

8. Doelen en finaliteiten

8.1 Van formele educatie naar informeel leren

Elke vorm van educatief handelen gebeurt met een bepaald doel of een bepaalde finaliteit. Net dat is een aspect dat handelen educatief maakt. Dat is ook zo bij cultuureducatie als eigensoortig educatief werk.

Een aanbieder, begeleider of lesgever van een educatieve activiteit kan op voorhand een aantal algemene of concrete doelen vastleggen. Ook de deelnemer zelf zal vaak, in de vorm van verwachtingen, een aantal impliciete of expliciete leerdoelen naar een activiteit meebrengen. De doelen van de aanbieder of bege-

leider van een activiteit hoeven daarbij niet samen te vallen met die van de individuen die aan die activiteit deelnemen.

Het is ook zo dat veel leeractiviteiten gebeuren zonder dat een specifieke aanbieder (lees: een organisatie of instelling) of individu (lees: begeleider, leraar, ...) een specifiek doelgericht educatief aanbod aanbrengt. Veelal wordt dan niet van 'educatie' gesproken maar van 'informeel leren'.

Vanuit het oogpunt van de lerende zelf, kunnen we verschillende types van informeel leren onderscheiden. We geven ze hieronder weer aan de hand van de taxonomie van Schugurensky (2000), waarbij we telkens een voorbeeld van informeel cultureel leren invoegen.

Vorm van informeel leren	Intentionaliteit of doelgerichtheid	Bewust zijn	Voorbeelden informeel cultureel leren
Zelfgestuurd	Ja	Ja	Zelf gitaar leren spelen aan de hand van een online handleiding of concertopnames op You Tube
Incidenteel	Neen	Ja	Toevallig een straatartiest een portret zien schilderen en bepaalde schets-technieken later zelf bewust kopiëren en daarmee experimenteren
Socialisatie	Neen	Neen	Leren de frasering van jazzmuziek te appreciëren door op te groeien in een omgeving waar veel jazz wordt gedraaid en besproken

Wat het volume is dat door personen wordt geleerd op basis van formele of niet-formele cultuureducatie vergeleken met het aandeel informeel cultureel leren is niet te becijferen. Alleszins wijst veel onderzoek uit dat het aandeel dat op informele manier wordt geleerd moeilijk kan onderschat worden.

8.2 Doelenoriëntaties van cultuureducatie

Er zijn verschillende manieren om de doelen en finaliteiten van cultuureducatief werk buiten het leerplichtonderwijs te categoriseren. In wat volgt bouwen we voort op de doelenmatrix die De Braekeleer ontwierp voor kunsteducatief werk (o.a. De Braekeleer, 2010; Vandelacluze, 2009). Toegepast op de bredere notie van cultuureducatie ziet de matrix er als volgt uit.

	Cultuur als doel	Cultuur als middel	
	<i>Cultuurgerichte doelen</i>	<i>Persoonsgerichte doelen</i>	<i>Maatschappelijk gerichte doelen</i>
<i>Kennisdoelen</i>	Culturele materies, disciplines, stromingen, ... leren kennen	Via culturele middelen zichzelf of anderen leren kennen	Via cultuur maatschappelijke groepen, systemen en culturen leren kennen
<i>Doelen i.v.m. attitudes</i>	Cultuur of culturele uitingen leren appreciëren	Via cultuur de zelfwaardering/emancipatie van een persoon verhogen (empowerment) en houdingen tegenover anderen en de wereld ontwikkelen	Via cultuur houdingen tegenover maatschappelijke groepen, systemen en culturen ontwikkelen
<i>Doelen i.v.m. vaardigheden</i>	Cultuur (leren) opzoeken (als toeschouwer), het proces van cultuur ervaren, zelf cultuur maken	Via cultuur de eigen creativiteit ontwikkelen	Via cultuur maatschappelijke situaties proberen te begrijpen of te beïnvloeden

Deze matrix gaat voort op de idee dat er verschillende doeloriëntaties (d.i. algemene leerdoelen van organisaties of educatoren) zijn in cultuureducatie. In de mate dat ze worden bereikt zouden we ook over de functies van cultuureducatie kunnen spreken.

De matrix brengt twee dimensies samen.

Doeldimensie 1: de mate van focus op cultuur

Vaak liggen de doelen van cultuureducatief werk dicht bij de culturele creatie of het culturele product zelf. Anders gezegd: de effecten of competenties die worden opgedaan door cultuureducatie hebben te maken met de culturele discipline(s). Het gaat om het kennen, begrijpen, historisch kunnen plaatsen, kunnen beheersen, kunnen uitvoeren, ... van die culturele disciplines (bv. een artistiek werk of artistieke stroming). De oriëntatie van de doelen zijn daarmee intrinsiek verbonden aan cultuur zelf. Bij toepassing op de kunsten wordt educatie met deze focus vaak als intrinsieke kunsteducatie (Winner & Hetland, 2000; Elias, 2002; McCarthy, Ondaatje, Zakaras & Brooks, 2005) of als *'education in the arts'* omschreven (zie o.a. Bamford, 2006, 2007; Dekeyzer, 2011).

Anderzijds kunnen de doelen van cultuureducatie ook minder rechtstreeks verbonden zijn aan het cultureel product of de culturele creatie. Toegepast op kunsteducatie wordt dan gesproken over *'education through the arts'*. Ook wanneer cultuur (of bepaalde culturele producten of creaties) als 'middel' fungeert bij cultuureducatie, is de educatie immers niet (noodzakelijk) doelloos. De doelen liggen

dan bij andere effecten - op persoonlijk of op maatschappelijk gebied - zoals bijvoorbeeld: persoonlijke ontwikkeling, groepsdynamiek of sociale cohesie. De manier waarop deze doelen in de matrix zijn opgedeeld, zegt daarmee iets over de 'schaal' waarop de doelen betrekking hebben.

Doeldimensie 2: het type van competenties die worden verworven

De tweede dimensie van de bovenstaande typologie gaat in op de competenties die mensen verwerven via cultuureducatie. Die competenties zijn niet homogeen. Ze worden meestal onderverdeeld in: (1) kennis (en inzicht), (2) houding of attitude, (3) vaardigheden.

Het verwerven van kennis (en inzicht) betekent het weten en begrijpen van een bepaalde materie in een bepaald gebied, bijvoorbeeld dat van cultuur. Van oudsher is het verwerven van kennis een typische 'corebusiness van het onderwijs' (Luken, 2006). Houdingen en attitudes zijn de conatieve, affectieve en evaluatieve ingrediënten van competenties. Ze drukken uit wat iemand voelt of wat iemand van iets vindt, bijvoorbeeld van een culturele uiting, maar ook van zichzelf of van anderen. Vaardigheden moeten worden begrepen als concreet gedrag dat waarneembaar, meetbaar en (veelal) leerbaar is. Dit gedrag wordt meestal gekoppeld aan bepaalde taken.

Het moet gezegd dat de opdeling van cultuureducatie door middel van deze dimensies een vereenvoudiging van de werkelijkheid is. Het zijn manieren om het cultuureducatief werk functioneel op te positioneren. In de feiten zal het bijvoorbeeld niet altijd duidelijk zijn of een bepaald doel dat men wil bereiken cultuurgericht is dan wel persoonsgericht. Het gaat immers altijd om een leerproces dat inherent is aan een persoon. De moeilijkheid van het onderling scheiden geldt ook voor de tweede dimensie. Elias zegt hierover: "attitudes bevatten veel kenniselementen en het esthetische beoordelingsvermogen vertoont overlapping met zowel kennis en inzicht als met houding." (2002, p. 327).

In de webenquête werd aan alle structureel gesubsidieerde organisaties uit de cultuur- en jeugdsector gevraagd aan te geven welke doelen zij nastreven met hun cultuureducatief aanbod. De onderstaande tabel geeft weer welk aandeel van alle responderende organisaties een bepaald doel heeft aangevinkt. Uiteraard kon eenzelfde organisatie meerdere doelen aanvinken. Om die reden sommeren de rijen noch de kolommen tot 100%.

Tabel 6.16 Wat wil uw organisatie met haar cultuureducatief aanbod bereiken bij de deelnemers/eindgebruikers? (V017) (in %)

N=432	Cultuur als doel		Cultuur als middel	
	Cultuurgerichte doelen	Persoonsgerichte doelen	Maatschappelijk gerichte doelen	
<i>Kennisdoelen</i>	77,5	59,3	55,6	
<i>Doelen i.v.m. attitudes</i>	66,4	51,4	45,4	
<i>Doelen i.v.m. vaardigheden</i>	53,2	53,2	45,1	

Uit de bovenstaande cijfers blijkt dat alle cultuur- en jeugdorganisaties die een cultuureducatief aanbod/werking hebben, daarmee eerder op kennisgerichte doelen mikken, dan op doelen in verband met attitudes en vaardigheden. Ook worden cultuurgerichte doelen vaker gerapporteerd dan persoons- of maatschappelijk gerichte doelen.

Voor alle cellen van de bovenstaande tabel zijn er significante verschillen ($p < 0,05$) te merken tussen de subsectoren in de cultuur- en jeugdsector, behalve voor de cel van de cultuurgerichte doelen in verband met vaardigheden. Bij alle cultuurgerichte doelen zijn er over het algemeen minder verschillen tussen sectoren dan bij de andere types van doelen. Dit betekent dat het aandeel van organisaties met cultuurgerichte doelen in alle sectoren vrij gelijklopend is.

Wat betreft de gerichtheid op cultuurgerichte kennisdoelen scoren alle subsectoren vrij hoog. De jeugdsector rapporteert dit het minst vaak als een doeloriëntatie van het eigen cultuureducatieve aanbod (45,7%), significant minder ($p < 0,05$) dan bijvoorbeeld de cultuurcentra, bibliotheken en kunstorganisaties. Opmerkelijk hoger scoort de jeugdsector op de persoonsgerichte kennisdoelen (68,6%). De kunstensector gebruikt dit type van doelen dan weer opmerkelijk minder in haar cultuureducatieve aanbod (42,1%). Deze verhoudingen tussen de twee subsectoren zetten zich ook voort bij de doelen in verband met attitudes en de doelen in verband met vaardigheden. Ze geven daarmee aan dat cultuureducatie binnen de kunstensector vaker dan de jeugdsector gericht is op cultuurgerichte doelen, terwijl cultuureducatie in de jeugdsector vaker dan in de kunstensector gericht is op persoonsgerichte doelen. We vonden hiervoor ook al aanduidingen in de regelgeving (cf. hoofdstuk 5).

Het sociaal-cultureel volwassenenwerk stelt dan weer opvallend meer dan de andere subsectoren maatschappelijk gerichte doelen aan haar cultuureducatief aanbod. Dit ligt ook in de lijn van de functies van dit type van werk. We komen hierop terug in punt 8.3.

Slechts een goed kwart van alle erfgoedorganisaties (28,6%) die aan cultuureducatie doen zegt persoonsgerichte doelen in verband met vaardigheden (c.q. via cultuur de eigen creativiteit ontwikkelen) als doel van hun cultuureducatief aanbod te hebben. De factor creativiteitsstimulering speelt bij de formulering van de doelen van het aanbod significant ($p < 0,05$) minder bij de erfgoedorganisaties

dan bij bijvoorbeeld cultuurcentra (71,0%) en jeugdorganisaties (74,3%). Niet geheel onverwacht zeggen ook zeven van de acht amateurkunstenorganisaties die deze vraag beantwoordden creativiteitsontwikkeling als doel van hun cultuureducatief aanbod te hebben.

Aan alle respondenten legden we ook de kwestie voor of het '*detecteren en begeleiden van culturele (top)talenten*' iets is dat de organisatie met haar cultuureducatief aanbod wil bereiken bij de deelnemers/eindgebruikers. 14,8% van de 432 organisaties beantwoordt die vraag bevestigend. Voor ongeveer één op de acht cultuur- en jeugdorganisaties die met cultuureducatie bezig zijn, is dit dus een doel. Vooral de amateurkunstenorganisaties (50%) en de kunstenorganisaties (29,4%) antwoorden relatief vaak 'ja' op deze vraag. Voor de bibliotheken (1,9%), gemeenschapscentra (0%) en sociaal-culturele volwassenenorganisaties (3,2%) is dat nagenoeg nooit een doeloriëntatie van hun cultuureducatief aanbod.

8.3 Effecten van cultuureducatie

Doeloriëntaties gaan vooral in op de vraag: *op welk vlak wil cultuureducatie effecten bereiken bij individuen?* Die vraag covert nog niet het hele effectvraagstuk van cultuureducatie. Hiervoor zijn drie redenen.

Reden 1: het type competentie/de competentie zelf

De doeloriëntaties van cultuureducatie, zoals opgenomen in de bovenstaande matrix, geven een grofmazige indeling van het type van de door cultuureducatie boogde competenties, maar nog niet de effecten zelf. Het stelt met andere woorden niet scherp welke effecten er zoal zijn, maar biedt enkel een kader om effecten in te delen.

Reden 2: beoogde en niet-beoogde effecten

De doeloriëntaties gaan enkel uit van beoogde effecten. Het gaat met andere woorden om effecten die men als cultuureducator tracht te bereiken. Het gaat daarmee eigenlijk om effecten die al op voorhand - vóór het cultuureducatieve proces plaats vindt - omschreven zijn. We kunnen ze dus interpreteren als de voorziene educatieve effecten. We moeten ons er echter van bewust zijn dat veel effecten net niet op voorhand (kunnen) beoogd worden. Ze zijn geen deel van een bepaald doelenregister bij de aanbieder maar zijn incidenteel of onverwacht (cf. typologie van Schugurensky bij punt 8.1). Dit doet echter niet noodzakelijk iets af van de waarde van die effecten. Zo kan een affectieve of emotionele eerste reactie op een culturele creatie of productie een zeer ingrijpende impact hebben op de verdere keuzes van mensen (cf. Hargraeves zijn theorie over het 'trauma' als kern van het proces van esthetisch leren).

Reden 3: positieve en niet-positieve effecten

Daarbij aansluitend: het gaat in de bovenstaande matrix enkel om effecten die als positief worden beschouwd, hetzij door de cultuureducator hetzij door de lerende en idealiter door beide. Het gaat dus om waardevolle effecten of - letterlijk - effecten waaraan waarde wordt gehecht. We zouden ook over de 'resultaten' van cultuureducatie kunnen spreken.

De meeste onderzoekers (zoals Bamford, 2007) gaan ervan uit dat artistieke educatie, erfgoededucatie, media-educatie, ... positieve effecten ressorteren. Dit zowel op individueel niveau (bij de deelnemer), op sociaal of groepsniveau (bij groepen van deelnemers) als op maatschappelijk niveau. Onderzoek over de positieve effecten van cultuureducatie is vooral gebaseerd op filosofische, theoretische en ideologische uitgangspunten (Harland, 2008). De empirische onderbouw van de effectmetingen is echter niet altijd even sterk (Haanstra, 1994).

Daarnaast zijn er weinig of geen onderzoekers die kunnen aantonen dat kunst- of cultuureducatief werk louter en altijd positieve gevolgen heeft. Het is niet ondenkbaar dat cultuureducatie - zoals alle vormen van educatie - ook een aantal negatieve effecten kan hebben: verwarring bij het individu, overdreven prestatiedruk, chaos in de groep, ... Dat kan zeker wanneer de aangeboden cultuureducatie onvoldoende kwalitatief is (Bamford, 2006).

Binnen dit onderzoek hebben we niet de effecten van cultuureducatie bij de deelnemers gemeten. Het meten van effecten bij hen stelt overigens een aantal methodologische uitdagingen (cf. Elias, 2001). Er kan vanuit gegaan worden dat niet alle deelnemers over die effecten zouden (kunnen) rapporteren, gezien veel effecten voor hen onbewust gebeuren of pas geruime tijd na de educatieve activiteit herkenbaar zijn.

Evenmin werd in dit onderzoek bij de aanbieders stelselmatig nagegaan welke effecten zij herkennen of ervaren bij hun deelnemers, bij de groepen waarmee ze werken, ... We stellen wel vast dat bij het opmaken van een sterkte-zwakteanalyse van de cultuureducatieve sector veel organisaties los van elkaar verwijzen naar die effecten als een expliciete 'sterkte'. Bij het omschrijven van de sterktes van het cultuureducatieve werk (zowel tijdens de interviews, focusgroepen als websurvey) kwam het aspect van de effecten van het werk veelvuldig aan bod.

We maken eerst een schematische indeling van de mogelijke effecten van cultuureducatie. Deze typologie is voornamelijk gebaseerd op theoretisch en empirisch onderzoek over kunsteducatie (o.a. Bamford, 2006; Elias, 2002; Haanstra & van Oijen, 1985; Hetland, 2008; Winner & Hetland, 2000). Over de effecten van kunsteducatie bestaat immers veel onderzoeksliteratuur (Harland, 2008). Voor de breder omschreven notie van cultuureducatie is dat minder het geval. Gebruik makend van de literatuur over kunsteducatie trachten we tot een typologie te komen waarin ook de effecten van erfgoededucatie en media-educatie een plaats kunnen krijgen. Vervolgens passen we de belangrijkste antwoorden van de sector

zelf daarin in. Op die manier gaan we aan de hand van wat de respondenten zelf vermelden na welke volgens hen de belangrijkste leereffecten zijn.⁸ Harland spreekt in dat verband over primaire effecten of 'kernwaarden' (Harland, 2008).

1. *Persoonlijke effecten (positief geformuleerd: persoonlijke ontwikkeling)*

1.1 Effecten op het vlak van (artistieke/culturele) techniek/discipline:

- kennis van de culturele discipline, creatie, product;
- waardering van/sensitiviteit voor de culturele discipline, creatie, product, ...;
- vaardigheden en technieken van de culturele discipline;
- interpretatiemogelijkheden van de discipline;
- ...

1.2 Effecten op het vlak van sensomotorische capaciteiten:

- perceptuele vermogens;
- oog-hand-coördinatie;
- ...

1.3 Effecten op vlak van cognitie (het verwerven van cognitieve vermogens en vaardigheden):

- kennis;
 - kennis van culturele disciplines, inhouden, ...;
 - kennis van maatschappelijke en culturele kwesties;
- cognitieve vermogens;
 - concentratie, scherpte en helderheid;
 - ...

1.4 Effecten op vlak van metacognitie (het verwerven van metacognitieve vermogens en vaardigheden):

- zelfbewustzijn:
 - zelfbeeld;
 - zelfbegrip;
 - zelfkennis;
 - zelfsturing en zelfregulatie.

8 Deze manier van rapportering heeft natuurlijk beperkingen. Ten eerste gaan we uit van een rapportering door de organisaties die de cultuureducatie aanbieden, terwijl de effecten vooral bij de individuen en groepen die aan cultuureducatie deelnemen plaats vinden. Het gaat dus om de effecten gerapporteerd voor de deelnemers, niet door de deelnemers. Ten tweede gaat het om de spontane rapportering door die organisaties van wat zij als positieve effecten - of sterktes - zien. Het gaat dus om de effecten die hen opvallen en zij als 'pluspunten' van hun aanbod of werking zien.

Om de volledigheid en betrouwbaarheid en vooral de betekenis van deze gerapporteerde effecten te duiden is verder onderzoek nodig.

- basic skills/key skills:
 - leergeschiktheid/leerplezier;
 - probleemoplossend gedrag;
 - nieuwsgierigheid;
 - autonoom handelen;
 - plannen;
 - diagnosticeren;
 - reflecteren/empathie/kritische zin;
 - mentale soepelheid:
 - creativiteit/inventiviteit;
 - flexibiliteit/aanpassingsvermogen.

1.5 Affectieve effecten en effecten op welbevinden:

- eigenwaarde;
- direct welbevinden:
 - direct plezier en therapeutische effecten;
 - gevoel van mentaal welzijn:
 - gevoel van prestatie of succes, trots, voldoening, blijdschap, enthousiasme, ontspanning, nut, inspiratie, verwondering, ...
 - gevoel van fysiek welzijn:
 - gevoel van (ont)spanning, ...
- motivatie;
- zelfvertrouwen/zelfwaardering.

1.6 Effecten op het vlak van persoonlijkheidskenmerken:

- houding (bv. open geest);
- attitudes (bv. tegenover cultuur of bepaalde culturele disciplines);
- persoonlijke voorkeur.

1.7 Effecten op vlak van communicatie en expressiviteit:

- artistieke communicatievaardigheden en artistieke expressiviteit;
- algemene communicatievaardigheden (met inbegrip van assertiviteit, persoonlijke weerbaarheid, mondigheid).

1.8 Effecten op andere leerdomeinen dan de culturele (transfereffecten/-complementaire effecten):

- geletterdheidsvaardigheden/taalbeheersing;
- rekenvaardigheden/wiskundig redeneren;
- non-verbaal redeneren;
- vaktechnische competenties.

1.9 Effecten overdraagbaar naar/op vlak van andere levensdomeinen (transfer-effecten):

- effect op beroep/kans op een ander beroep;

- ...

1.10 Effecten op participatiegedrag:

- deelnamefrequentie en –intensiteit culturele activiteiten;
- deelnamefrequentie en –intensiteit sociale activiteiten;
- deelnamefrequentie en –intensiteit educatieve activiteiten.

2. Sociale effecten (positief geformuleerd: sociale ontwikkeling)

2.1 Burgerschap:

- kennis/bewustwording van de omgeving/context/cultuur;
- kennis/bewustzijn van culturen, tradities en culturele diversiteit;
- maatschappelijke bewustwording en kennis/bewustwording van sociale en morele kwesties;
- maatschappelijke weerbaarheid (bv. tegen racisme en andere ongewenste fenomenen).

2.2 Sociale ontwikkeling:

- samenwerken/teamwerk;
- sociale relaties/sociale cohesie/gemeenschapsvorming/verenigen;
- gedeelde normen en waarden;
- zingeving in groep/samenleving.

2.3 Maatschappelijke opbrengsten:

- geletterdheid/mediawijsheid/digitale geletterdheid van de samenleving;
- economie;
- gezondheid en welbevinden van de samenleving;
- ...

De bovenstaande typologie maakt een onderscheid tussen verschillende types van effecten.

De effecten zoals ze in het bovenstaande kader zijn opgesomd (in willekeurige volgorde) wekken de indruk los van elkaar op te treden. Dat is uiteraard niet het geval. Het ene effect kan het andere effect initiëren en bovendien zijn veel effecten toe te wijzen aan meerdere categorieën.

In de door de cultuur- en jeugdorganisaties spontaan gerapporteerde sterktes van de cultuureducatieve sector, wordt ongeveer in gelijke mate op de persoonlijke en sociale effecten gewezen.

Persoonlijke effecten

Van het eerste type worden de effecten op het vlak van metacognitie (1.4) vaak aangewezen als een expliciete sterkte van de sector. Zo wijzen respondenten er op

dat cultuureducatie een aantal basisvaardigheden weet bij te brengen, zoals creativiteit en een kritische ingesteldheid. Een cultuurcentrum geeft bijvoorbeeld aan dat de cultuureducatieve sector “zelfredzaamheid en creativiteit verhoogt en empathie en kritische zin stimuleert.” Deze kritische zin wordt als een algemene competentie verwoord, maar ook gespecificeerd naar de keuze in het culturele aanbod. Een kunstorganisatie schrijft bijvoorbeeld dat cultuureducatieve organisaties “tastekeepers in plaats van gatekeepers [zijn]: de expertise om een selectie te maken uit het overvloedige aanbod oftewel de parels (...) te vinden.”

De effecten op het vlak van metacognitie (1.4) sluiten aan bij de effecten inzake persoonlijkheidskenmerken (1.7). Over de indrukken die cultuureducatie nalaat op de houding, gedrag, attitude en voorkeuren van de deelnemer schrijft een jeugdorganisatie in de survey dit: “Cultuureducatie kan de autonomie van de mensen maximaal stimuleren op dat deeltje van hun leven waarop dit nog niet van toepassing is. Om op deze wijze hun eigenheid te manifesteren, te communiceren en hierdoor een uitwisseling en confrontatie van denkstromingen, confrontatie te creëren met anderen die eenzelfde demarche doen. Op deze wijze weegt men op de vormgeving van de omgeving waarin men leeft en maakt men zich de wereld eigen. Toch voor een stukje...”.

Ook affectieve effecten en effecten op het welbevinden van de individuele deelnemers (1.5) worden vaak spontaan gemeld. Vooral aspecten die te maken hebben met gevoelens van trots, voldoening, inspiratie, ... worden beschreven. Effecten op het vlak van techniek en discipline (1.1) - zowel kennis, waardering, beleving en interpretatie - worden minder vaak spontaan gemeld. Het zijn vooral de kunstorganisaties die op dat positieve effect duiden. Een voorbeeld: “(...) een blik op de historische context van een compositie, de aandacht voor een bepaalde melodische frase of al dan niet dissonante harmonie gespekt met details over de privélevens van componisten doet gericht luisteren en doet de muziek anders beleven.”

Het vergroten van kennis van culturele disciplines, inhouden, ... (1.3) wordt ook aangehaald, zij het niet door erg veel organisaties. Een erfgoedorganisatie schrijft in dat verband dat de cultuureducatieve sector helpt om te doen “(...) nadenken over de evoluties van bepaalde gebruiken en technieken in onze maatschappij. Het brengt zo een historisch besef bij.”

De impact van cultuureducatie op sensomotorische capaciteiten (1.2), cognitieve vermogens (1.3) en communicatie (1.7) worden niet vermeld door de organisaties. Ook de zogenaamde transfereffecten (1.8 en 1.9) komen weinig aan bod. De positieve invloed van cultuureducatie op leer- en levensgebieden die niet rechtstreeks met cultuur te maken hebben, worden slechts door een beperkt aantal betrokkenen in de surveydata, interviews en focusgroepen spontaan vernoemd. Het feit dat deze effecten minder gerapporteerd worden door de organisaties betekent niet dat de invloed er niet is, dat ze niet wordt waargenomen of niet wordt erkend door de organisaties. Het wijst er vooral op dat minder organisaties die effecten als een expliciete sterkte van de sector zien.

Sociale effecten

Sociale effecten of de bijdrage van cultuureducatie aan de sociale ontwikkeling van individuen, groepen en de samenleving, worden vooral geformuleerd door organisaties uit het sociaal-cultureel volwassenenwerk.

De effecten op burgerschap (2.1) worden hoog ingeschat, door sociaal-culturele organisaties maar ook door erfgoed- en (amateur)kunstorganisaties. De invloed of impact van cultureel leren op de sociale ontwikkeling van individuen, groepen en de samenleving (het versterken van samenwerking, teamwerk, sociale samenhang, gedeelde normen en waarden, ...) (2.2) wordt quasi uitsluitend door sociaal-culturele organisaties vermeld. We citeren over dit punt een sociaal-culturele organisatie die zegt dat de cultuureducatieve sector helpt "(...) mensen [te] stimuleren om zich te engageren voor maatschappelijk engagement. Sociale actie en sociale cohesie bevorderen." Dergelijke antwoorden zeggen iets over de aard van de (cultuureducatieve) werkingen van de organisaties uit die subsector. Die antwoorden blijken mooi in het verlengde te liggen van de functies die het sociaal-cultureel volwassenenwerk vervult met betrekking tot gemeenschapsvorming en sociale actie, functies die de gesubsidieerde organisaties volgens het vigerende decreet ook moeten vervullen (cf. hoofdstuk 5).

Door de bevraagde organisaties wordt er over het algemeen zelden spontaan op de algemene maatschappelijke opbrengsten (lees: effecten die niet louter op een individu slaan) van cultuureducatie gewezen, zeker die maatschappelijke opbrengsten die niet met sociale samenhang en culturele effecten te maken hebben. De positieve effecten van kunst- en cultuureducatie op de gezondheid, de technologische vooruitgang, het geletterdheidsniveau, ... van de samenleving, die ook in onderzoek worden vermeld (cf. Bamford, 2006), worden blijkbaar door de organisaties minder gezien. Eén respondent maakt wel gewag van de positieve invloed van kunsteducatie op de economie, maar doet dat via de omweg van het welbevinden van het individu: "Kunst is één van de minst economisch gebonden uitingen van de mens. De kunstenaar geeft dus beelden, gebeurtenissen, klanken en ervaringen aan een cultuurparticipant die verrijkend zijn op alle emotionele vlakken. Kunst is essentieel om een zelfbeeld te vormen waarmee je actief en vol eigenwaarde een plaats in de maatschappij kan hebben, er graag zijn, graag werken, graag leren, positief door het leven stappen. Kunsteducatie is zo dus ook economisch belangrijk en zijn geld waard."

In het volgende hoofdstuk gaan we dieper in op de noden en behoeften die organisaties ervaren met betrekking tot cultuureducatie. Zo legden we aan de organisaties de vraag voor of zij nood hebben aan '*manieren/instrumenten om effecten aantoonbaar te maken*'. Ongeveer een kwart (23,1%) van de organisaties met een cultuureducatieve werking/aanbod antwoordde positief op deze vraag. Hoe groter de organisatie (uitgedrukt in VTE) hoe sterker deze nood wordt ervaren.