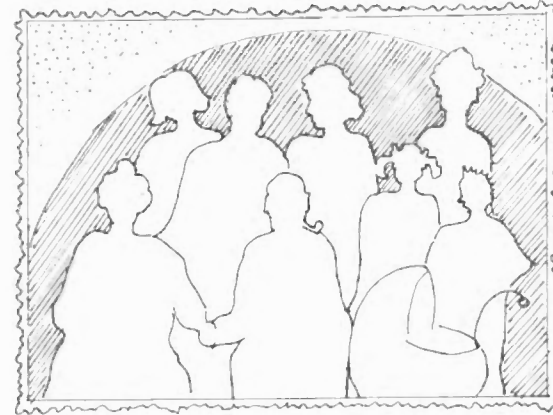


“Mahler vind ik niet in haar platencollectie terug en Proust ligt niet op het nachtkastje” - Drie generaties over hun kunstopvoeding

In dit artikel wil ik aan de hand van een paar gesprekken proberen na te gaan hoe de mensen uit mijn meest nabije omgeving staan tegenover het door hen genoten kunst- en cultuuronderwijs. Daarnaast ben ik benieuwd om van hen persoonlijk te horen of zij een verklaring hebben voor hun deelname aan kunst en cultuur. Met cultuur bedoelen we hier vooral de zogeheten ‘hoge’ cultuur - zeg maar de letteren en de schone kunsten - omdat het onderwijs (vooralsnog) vooral die vorm van cultuur propageert bij leerlingen. De populaire cultuur of ‘lage’ cultuur werd en wordt in het secundair onderwijs meestal stiefmoederlijk behandeld als een opstapje naar de hogere cultuur.



boeken te lezen. Zelf las ik er echter meer dan het verplichte minimum.

Ive: Mocht je vrij kiezen welke boeken je las? En kreeg je ook opdrachten die je moest uitvoeren?

Hilde: In het lager onderwijs waren we, denk ik, vrij om te lezen of niet. In de eerste graad van het secundair onderwijs kregen we een leeslijst waaruit we moesten kiezen. Er was dus keuzemogelijkheid, maar wel binnen de grenzen die door de leerkracht werden aangegeven. Per jaar moesten we zo drie boeken van die leeslijst bespreken. De vragenlijst bevatte de klassieke vragen: auteur, personages, ruimte, stijl, etcetera. Als voorbeeld kregen we een analyse, geloof ik, van *Koning van Katoren* van Jan Terlouw. We kregen daar een volledig mapje van dat we moesten studeren. In de tweede en derde graad van het secundair onderwijs bleef dit systeem ongewijzigd maar toen kregen we een leeslijst aangeboden met de ‘grote’ auteurs: Claus, Reve, Couperus, ...

Ive Verdoodt

Slaagt het onderwijs erin om die pretentie waar te maken? En in welke mate is er een rol weggelegd voor het sociale milieu als bepalende factor voor cultuurdeelname? Om een antwoord te vinden op die vragen zoek ik mijn heil niet zozeer in bestaand theoretisch onderzoek maar wil ik, zoals hierboven gesteld, reële cultuurparticipanten aan het woord laten. Dit artikel bestaat daarom voor een belangrijk deel uit twee interviews. Die pretenderen niets meer of minder dan wat ze zijn: een verzameling van persoonlijke bedenkingen en meningen. Pas in het laatste deel van de tekst ga ik kort de confrontatie aan met bestaande theoretische inzichten, meer bepaald met de cultuursociologie van Pierre Bourdieu.

I Eerste interview

Met het oog op dit artikel vroeg ik mijn vriendin (midden in de twintig) om eens na te denken over kunst- en cultuuronderwijs. Wat kreeg zij aangeboden en hoe staat zij er nu tegenover? In het secundair onderwijs volgde zij een algemeen-vormende richting (moderne humaniora).

Ive: Vertel eens over het cultuuronderwijs dat je op school kreeg. Wat werd er precies gegeven?

Hilde: In het lager onderwijs lazen we veel jeugdboeken. Er was een klein bibliotheekje. Ook in de eerste graad van het secundair onderwijs werden we verplicht om een aantal jeugd-

Ive: Las je ook al voor je op school werd aangezet tot lezen?

Hilde: Ik las onmiddellijk behoorlijk veel sinds ik kon lezen. Als kind was ik vrij veel ziek en had dus een zee van tijd om boeken ter hand te nemen. Vooral mijn oudere broers brachten mij regelmatig boeken op schoot.

Ive: Sommige studies wijzen uit dat het lezen vaak stopt nadat jongeren verplicht worden om te lezen op school en verondersteld worden over te schakelen op de zogenaamde 'volwassenenliteratuur'.

Hilde: Ik ben niet gestopt met lezen maar het is inderdaad zo dat ik in het secundair onderwijs niet spontaan naar die 'volwassenenliteratuur' ben overgegaan. Ik beperkte me strikt tot wat ik echt moest lezen. Buiten de school bleef ik lang hangen bij de jeugdliteratuur en later las ik veeleer thrillers en oorlogromans dan de 'serieuze' literatuur die we in de laatste jaren van het secundair onderwijs aangeboden kregen.

Toch een opmerking: later was ik wel blij dat ik de verplichte werken uit de wereldliteratuur gelezen had, ook al heb ik me er indertijd moeten doorworstelen.

Ive: Toch is het zo dat je nu regelmatig een Marquez of een Zola ter hand neemt. Hoe verklaar je die ommekeer?

Hilde: Ik ben inderdaad later overgegaan naar de canonwerken, maar dan wel in het Frans of het Spaans. Dit had veel te maken met mijn hogere studies vertaler-tolk. We kregen toen ook een aantal opgelegde boeken en ik merkte dat die literatuur mij toch wel beviel. Dit kwam waarschijnlijk omdat ik al ouder was en mij beter met de

grote werken uit de wereldliteratuur kon identificeren. Toen ik zestien was, vond ik deze werken zware turf. Vanaf dat ogenblik ben ik meer van dat soort boeken beginnen te lezen.

Ive: We hebben het nu vooral over literatuur gehad. Kreeg je ook kunst- onderwijs in bredere zin?

Hilde: We kregen wel tekenlessen, muziekles, en af en toe gingen we naar theatervoorstellingen als buitenschoolse activiteit. Drie keer per jaar gingen we ook naar de film.

Ive: Hoe kreeg je die teken- en muziekles? En werd er verder nog iets gedaan rond die theater- en filmvoorstellingen?

Hilde: We moesten vooral actief tekenen en musiceren, maar ook wel stukjes van bekende componisten leren herkennen. Die vakken kregen we wel niet meer in de laatste graad van het hoger secundair onderwijs. De film- en theatervoorstellingen werden ingeleid, maar veel meer gebeurde daar niet mee.

Ive: Kreeg je in de derde graad van het secundair onderwijs dan nauwelijks nog kunstonderwijs, behalve wat film- en theaterbezoek?

Hilde: Toch wel, we hadden ook nog een vak Antieke Cultuur. Daarin kregen we een algemene kijk op wat de klassieken betekend hebben. Maar ik herinner me bijzonder weinig van dat vak.

Ive: Wat vind je uiteindelijk in het algemeen van het kunst- en cultuuronderwijs dat je op school hebt gekregen? Wat heb je eraan gehad?

Hilde: Ik vermoed dat ik er niet zo heel veel meer van weet door de manier

waarop het gegeven werd. Ik denk dat het veel te veel een vorm van éénrichtingsverkeer was. We werden volgestopt met kennis waar we ons op dat moment niet mee konden identificeren. Bij een vak als geschiedenis lag dat een beetje anders, herinner ik mij, waarschijnlijk omdat ik zelf al historische jeugdromans las, en op die manier vooraf al geboeid was door de materie.

Ik heb de indruk dat ik pas in het hoger onderwijs docenten heb gehad die ons konden boeien door de specifieke aard van de teksten die ze behandelden en doordat ze die teksten betrokken op maatschappelijke toestanden. Er werd geprovoceerd en zo discussie uitgelokt. Op die manier kwamen die teksten tot leven, wat in het middelbaar onderwijs eigenlijk niet het geval was.

Ive: Tenslotte: als je ziet hoe je nu zelf met kunst en cultuur omgaat, vind je dan dat je ervoor gestudeerd moet hebben, of heeft het daar weinig mee te maken?

Hilde: Als ik zie hoe ik met cultuur omga, dan merk ik een verschil tussen nu en pakweg drie jaar geleden. Drie jaar geleden las ik wel al vrij veel en ik pikte af en toe een film mee, maar daar bleef het bij. Doordat ik nadien in contact gekomen ben met andere mensen, merk ik dat ik nu zowel naar theater als dans ga en ook naar een heel ander soort films ga kijken.

Als ik zou nagaan wat het onderwijs daar mee te maken heeft, dan zou ik kunnen stellen dat mijn hogere studies als vertaler-tolk een mogelijke verklaring kunnen bieden voor mijn omgang met kunst en cultuur enkele jaren geleden. Maar het onderwijs heeft volgens mij weinig of niets te maken met de meer intense manier waarop ik nu met cultuur omga.

II Tweede interview

Op een ander tijdstip stelde ik een aantal vragen over het cultuuronderwijs aan enkele van mijn naaste familieleden: mijn broer Joris, mijn oudste zus Sofie en mijn moeder Hildegarde. Ik geef eerst een schets van het gezin. Sociaal gezien hebben we te maken met een gezin uit de middenklasse: vader heeft een klein bedrijfje, moeder was lange tijd secretaresse bij een multinational. Door de samenstelling van het gezin krijgen we in dit interview drie generaties in beeld: Hildegarde is vooraan in de vijftig, Joris is - evenals ondergetekende trouwens - een twintiger en Sofie behoort met haar zestien lentes tot de huidige tienergeneratie die momenteel in de schoolbanken zit. We krijgen ook verschillende vormen van secundair onderwijs te zien: Hildegarde volgde technisch onderwijs (handelsafdeling); de anderen volg(d)en algemeen-vormende richtingen (klasieke humaniora).

De vragen die werden gesteld, spitsten zich in dit interview ook toe op de bijdrage van het onderwijs enerzijds en die van het sociale milieu anderzijds aan de latere kunst- en cultuurparticipatie. In tegenstelling tot het bovenstaande gesprek geef ik deze ‘familie-reünie’ niet woord voor woord weer. Ik vat hieronder liever enkele algemene bedenkingen en uitspraken samen.

Literatuur-, kunst- en cultuuronderwijs

Wat onmiddellijk opvalt uit het gesprek is het volgende: de oudere generatie staat veel positiever tegenover het genoten kunst- en cultuuronderwijs dan de jongere generatie(s). Hildegarde is zeer te spreken over het literatuur-, kunst- en cultuuronderwijs dat ze indertijd op school kreeg. Ze vindt dat ze heel wat kennis meekreeg waar ze later nog wat aan had.

Ook over de manier waarop er les werd gegeven, spreekt ze in lovende termen en blijkbaar had de school toen nogal wat aandacht voor de relatie tussen hoge en lage cultuur. “Als wij Molière lezen, dan gingen we tegelijkertijd ook naar een toneelopvoering kijken. Of er kwam een kleinkunstenaar op school spreken over muziek. Die liet ons verschillen aanvoelen tussen meer complexe muziek en populaire muziek die toen ‘in’ was, zoals bijvoorbeeld die van Cliff Richard. Zo kon je vergelijken en kreeg je eigenlijk twee werelden aangeboden. Door die aanpak werd de aangeboden leerstof aantrekkelijk.”

Die positieve houding tegenover het genoten kunst- en cultuuronderwijs vinden we niet terug bij de jongere generatie. “Dat soort onderwijs kregen wij te weinig,” stelt Joris: “De kunst die wij op school meekregen, versterkte vaak een desinteresse omdat ze niet aansloot bij de beleavingswereld van jongeren.” “Daarmee wil ik niet alleen zeggen dat je op school de zogenaamd hoge cultuur kreeg die dan te ver afstand van de meeste jongeren. Zelfs diegenen die wel al wat vertrouwd waren met die hoge cultuur, werden soms te weinig gemotiveerd door de aanpak. Ik bedoel hiermee dat als je kunstonderwijs geeft, je beter als leerkracht eerst iets over de pop-art zou kunnen zeggen om dan langzaam naar de oudere kunst over te stappen. Die hedendaagse kunst sluit vaak qua taal meer aan bij datgene wat onder jongeren leeft. Bij ons gebeurde daarentegen het omgekeerde: leerkrachten begonnen met de oudste kunst om dan te stoppen bij de impressionisten. Over de twintigste eeuw werd meestal gezwegen.”

Sofie doet een gelijksoortig verhaal. Sofie schrijft zelf poëzie, haar gedichten werden herhaaldelijk bekroond en

ze neemt regelmatig deel aan poëzievoordrachten. We vroegen haar wat ze van het poëzieonderwijs bij haar op school vindt. “Het stoort mij vooral dat heel wat leerkrachten hier op school zich beperken tot de ‘grote’ namen en de verplichte klassiekers uit de wereldliteratuur. Je krijgt niet het gevoel dat zij kritisch naar die dingen kijken. Ze geven die gedichten blijkbaar alleen maar omdat het nu eenmaal zo hoort en omdat ze als klassieker zagezegd wel goed moeten zijn. Van nieuwe, hedendaagse dichters als Peter Verhelst of Bernard Dewulf hebben ze blijkbaar nog nooit gehoord. Door die beperkende en weinig boeiende aanpak is er, volgens mij, weinig luisterbereidheid voor poëzie in de klas. Zelfs bij mezelf merk ik dat, alhoewel ik nochtans vaak meer dan anderen bereid ben om een inspanning te doen.”

Dat het nochtans anders kan, bewijst Sofie door het verhaal te vertellen van een leerkracht die de gebaande paden durft verlaten. De man richt zich niet alleen op klassiekers maar ook en vooral op kwalitatief hoogstaande jongerenpoëzie. Hij tracht aanknopingspunten te vinden in de leefwereld van de leerlingen om via discussies de poëzie uit haar vacuüm te halen. Bovendien laat hij de jongeren zelf poëzie schrijven. Op die manier slaagt hij er blijkbaar in om de complexiteit van poëtische taal voor jongeren aanvaardbaar te maken. “Je merkte dat een groot deel van onze klas bij die leerkracht plots echt geïnteresseerd was in poëzie. Persoonlijk vind ik het heel interessant als er verbanden worden gelegd tussen oudere gedichten en meer actuele dingen, zoals die jongerenpoëzie. Toen we later een andere leerkracht kregen die opnieuw op de klassieke manier les gaf door alleen maar ‘grote’ namen te lezen en feiten te geven, verdween die belangstelling van de klas voor poëzie heel snel.”

Uit dit deel van het gesprek hou ik zeker ook de indruk over dat de kwaliteit van het kunst- en cultuuronderwijs in een aantal gevallen wellicht meer een zaak is van individuele lesgevers (en scholen) dan van een onderscheid tussen technisch en algemeen-vormend onderwijs. Zonder uiteraard de verschillen die er wel degelijk zijn tussen beide onderwijsvormen te willen minimaliseren.

Kunst- en cultuurparticipatie

Ik verlaat nu even het concrete kunst- en cultuuronderwijs en geef verder weer hoe de ondervraagden staan tegenover de invloed van het sociale milieu op de latere kunst- en cultuurparticipatie. Ik peil eerst naar reacties op een controversiële stelling, namelijk: *Voor kunst en cultuur moet je gestudeerd hebben*. Hier stel ik vast dat het opnieuw de oudere generatie in het gezin is, die het meest lovend spreekt over het onderwijs.

Hildegarde vindt dat het onderwijs je - via het kunst- en cultuuronderwijs - een context verschaft om later met kunst om te gaan. Dankzij het onderwijs, vindt ze, werd haar interesse gewekt en kon ze als volwassene sommige kunstvormen belangrijk vinden en er open voor staan. Vervolgens moet zij haar oordeel nuanceren als ik haar confronteer met het feit dat zij desondanks in mindere mate met de ‘hoge’ cultuur begaan is. Mahler vind ik niet in haar platencollectie terug en Proust ligt niet op het nachtkastje. “Mja, die dingen beluisteren of lezen vergt van mij heel wat meer concentratie dan een boek ter hand nemen van een meer populaire schrijver of een tijdschrift lezen,” zegt ze. “Ook tijdgebrek speelt hier een rol. Dagelijks *De Standaard* lezen berooft mij al van een groot stuk van mijn schaarse vrije tijd. Maar misschien heb je gelijk. Waarschijnlijk was het onder-

wijs uiteindelijk toch wat te beperkt om de smaak voor de ‘grote’ literatuur of belangrijke componisten voldoende te ontwikkelen. Zeker als je zoals ik thuis misschien te weinig gestimuleerd werd om met die dingen om te gaan.”

Meteen zitten we hier bij de rol van het sociale (ouderlijke) milieu. Joris en ook ondergetekende zijn het erover eens dat onze huidige intense omgang met kunst en cultuur zeker de sporen draagt van een passie van moederszijde voor oude kunstvoorwerpen. Als kind werden we meegetroond naar allerlei tentoonstellingen, veilingen en antiekbeurzen. Het zorgde ervoor dat we - ondanks vele tegenstribbelingen indertijd - een blijvend gevoel en een fascinatie voor dingen kregen die het patina van de tijd vertonen. Hoewel niet gelijk te stellen met de omgang met kunst en cultuur als zodanig, werd op die manier wellicht toch een bepaalde welwillendheid gecreëerd.

Zelf zou ik het sociale milieu zeker durven uitbreiden tot de vrienden- en kennissenkring die naast het ouderlijke milieu vaak een sterke invloed uitoefent op jongeren. Als ik zo rond mijn vijftiende betoverd werd door de Westerse klassieke muziek, dan heb ik dat vrijwel uitsluitend te danken aan een jeugdvriend, die uit een bijzonder muziekminnend milieu kwam. Het leverde mij ook een blijvend gemak op in de omgang met de concertcultuur. Uit het gesprek blijkt verder dat Sofie degene is die duidelijk het belang van het gezin laat doorwegen. Zij beklemtoont enerzijds de welwillende houding van ouders die steeds bereid waren om de omstandigheden te creëren waarin een omgang met kunst en cultuur mogelijk werd: balletlessen, pianolessen, bibliotheekbezoek... Anderzijds ziet zij de invloed die zij onderging en nog steeds ondergaat van

twee oudere broers als dé doorslaggevende factor in haar omgang met kunst en cultuur: “Als jongere word je sterk aangetrokken door oudere boers of zussen. Bij het uitoefenen van een zekere invloed zijn zij belangrijker dan ouders tegen wie je je ook altijd wat wil afzetten. Ik heb thuis veel meer van jullie opgepikt qua kunst en cultuur dan op school. Ik kan mij thuis ook meer bezighouden met de kunst die mij vooral interesseert. Waarschijnlijk is wat ik op school zou willen onmogelijk omdat ze daar een doorsnee programma aan alle leerlingen moeten aanbieden. Mijn klasgenoten helpen mij op het gebied van kunst niet echt verder. Ik krijg weinig respons, vind ik.”

Als ik haar vraag of ze vindt dat ze het onderwijs ondanks alles toch nodig heeft, luidt het antwoord: “Af en toe vang ik wel interessante dingen op en bijvoorbeeld het leren van talen vind ik wel boeiend. Maar eigenlijk zou ik zonder onderwijs veel van die dingen die we krijgen uiteindelijk zelf ook wel proberen te weten te komen, denk ik.”

Tenslotte: na al het voorgaande wil Joris het belang van het sociale milieu waarin je opgroeit toch wat nuanceren: “Sofie heeft zeker gelijk als ze die dingen zegt, maar zelf ken ik een aantal mensen die uit een zeer cultuurarm milieu komen, geen algemeen-vormend onderwijs genoten en later toch hoger kunstonderwijs gingen volgen en een intense omgang met kunst en cultuur verwierven. Daarom denk ik dat er ook een echt persoonlijk aspect moet vastzitten aan interesse voor kunst en cultuur.”

III Confrontatie met theorievorming - Pierre Bourdieu

In wat volgt wil ik proberen de vaststellingen en meningen uit beide inter-

views te interpreteren en er in willekeurige volgorde wat bedenkingen aan toevoegen. Hierbij zoek ik een confrontatie van de persoonlijke uitspraken met bestaande theorievorming en onderzoek, meer bepaald met de cultuursociologische opvattingen van de Franse socioloog Pierre Bourdieu. Ik gebruik hiervoor het voortreffelijke opstel van Rudi Laermans : *De Januskop van de culturele ongelijkheid - Pierre Bourdieus cultuursociologie in kort bestek*.¹

Een van de belangrijkste inzichten uit Bourdieus werk is de relatie tussen sociale en culturele ongelijkheid. Anders gezegd: culturele smaken zijn in hoge mate sociaal bepaald. Het onderwijs speelt een rol in de verwerving van cultureel kapitaal (= kennis, het vertrouwd-zijn met de codes en conventies van de hoge cultuur) maar het is vooral in het gezin dat een blijvende smaak voor kunst wordt verworven. Cultuur- én onderwijsdeelname staan beide in het teken van het sociale milieu van herkomst. Tot zover een enigszins gesimplificeerde weergave van een belangrijk inzicht uit Bourdieus oeuvre zoals dat bij Laermans wordt geschetst.

Vervolgens lezen we bij Laermans de volgende passage:

“Binnen de hogere sociale milieus bestaat er - alweer: tendentieel en verhoudingsgewijs - een grotere belangstelling voor de hoge cultuur dan in de lager gelegen sociale strata. In de primaire socialisatie vertaalt de aandacht van de kant van vele - niet alle! - gegoeide ouders voor de letteren en schone kunsten zich in een deels impliciete, deels expliciete overdracht daarvan aan de kinderen. Cruciaal in dit verband is het feit dat de interesse voor hoge cultuur dubbelgeleed is. Enerzijds is er

het kennisaspect, dus het verwerven van een zeker ‘ontcijferingsvermogen’ of cultureel kapitaal via gesprekken over kunst, uitleg over gedraaide muziek, enzovoort. Anderzijds is er de hoog-culturele praktijk, zoals het museum- en theaterbezoek op jonge leeftijd. Dat laatste resulteert volgens Bourdieu in een zekere culturele dispositie, in een min of meer stabiele neiging of gewoonte om daadwerkelijk om te gaan met de hoge cultuur [...]”

“Die van huis uit verworven culturele of esthetische dispositie wordt vervolgens door de gekozen onderwijsrichtingen versterkt. Want kinderen uit de cultuurrijke hogere milieus komen doorgaans veel vaker in cultuurrijke onderwijsrichtingen terecht dan hun tegenvoeters uit de lagere sociale rangen. Ze volgen bijvoorbeeld in het middelbaar onderwijs meestal geen beroeps- of technisch onderwijs, maar een van de algemeen-vormende richtingen, vaak zelfs de meest prestigieuze daarvan (zeg maar ‘de Latijnse’). De reeds aanwezige culturele smaak wordt zo versterkt én verder uitgediept.” (p. 83).

Verder verduidelijkt Laermans nog hoe het verhaal van kinderen uit de lagere sociale milieus, in het licht van het bovenstaande, voorspelbaar wordt: zij bezitten doorgaans nauwelijks kennis van noch zin in hoge cultuur. Bovendien komen de meeste van hen in een cultuurarme onderwijsrichting terecht. “Maar zelfs zij die langs het algemeen-vormend onderwijs om alsnog een min of meer duurzaam contact met de hoge cultuur hebben, blijven verstoken van de gewoonte of de dispositie om bijvoorbeeld regelmatig een concertzaal of een museum aan te doen. Zij verwerven hooguit een zekere algemeen-theoretische kennis van de letteren en schone kunsten. Het praktische gemak

dat de omgang kenmerkt van vele kinderen uit de hogere sociale rangen met de hoge cultuur moeten zij node missen [...]” (p. 83-84).

Valt dit alles dan te rijmen met de persoonlijke verhalen uit onze twee interviews? Na het herlezen van de gesprekken, meen ik dat de inzichten van Bourdieu een mooi kader vormen waarbinnen heel wat van de gedane uitspraken en bedenkingen te plaatsen zijn. Met wat extra informatie over het sociale milieu van de betrokkenen, zou het plaatje er als volgt uit kunnen zien:

Mijn vriendin Hilde komt uit een eerder cultuurarm ouderlijk milieu. Het onderwijs slaagt er wel in om haar een zekere kennis bij te brengen van de ‘hoge’ cultuur, maar een echte culturele dispositie verwerft zij niet. Weliswaar volgt er een zekere bijsturing door het contact met vrienden en kennissen na haar studies, zodat zij nu alsnog op een intensere manier met kunst en cultuur omgaat, zoals ze zelf stelde.

Mijn moeder Hildegard komt uit een eveneens weinig cultuurrijk gezin uit de middenklasse. Ook bij haar slaagt het onderwijs er niet in om haar een blijvend en duurzaam contact met de ‘hoge’ cultuur te bezorgen, ook al vertoont zij een zeer bereidwillige houding tegenover het kunst- en cultuuronderwijs. Ook later zal zij een zeer welwillende houding blijven aannemen tegenover kunst en cultuur.

Met Sofie komen we bij het andere uiterste van de groep ondervraagden terecht. Zij verwerft als kind al een culturele dispositie doordat zij zich in een milieu bevindt dat haar heel wat hoog-culturele informatie bezorgt alsook een belangrijke stimulans in de omgang met kunst en cultuur. Dit alles omdat

ze, zoals door haar werd verteld, een grote invloed van oudere broers ondergaat die vertrouwd zijn met de 'hoge' cultuur. Het valt op hoe zij op school eigenlijk nog veel meer en andere hoog-culturele informatie zou willen opsorpen dan ze nu aangeboden krijgt, ook al bevindt zij zich in een Grieks-Latijnse afdeling.

Wat Joris en mijzelf betreft, liggen de zaken misschien iets minder duidelijk. Er is sprake van een stimulerende invloed vanuit het ouderlijke milieu, zoals reeds gezegd, maar de echte hoog-culturele informatie werd ons niet met de paplepel ingegoten. Wellicht moet je het sociale milieu uitbreiden tot de naaste vriendenkring later om te kunnen spreken van een cultuurrijk milieu. Van het onderwijs pikten we waarschijnlijk wel behoorlijk wat feitenkennis mee. Maar aangezien wij als kind in de opvoeding thuis (primaire socialisatie) noch in een cultuurarm noch in een cultuurrijk milieu zaten, valt het praktische gemak waarmee we nu omgaan met de 'hoge' cultuur wellicht minder makkelijk eenduidig te verklaren volgens de inzichten van Bourdieu.

Maar zoals Laermans ergens stelt: als een sociologische theorie voor 100 procent zou opgaan, dan heb je niet langer te maken met een sociologische theorie maar met een natuurwet. ■

Noot

¹ Rudi Laermans *De Januskop van de culturele ongelijkheid - Pierre Bourdieus cultuursociologie in kort bestek*. In: *De lege plek - Opstellen over cultuur en openbaarheid in de provincie Vlaanderen*. Kritak: Leuven 1993, p.75-97.

