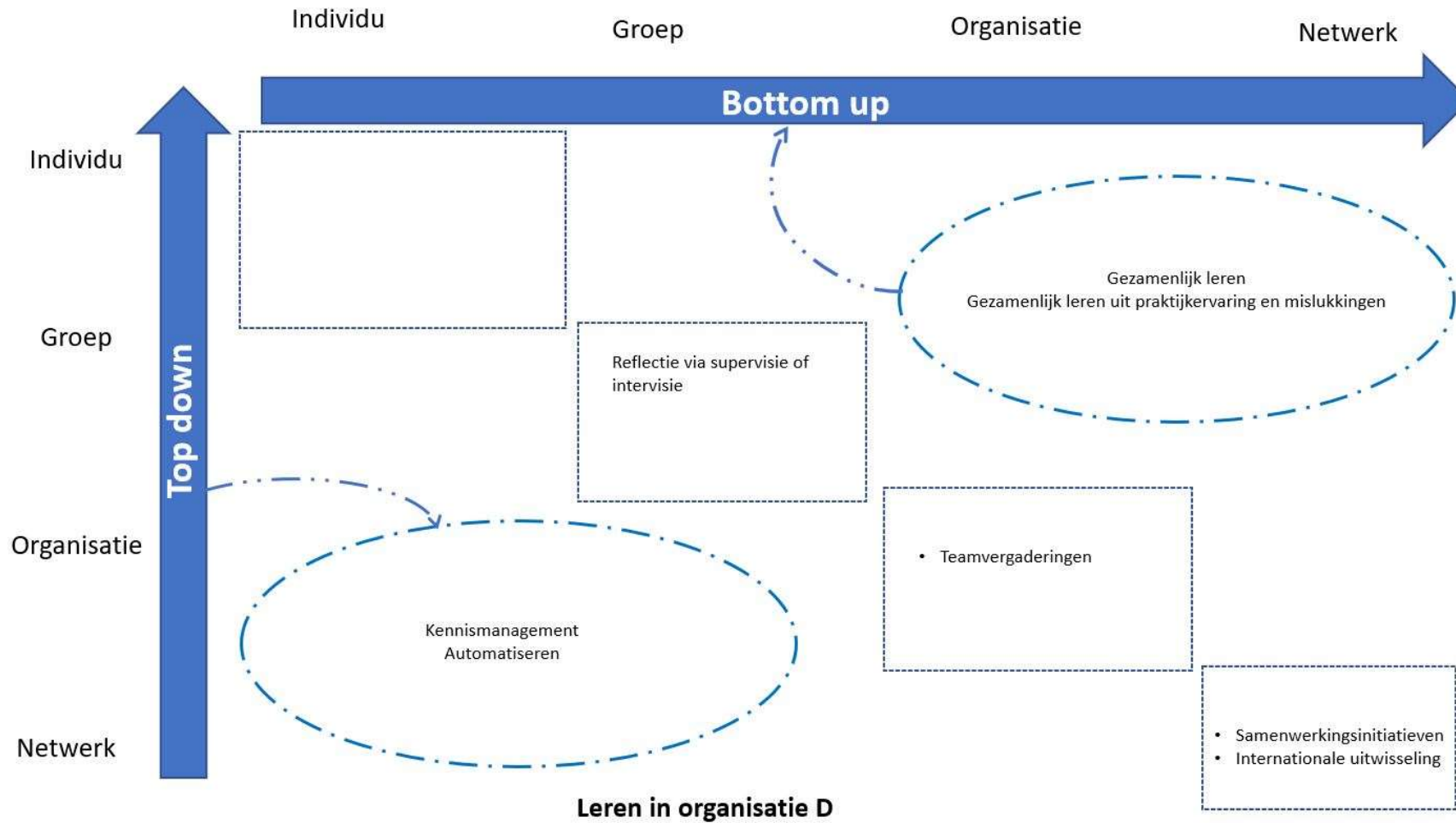


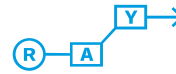
Figuur 5: Leren in organisatie C



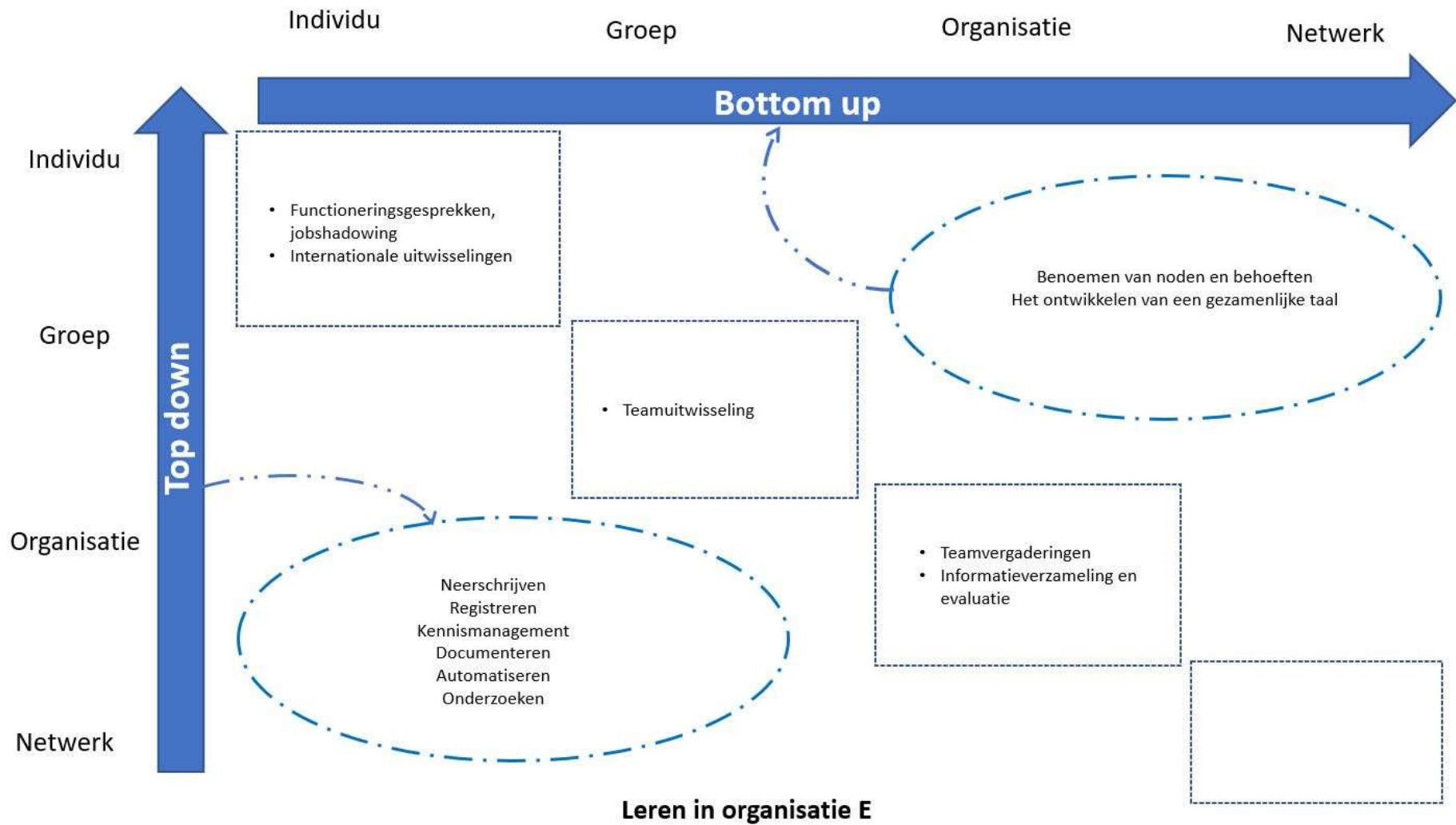


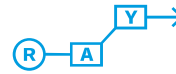
Figuur 6: Leren in Organisatie D



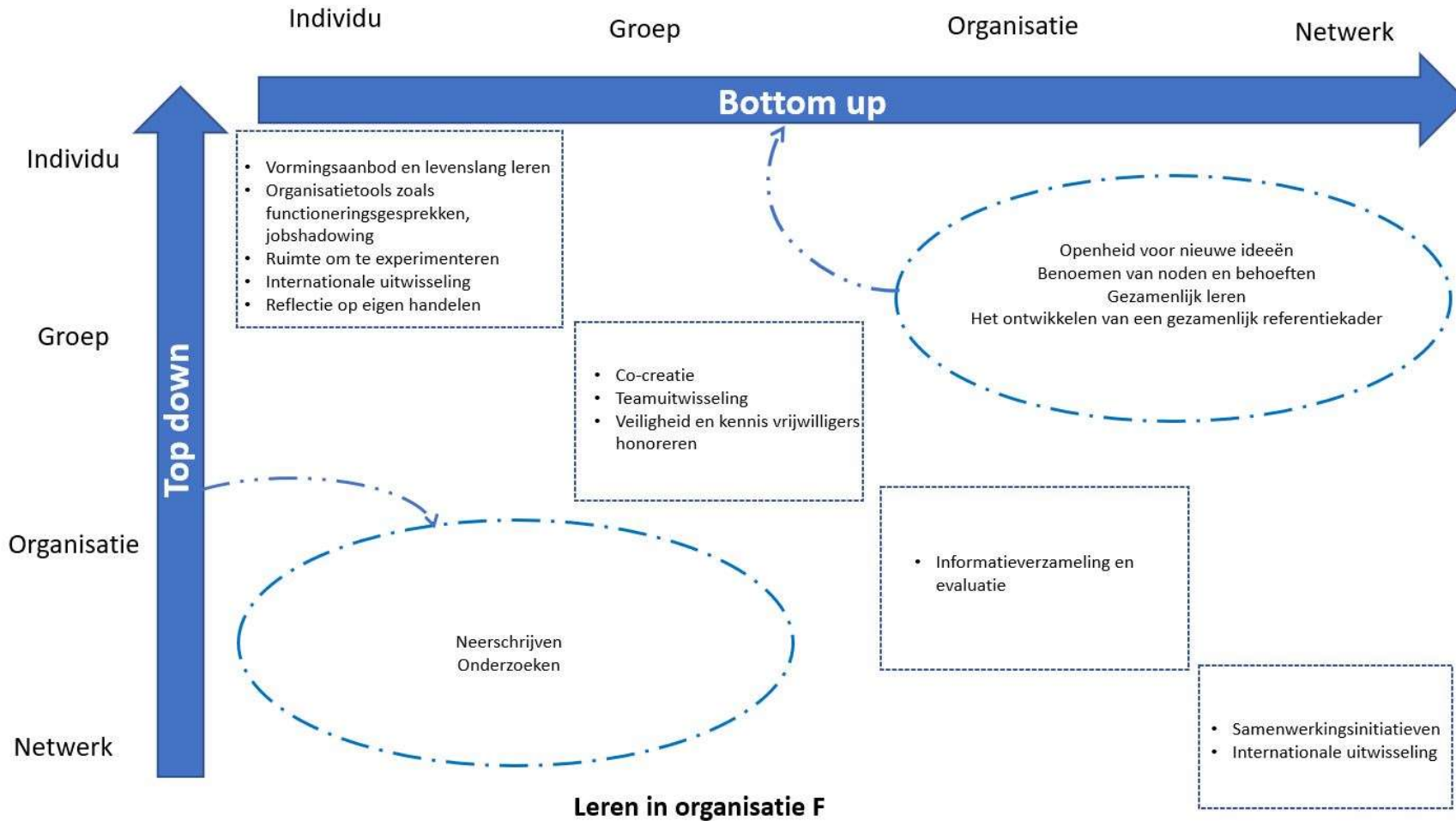


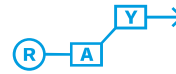
Figuur 7: Leren in Organisatie E



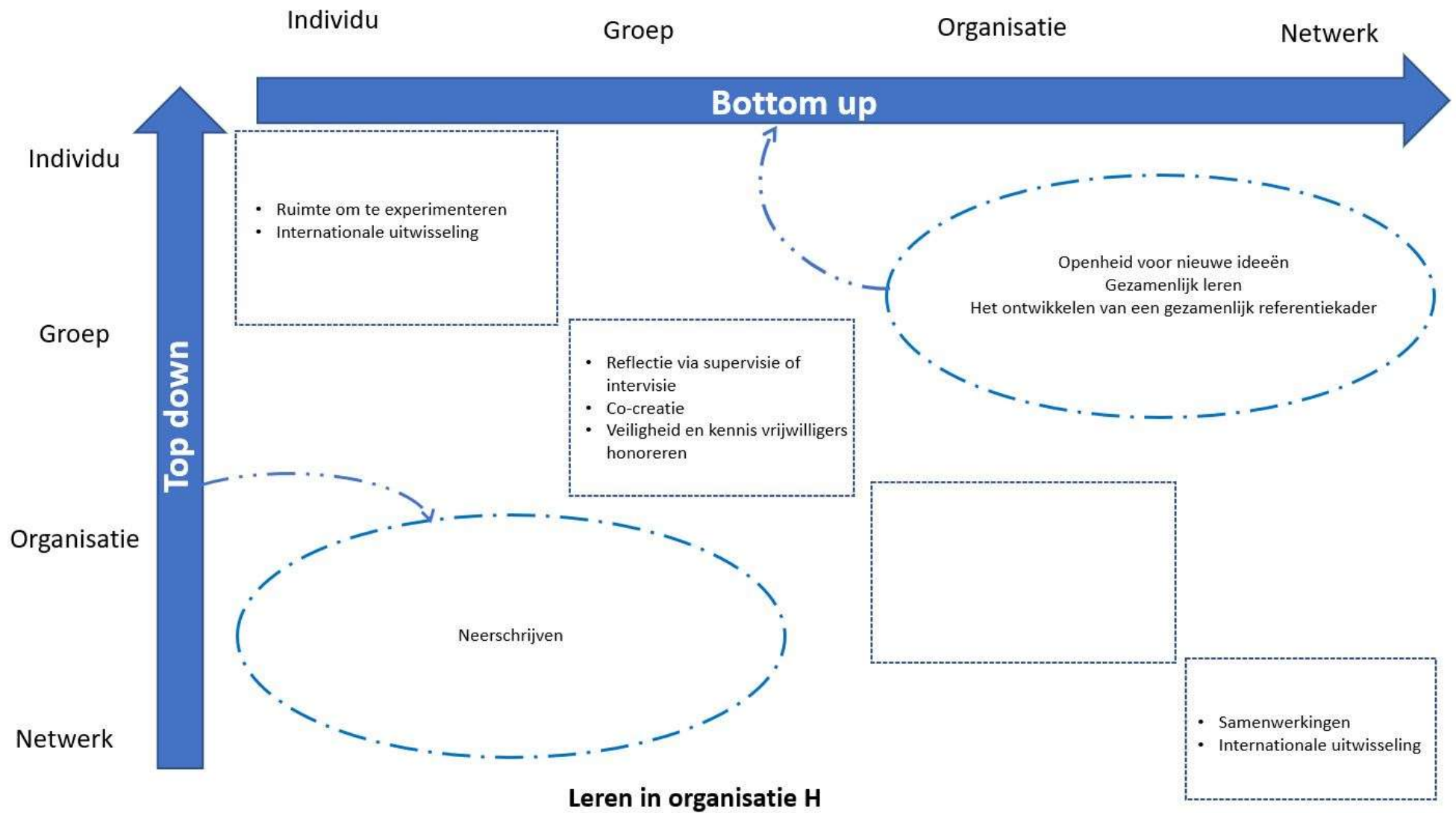


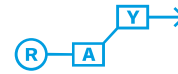
Figuur 8: Leren in Organisatie F



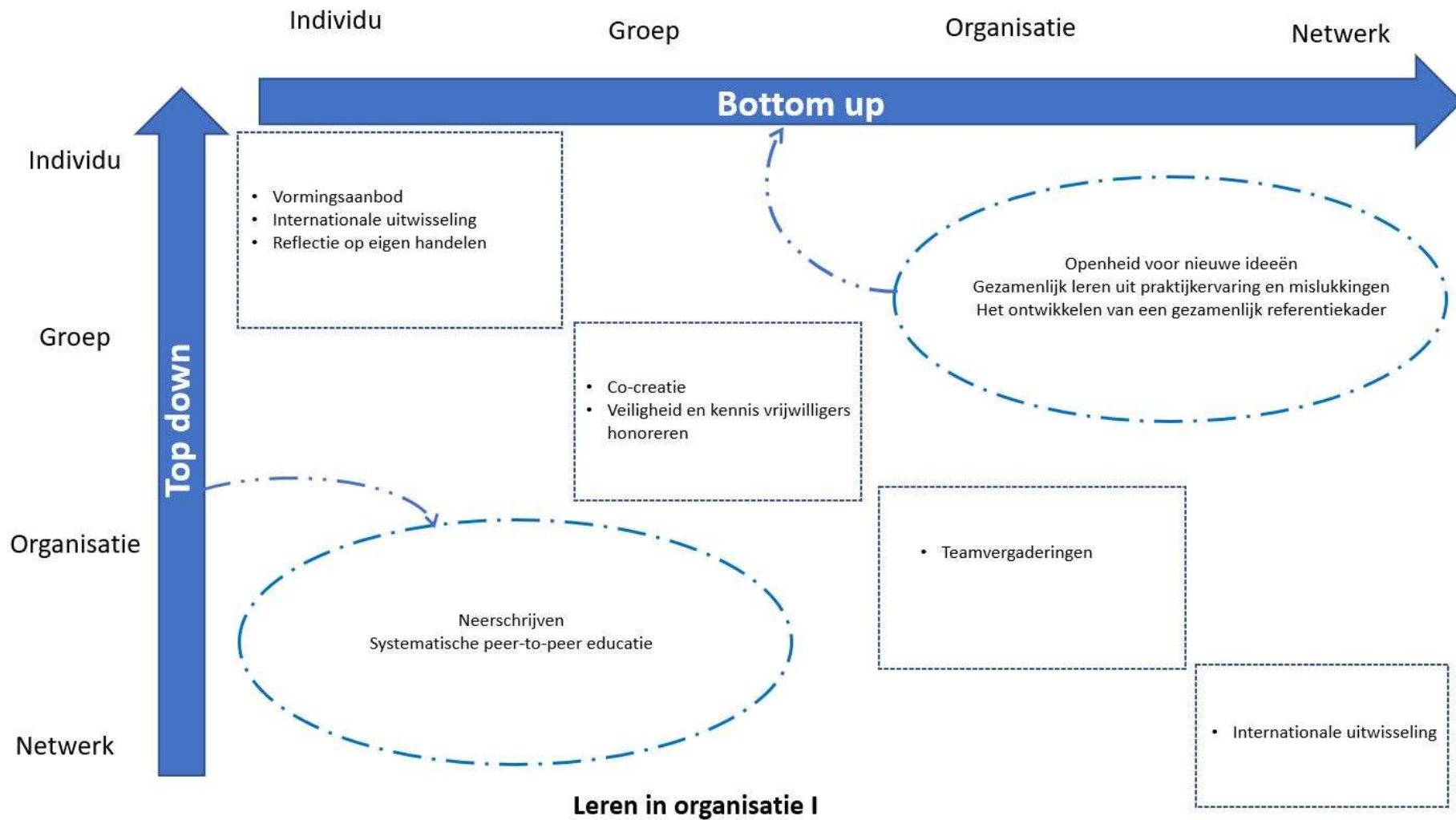


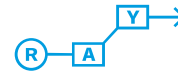
Figuur 9: Leren in Organisatie H



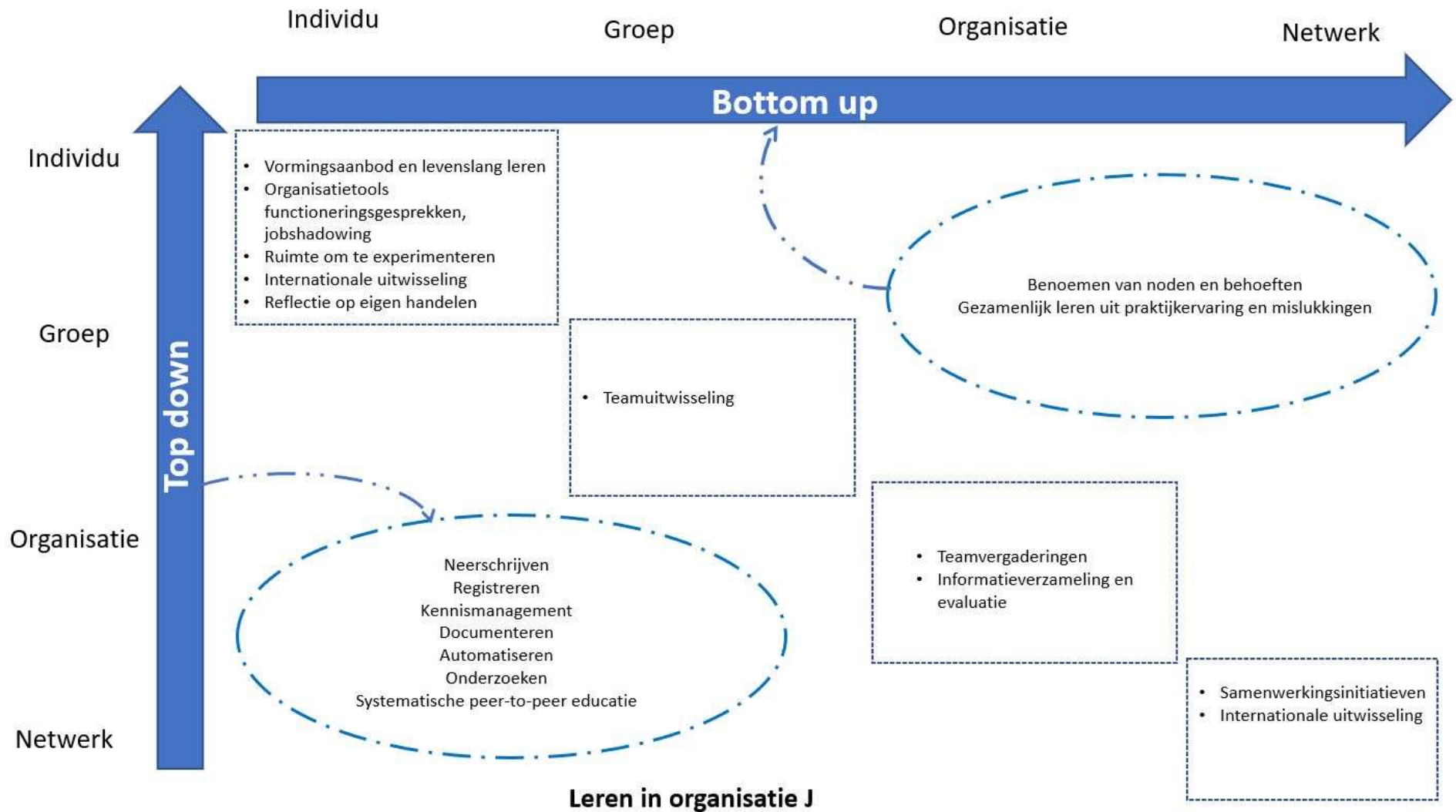


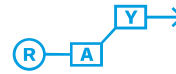
Figuur 10: Leren in Organisatie I





Figuur 11: Leren in organisatie J





Figuur 12: Leren over alle organisaties heen

