

‘ΔΥΟ ΣΕ ... ΕΝΑ’

ΔΙΠΛΟΔΙΤΙΣΜΙΚΗ - ΔΙΓΛΩΣΣΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ
ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΟΛΛΑΝΔΙΑ

Θανάσης Διαλεκτόπουλος



Κίων

‘ΔΥΟ ΣΕ ... ΕΝΑ’

**ΔΙΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ – ΔΙΓΛΩΣΣΙΚΗ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ
ΕΛΛΗΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ
ΟΛΛΑΝΔΙΑ**

Θανάσης Διαλεκτόπουλος

Εκδόσεις Κίον



Αθήνα 2004

Οὐκ Ἀθηναῖος, οὐδ' Ἕλληγ, ἀλλὰ κόσμιος.

Πλούταρχος

Αφιερώνεται στον πατέρα μου

© Copyright: Δρ. Θανάσης Διαλεκτόπουλος, 2004
«Τα ηθικά δικαιώματα του συγγραφέα παραμένουν ακέραια»

Φιλολογική επιμέλεια: Χριστίνα Δολαπτή
Μορφολογία - Τεχνική επιμέλεια : Γεράσιμος Δάγκας

Παραγωγή: Εκδόσεις Κίων
Μοσχονησίων 2, Αλεξανδρούπολη 68 100
Τηλ.: 25510 81557

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή

ΜΕΡΟΣ I : Θεωρητικό πλαίσιο

1. Η Ελληνική παροικία της Ολλανδίας
 - 1.1 Το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της ελληνικής παροικίας στην Ολλανδία
 - 1.2 Ελληνική ταυτότητα στην Ολλανδία
 - 1.3 Δεσμοί με την Ελλάδα
 - 1.4 Προηγούμενες έρευνες πάνω στην ελληνική παροικία της Ολλανδίας
2. Κουλτούρα, εθνισμός και ταυτότητα εθνοπολιτισμικών ομάδων: Μια θεωρητική διερεύνηση
 - 2.1 Κουλτούρα, εθνισμός και ταυτότητα σε μέλη εθνοπολιτισμικών ομάδων
 - 2.1.1 Κουλτούρα
 - 2.1.2 Εθνισμός
 - 2.1.3 Ταυτότητα
 - 2.1.4 Αυτοπροσδιορισμός και ετεροπροσδιορισμός
 - 2.1.5 Η έννοια πολιτισμική ταυτότητα
 - 2.2 Η προβληματική σχετικά με την έννοια της κουλτούρας και ταυτότητας σε παιδιά μεταναστών
 - 2.3 Κουλτούρα και ταυτότητα εθνοπολιτισμικών μειονοτήτων ως διοικητικές έννοιες
 - 2.3.1 Η περίπτωση της Ολλανδίας
 - 2.3.2 Το Ευρωπαϊκό πλαίσιο
3. Θεωρητικές απόψεις κοινωνικοποίησης παιδιών μεταναστών
 - 3.1 Κοινωνικοποίηση και επιπολιτισμός
 - 3.2 Η διαδικασία κοινωνικοποίησης σε παιδιά μεταναστών
 - 3.3 Διπολιτισμική κοινωνικοποίηση
 - 3.3.1 Διπολιτισμικότητα
 - 3.3.2 Παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία της διπολιτισμικής κοινωνικοποίησης
 - 3.3.3 Τύποι κοινωνικοποίησης σε διπολιτισμικά περιβάλλοντα
 - 3.4 Διγλωσσική κοινωνικοποίηση
 - 3.4.1 Διγλωσσία
 - 3.4.2 Γλώσσα και κοινωνικοποίηση
 - 3.4.3 Τύποι διγλωσσικής κοινωνικοποίησης σε παιδιά μεταναστών
4. Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των Ελλήνων μαθητών της Ολλανδίας
 - 4.1 Θεωρητικό μοντέλο δομικής ανάλυσης της διπολιτισμικής-διγλωσσικής κοινωνικοποίησης σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα
 - 4.2 Επίπεδα και διαστάσεις της διπολιτισμικής-διγλωσσικής κοινωνικοποίησης των Ελλήνων μαθητών στην Ολλανδία – Ερευνητικές υποθέσεις ανά επίπεδο
5. Εκπαίδευση στην ελληνική γλώσσα και πολιτισμό στην Ολλανδία
 - 5.1 Εκπαίδευση στην ελληνική γλώσσα και πολιτισμό στην Ολλανδία μέσα από διμερείς μορφωτικές συμφωνίες
 - 5.1.1 Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας για τους μετανάστες

- 5.1.2 Ο σκοπός της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό
- 5.2 Μορφές και εφαρμογή της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης
 - 5.2.2 Εκπαιδευτικό προσωπικό
 - 5.2.3 Αναλυτικά προγράμματα
 - 5.2.3 Διδακτικό υλικό
- 5.3 Φορείς και μέσα στήριξης
- 5.4 Διοίκηση και εποπτεία
- 5.5 Στόχοι και επιδιώξεις στα πλαίσια της Ενωμένης Ευρώπης
- 5.6 Ο κοινωνικοποιητικός ρόλος του μαθήματος της μητρικής γλώσσας

ΜΕΡΟΣ II : Εμπειρική έρευνα

- 6. Εφαρμογή της έρευνας
 - 6.1 Γενική προβληματική και στόχοι της έρευνας
 - 6.2 Μεθοδολογικός χαρακτηρισμός της έρευνας
 - 6.3 Περιγραφή και αιτιολόγηση των ερευνητικών εργαλείων
 - 6.4 Πληθυσμός
 - 6.5 Μορφή και περιεχόμενο των ερωτηματολογίων
 - 6.6 Συλλογή δεδομένων
 - 6.7 Ανταπόκριση και μη ανταπόκριση
 - 6.8 Επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων
- 7. Χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων ομάδων
 - 7.1 Σφαιρική παρουσίαση και συζήτηση των ευρημάτων ανά επίπεδο
 - 7.1.1 Πολιτικό πλαίσιο της πολιτισμικής και γλωσσικής καλλιέργειας σε ευρωπαϊκό και διακρατικό επίπεδο (μακροεπίπεδο)
 - 7.1.2 Χαρακτηριστικά των ελληνικών οικογενειών στην Ολλανδία (μικροεπίπεδο)
 - 7.1.3 Η χρήση και οι λειτουργίες της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού (μικροεπίπεδο και μεσοεπίπεδο)
 - 7.1.4 Οι πολιτισμικές και γλωσσικές προϋποθέσεις των μαθητών (ατομικό επίπεδο)
 - 7.1.5 Διαπιστώσεις
 - 7.2 Δημογραφικά και βιογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων
 - 7.3 Διαφοροποίηση των μαθητών ανάλογα με τον τόπο κατοικίας
 - 7.4 Διαφοροποίηση των μαθητών ανάλογα με την εθνοτική σύνθεση της οικογένειας
 - 7.5 Διαφοροποίηση των γονέων ανάλογα με το μορφωτικό τους επίπεδο
 - 7.6 Κοινωνικοπολιτισμικοί προσανατολισμοί μαθητών και γονέων
 - 7.7 Διαπολιτισμικοί προσανατολισμοί μαθητών, γονέων και σχολείου
 - 7.8 Γονείς και εκπαιδευτικοί απέναντι στη διπολιτισμική σχέση των μαθητών
- 8. Κοινωνικοπολιτισμικές και γνωστικές προϋποθέσεις των μαθητών
 - 8.1 Χρήση των δύο γλωσσών και βίωση πολιτισμικών στοιχείων από το κάθε σύστημα
 - 8.1.1 Μεταναστευτική βιογραφία του ατόμου
 - 8.1.2 Καλλιέργεια και βαθμός κατοχής της γλώσσας και του πολιτισμού
 - 8.1.3 Συναισθηματική σχέση του ατόμου με τις δύο χώρες στάση απέναντι στις δύο γλώσσες και πολιτισμούς
 - 8.1.4 Επιθυμία για παλιννόστηση
- 9. Αξιολόγηση του μαθήματος μητρικής γλώσσας
 - 9.1 Συνθήκες διεξαγωγής του μαθήματος μητρικής γλώσσας
 - 9.2 Αποτελεσματικότητα του Ολλανδικού σχολείου και του μαθήματος μητρικής γλώσσας
 - 9.3 Η στάση των μαθητών και των γονέων τους απέναντι στο μάθημα μητρικής γλώσσας
 - 9.4 Σχέσεις του Ολλανδικού σχολείου με το μάθημα μητρικής γλώσσας
- 10. Σύνοψη των αποτελεσμάτων - Συμπεράσματα

- 10.1 Περιγραφή των αποτελεσμάτων κατά ομάδα ερωτηθέντων
 - 10.1.1 Οι γονείς
 - 10.1.2 Οι μαθητές
 - 10.1.3 Οι Έλληνες δάσκαλοι
 - 10.1.4 Οι Ολλανδοί δάσκαλοι
- 10.2 Η λειτουργία του μαθήματος μητρικής γλώσσας
- 10.3 Αξιολόγηση της ερευνητικής μεθόδου
- 10.4 Σύγκριση με άλλες συναφείς έρευνες
 - 10.4.1 Σύγκριση με προηγούμενη έρευνα στην Ολλανδία για τους Έλληνες γονείς και το Ελληνικό Σχολείο
 - 10.4.2 Σύγκριση με μαθητές άλλων εθνοπολιτισμικών μειονοτήτων της Ολλανδίας
 - 10.4.3 Σύγκριση με μαθητές ελληνικής καταγωγής άλλων δυτικοευρωπαϊκών χωρών

11. Γενικά συμπεράσματα και συζήτηση

- 11.1 Σύνδεση με θεωρητικές απόψεις για μετανάστευση και κοινωνικοποίηση
- 11.2 Ένταξη των συμπερασμάτων στο κοινωνικό τους πλαίσιο
- 11.3 Προτάσεις για τη διδακτική πράξη

Παραπομπές

Βιβλιογραφία

Παράρτημα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αν δεχτούμε ότι ο πολιτισμός δεν είναι ένα στατικό φαινόμενο, αλλά κάτι που εξελίσσεται κάθε φορά κάτω από ξεχωριστές πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές κλπ. συνθήκες – τότε θα πρέπει να δεχτούμε ότι οι απόδημοι Έλληνες που ζουν και ενεργοποιούνται κάτω από διαφορετικές περιστάσεις απ’ ότι οι Ελλαδίτες κάτοικοι της Ελλάδας διαμορφώνουν διαφορετικά πολιτισμικά πρότυπα. Αν δεχτούμε επίσης ότι η ταυτότητα του ατόμου δεν είναι δεδομένη και δεν κληρονομείται αλλά διαμορφώνεται και εξελίσσεται – κάτω από τις εκάστοτε ειδικές συνθήκες –, τότε θα πρέπει να αναμένουμε η ταυτότητα που διαμορφώνει το άτομο (ή γενικότερα η προσωπικότητα) να βρίσκεται σε αντιστοιχία με το κοινωνικοπολιτισμικό του περιβάλλον (Erikson, 1970:46).

Στην περίπτωση των μεταναστών το περιβάλλον κοινωνικοποίησής τους είναι σε γενικές γραμμές διπολιτισμικό-διγλωσσικό. Τα ελληνόπουλα της Ολλανδίας έρχονται σε επαφή με διαφορετικούς κόσμους, π.χ. στο δρόμο, στο σχολείο, όπου κυριαρχεί το ολλανδικό στοιχείο, η ζωή στην οικογένεια όπου έχει δημιουργηθεί ένα άλλο είδος κουλτούρας και η ζωή το καλοκαίρι στην Ελλάδα. Αυτό που οι γονείς και οι δάσκαλοι της μητρικής γλώσσας ονομάζουν ‘δικό τους’ δεν μπορεί να είναι αυτόχρονα και των παιδιών που έχουν γεννηθεί σε μια ξένη χώρα. Το ερώτημα που προκύπτει αυθόρμητα είναι: ‘ποιος είμαι; ποια είναι η σχέση μου με το εδώ και το εκεί;’.

Εφ’ όσον το περιβάλλον των παιδιών είναι διπολιτισμικό-διγλωσσικό (ή ακόμα πολυπολιτισμικό-πολυγλωσσικό), θα πρέπει και η Εγώσύνθεσή τους να έχει κάποιο διπολιτισμικό χαρακτήρα. Θεωρητικά, θα πρέπει στον ψυχοπνευματικό κόσμο των παιδιών να υπάρχει σύνθεση των δύο πολιτισμών. Σε περίπτωση που οι συνθήκες του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος δεν υποβοηθούν, αλλά παρεμποδίζουν μια ομαλή Εγώσύνθεση, τότε το αποτέλεσμα των διαδικασιών της σύνθεσης μπορεί να είναι ‘σύγχυση ταυτότητας’ με σοβαρές ψυχικές συνέπειες (Δαμανάκης, 1989:92).

Συχνά στην κοινωνία μας ερμηνεύονται η πολυπολιτισμικότητα και η πολυγλωσσία ως πηγές κοινωνικής καθυστέρησης και προβλημάτων και ελάχιστα ως πηγές γνώσης και εμπλουτισμού για το άτομο και την κοινωνία ως σύνολο. Στην προβληματική που αφορά στην έννοια της κουλτούρας και της ταυτότητας των αλλοεθνών παιδιών στην Ολλανδία συναντάται συχνά η έκφραση, ‘τα παιδιά των αλλοδαπών στην Ολλανδία μεγαλώνουν ανάμεσα σε δύο κουλτούρες και σταδιακά φυλακίζονται ανάμεσα σ’ αυτές’ ή αλλιώς ‘τα παιδιά των αλλοδαπών κάθονται ανάμεσα σε δύο καρέκλες’. Αυτοί οι συλλογισμοί δείχνουν το μέγεθος του προβλήματος που προκαλείται από τις πολιτισμικές διαφορές σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες, καθώς το άτομο οδηγείται αναπόφευκτα σε προβλήματα ταυτότητας. Τίθεται το ερώτημα: Μπορεί η διπολιτισμικότητα (ή πολυπολιτισμικότητα) που βιώνουν τα παιδιά στο καθημερινό τους περιβάλλον να θεωρηθεί ως κοινωνικοπολιτισμικός και ιδεολογικός εμπλουτισμός;

Καθώς η αλληλεπίδραση των δύο πολιτισμών και η σύνθεσή τους είναι κάτι το αναπόφευκτο σε διπολιτισμικά περιβάλλοντα, οφείλει ο προσανατολισμός των κρατικών φορέων (τόσο της χώρας προέλευσης όσο και της χώρας διαμονής) να είναι διπολιτισμικός και διγλωσσικός. Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών η πολιτική της αφομοίωσης και της πολιτισμικής ομοιομορφίας, την οποία επεδίωκε η ολλανδική κυβέρνηση σε μεγάλο βαθμό τη δεκαετία του ’70, διαφοροποιήθηκε σταδιακά λόγω της αναγνώρισης της διαφορετικότητας του μετανάστη, της αποδοχής του πολιτισμικού πλουραλισμού και της υιοθέτησης μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση. Τώρα πλέον αναγνωρίζεται (σε γενικές γραμμές) ότι οι διάφορες εθνοπολιτισμικές ομάδες μπορούν να συνεισφέρουν όχι μόνο στην οικονομία της χώρας, αλλά και να εμπλουτίσουν τη γνώση και τις παραδόσεις της χώρας διαμονής, μια και οι μετανάστες δεν θεωρούνται πλέον προσωρινοί επισκέπτες, αλλά περισσότερο μόνιμοι, ισότιμοι πολίτες. Εξασφαλίζονται έτσι οι προϋποθέσεις ενός κλίματος αλληλοσεβασμού και κατανόησης, διότι οι Ολλανδοί έχουν πεισθεί πλέον πως στο εξής θα πρέπει να ζήσουν μέσα σ’ αυτό το μωσαϊκό των λαών και πολιτισμών, όπου το κάθε άτομο έχει το δικαίωμα να γνωρίσει και να διατηρήσει την πολιτισμική του ταυτότητα, να δείξει τον ξεχωριστό του εαυτό και παράλληλα να ενταχθεί στην ολλανδική κοινωνία.

Η περαιτέρω εξέλιξη της Ολλανδίας ως πολυπολιτισμικής κοινωνίας θα συνοδεύεται εγγενώς με μεγαλύτερη πολιτισμική και γλωσσική ποικιλία. Για να επιβιώσει η γλώσσα μιας εθνοτικής ομάδας ήσσονος κοινωνικοοικονομικής και πολιτιστικής σημασίας, όπως η Ελληνική, θα πρέπει να έχει

ισότιμη και ισοβαρή συλλειτουργία ή δικούς της κυρίαρχους κοινωνικούς χώρους ή, τέλος, οι χρήστες της να λειτουργούν με συνείδηση της εθνοπολιτισμικής τους ταυτότητας στον ιδιαίτερο πολιτισμικό τους περίγυρο (παροιμία).

Στη διαμόρφωση μιας διπολιτισμικής ταυτότητας των εθνοπολιτισμικών ομάδων η εκπαίδευση θα πρέπει να έχει εξέχοντα ρόλο. Η Ευρώπη αρχίζει να αλλάζει και η διαδικασία αυτή θα πρέπει να ξεκινά απ' το δημοτικό σχολείο. Η πολιτική που προωθεί στενά μονοπολιτισμικά εκπαιδευτικά συστήματα δεν μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία μιας δημοκρατικής πλουραλιστικής Ενωμένης Ευρώπης. Θα πρέπει το ελληνόπουλο που γεννήθηκε και μεγαλώνει στην Ολλανδία να αποκτήσει “μια ταυτότητα ανάλογη με τις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες κοινωνικοποίησής του, δηλαδή μια διπολιτισμική ταυτότητα” (Δαμανάκης, 1991:32). Προς αυτή την κατεύθυνση στοχεύει άλλωστε και η συνθήκη του Μάαστριχτ, σύμφωνα με την οποία θα πρέπει να δημιουργήσουμε τον νέο άνθρωπο σε μια δυσπρόστατη και αμφίδρομη σχέση: τον Έλληνα-Ευρωπαίο αλλά και τον Ευρωπαίο-Έλληνα. Δεν επιτρέπεται το παιδί να έχει την αίσθηση ότι ζει σε δύο αντίθετα πολιτισμικά συστήματα, αλλά σε δύο συστήματα τα οποία μπορεί να συζεύξει και να συνθέσει στον εσωτερικό του κόσμο σ' ένα ενιαίο σύνολο (Δαμανάκης, 1991:45).

Τον Ιούνιο 1996 εξεδόθη από την ελληνική κυβέρνηση ο Νόμος 2413, με τίτλο: ‘Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις’. Με το νόμο αυτό γίνεται για πρώτη φορά προσπάθεια, ένα άνοιγμα στο ‘να αποτελέσει η εκπαιδευτική πολιτική του (ελληνικού) κράτους για την ομογένεια, αναπόσπαστο μέρος μιας διαπολιτισμικής εθνικής στρατηγικής’. Με τη μετατροπή του μοντέλου εκπαίδευσης από Ελλαδοκεντρικό σε Ελληνοκεντρικό που θα λαμβάνει υπόψη του τις διαπολιτισμικές συνθήκες κοινωνικοποίησης του παιδιού, γίνεται στροφή σε δίγλωσσα εκπαιδευτικά συστήματα που ανταποκρίνονται περισσότερο στις κοινωνικές, γνωστικές και παιδαγωγικές ανάγκες της εκπαίδευσης του απόδημου ελληνισμού. Το μάθημα της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού αποτελεί αναπόσπαστο και απολύτως απαραίτητο οργανικό μέρος της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας του μαθητή στο χώρο που ζει και μεγαλώνει.

Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Ολλανδία – όπως έχει προκύψει σε προηγούμενη μελέτη *Εκπαίδευση στην Ελληνική Γλώσσα και Πολιτισμό στην Ολλανδία* (Dialektoropoulos, 1998) – χαρακτηρίζεται από ‘χαμηλή αποτελεσματικότητα’ παρά τα σχετικά υψηλά ποσά που δαπανώνται και τις ανθρώπινες προσπάθειες που καταβάλλονται. Σύμφωνα με μαρτυρίες μαθητών, γονέων και Ελλήνων δασκάλων, οι μαθητές θεωρούν ότι η γλώσσα και η κουλτούρα της χώρας προέλευσης δεν συμβάλλουν αποφασιστικά στην κοινωνική και επαγγελματική άνοδό τους στη χώρα διαμονής. Θεωρούν μάλιστα οι μαθητές ότι η μητρική γλώσσα και η κουλτούρα είναι ‘δεύτερης κατηγορίας’ και έτσι περιφρονούνται. Αποτέλεσμα είναι να στρέφονται οι μαθητές μονομερώς στην Ολλανδική κοινωνία. Το ερώτημα είναι αν οι παραπάνω μαρτυρίες αντανακλούν την πραγματικότητα.

Στην παρούσα έρευνα διερευνάται η διπολιτισμική-διγλωσσική κοινωνικοποίηση των Ελλήνων μαθητών στην Ολλανδία με βάση τη μεταναστευτική βιογραφία των οικογενειών τους και την κοινωνικοπολιτισμική και οικονομική τους θέση στην Ολλανδία. Η έρευνα έχει κοινωνιολογικό χαρακτήρα με έντονο εκπαιδευτικό προσανατολισμό. Έτσι, ερευνάται παράλληλα η σχέση των μαθητών με την ελληνόγλωσση εκπαίδευση. Ποια προβλήματα επηρεάζουν την ελληνόγλωσση εκπαίδευση και πώς θα μπορούσαν αυτά να αντιμετωπιστούν.

Αφορμή για τη διεξαγωγή της έρευνας αποτέλεσαν οι προβληματισμοί που δημιουργούνται από τη θέση των Ελλήνων μεταναστών στο νέο-ευρωπαϊκό οικοδόμημα και το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η εκπαίδευση στη διαμόρφωση της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας των ελληνοπαιδών στην Ολλανδία. Η τροποποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής της ελληνικής κυβέρνησης για τους Έλληνες μαθητές της διασποράς και οι αλλαγές που συνεπάγεται αυτό στους στόχους αποτέλεσε σημαντικό λόγο για την επικέντρωση της έρευνας σ' αυτές τις παραμέτρους.

Ο κοινωνικός σκοπός της έρευνας είναι να ‘χαρτογραφηθεί’ η κοινωνικοποίηση των Ελλήνων μαθητών στην πολυπολιτισμική κοινωνία της Ολλανδίας. Επιδιώκεται να αποσαφηνιστεί ο πολυσύνθετος χαρακτήρας των παραγόντων που συνδέονται με την κοινωνικοποίηση. Ο επιστημονικός σκοπός είναι η συνεισφορά στη διαμόρφωση του θεωρητικού πλαισίου που αφορά στην κοινωνικοποίηση αλλοεθνών (Ελλήνων) παιδιών.

Η διαμόρφωση διπολιτισμικής ταυτότητας για τα ελληνόπουλα είναι πολύ σημαντική για κοινωνικό όφελος. Με την προώθηση μιας ριζοσπαστικής (εκπαιδευτικής) πολιτικής από κοινού απ' τις δύο χώρες (προέλευσης και διαμονής), θα προκύψουν οφέλη και για τις δύο πλευρές τόσο για το

άτομο όσο και για το κοινωνικό σύνολο. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαν να αποτελέσουν πλαίσιο αναφοράς στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής – μέσα από διμερείς συμφωνίες – ανάμεσα στην Ελλάδα και στην Ολλανδία. Οι πολιτικοί στον τομέα της εκπαίδευσης θα μπορούσαν να διατυπώσουν μια συγκεκριμένη προβληματική, με αφετηρία το όραμα της νέας Ευρώπης. Η σύγκριση των αποτελεσμάτων με άλλες αλλοεθνείς ομάδες στην Ολλανδία προσφέρει, επίσης, κοινωνική σχετικότητα: η ανάλυση της κοινωνικοποίησης των Ελλήνων μαθητών μπορεί να ερμηνεύσει και τη θέση άλλων ομάδων αλλοεθνών μαθητών. Παράλληλα η διερεύνηση των πολιτισμικών προϋποθέσεων των παιδιών και στις δύο κοινωνίες είναι από εκπαιδευτικής πλευράς σημαντική. Στο πλαίσιο λήψης μέτρων για απόκτηση διπολιτισμικής ικανότητας είναι αναγκαία η γνώση των πολιτισμικών προϋποθέσεων των μαθητών για παραγωγή διδακτικού υλικού. Το βιβλίο *Έλληνες στις Κάτω Χώρες, 1600-2000* (Διαλεκτόπουλος, 2000) έχει εκπονηθεί με αφετηρία τα συμπεράσματα της παρούσας μελέτης.

Το γεγονός ότι μέχρι τώρα ελάχιστα έχουν γραφεί για τους Έλληνες μαθητές της Ολλανδίας δίνει ίσως ξεχωριστή αξία στην ανά χειράς έρευνα. Βέβαια, οι μελέτες σε παιδιά εθνοπολιτισμικών μειονοτήτων στην Ολλανδία έχουν αυξηθεί κατά πολύ την τελευταία δεκαετία, αφορούν όμως σχεδόν αποκλειστικά παιδιά με τουρκική, μαροκινή σουριναμική και αντιλλιανική καταγωγή. Τέλος, στα ερευνητικά εργαλεία (ερωτηματολόγια) οι διάφορες ερωτήσεις είναι διατυπωμένες κατά τέτοιο τρόπο, ώστε μια παραπλήσια έρευνα θα μπορούσε να εφαρμοστεί και σε άλλες εθνοπολιτισμικές ομάδες νοτιοευρωπαίων.

Η έρευνα αποτελείται από δύο μέρη:

α) Το θεωρητικό πλαίσιο

Εδώ αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο που χρησιμεύει ως αφετηρία στον προσδιορισμό κεντρικών εννοιών. Ιδιαίτερη σημασία έχει το ερώτημα ποιοι παράγοντες καθορίζουν την κοινωνικοποίηση ξένων παιδιών σε διπολιτισμικές-διγλωσσικές ή πολυπολιτισμικές-πολυγλωσσικές κοινωνίες.

β) Εμπειρική έρευνα

Η εμπειρική έρευνα χαρτογραφεί την κοινωνικοποίηση των Ελλήνων μαθητών μέσω των ερευνητικών εργαλείων που κατασκευάστηκαν. Στο πλαίσιο αυτό έχει συγκεντρωθεί ικανός αριθμός στοιχείων αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των μαθητών, των γονέων τους και των σχολείων που παρακολουθούν.

Κατά το σχολικό έτος 2002-2003 παρακολούθησαν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό στην Ολλανδία, 370 παιδιά – με έναν τουλάχιστο Έλληνα γονέα. Πρόκειται κυρίως για παιδιά δεύτερης και τρίτης μεταναστευτικής γενιάς που έχουν γεννηθεί στην Ολλανδία και προέρχονται από αμιγείς ελληνικές οικογένειες ή μικτές ελληνολλανδικές. Ένας μικρός αριθμός αφορά παιδιά που μετανάστευσαν από την Ελλάδα στην Ολλανδία για λόγους επαγγελματικών υποχρεώσεων των γονέων τους. Το επίπεδο της γλωσσικής τους καλλιέργειας κυμαίνεται από την εξαιρετικά περιορισμένη κατοχή της Ελληνικής, μέχρι την κατοχή της σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό. Τα παιδιά αυτά, που καθημερινά φοιτούν στους διάφορους τύπους της Ολλανδικής εκπαίδευσης, παρακολουθούν μια ή δύο φορές τη βδομάδα στο Ελληνικό σχολείο της περιοχής τους μαθήματα στη γλώσσα των γονέων τους.

Η διάρθρωση του βιβλίου έχει ως εξής:

Στο κεφάλαιο 1 παρουσιάζεται η εικόνα της ελληνικής παροικίας στην Ολλανδία. Αρχικά περιγράφεται το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζουν και λειτουργούν τα μέλη της παροικίας. Ξεχωριστό ενδιαφέρον έχει η διερεύνηση της ‘ταυτότητας’ της παροικίας. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στους δεσμούς που διατηρούν οι πάροικοι με την Ελλάδα. Το κεφάλαιο καταλήγει σε μια σύντομη ανασκόπηση προηγούμενων ερευνών για τους Έλληνες της Ολλανδίας, που αφορούν σε ποικίλα θέματα εκπαιδευτικά ή μεταναστευτικά.

Στο κεφάλαιο 2 κεντρική θέση έχει η σχέση ανάμεσα στις έννοιες ‘κουλτούρα’, ‘εθνισμός’ και ‘ταυτότητα’ σε μέλη εθνοπολιτισμικών ομάδων. Ακολούθως επικεντρώνεται η προσοχή στους αποδιδόμενους (αυτοπροσδιορισμός) και εκτιμητικούς (ετεροπροσδιορισμός) παράγοντες στη διαδικασία της διαμόρφωσης της ταυτότητας μελών εθνοπολιτισμικών ομάδων. Ακολουθεί μια

εμπεριστατωμένη ανάλυση της έννοιας ‘πολιτισμική ταυτότητα’. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στην προβληματική γύρω από τις έννοιες της ‘κουλτούρας’ και της ‘ταυτότητας’ αλλοεθνών παιδιών. Στην τελευταία παράγραφο του κεφαλαίου τοποθετούνται σε εξελικτική προοπτική τα πολιτικά σχέδια αναφορικά με την κουλτούρα και την ταυτότητα αλλοδαπών στην Ολλανδία και στην Ευρώπη γενικότερα.

Στο κεφάλαιο 3 δίνονται στοιχεία για την κοινωνικοποίηση αλλοεθνών παιδιών. Για το σκοπό αυτό διασαφηνίζονται σχετικοί όροι και διατυπώνονται βασικές έννοιες. Επίσης, αναλύονται οι έννοιες ‘διπολιτισμική’ και ‘διγλωσσική κοινωνικοποίηση’.

Στο κεφάλαιο 4 εντάσσεται η κοινωνική και πολιτισμική παρουσία των Ελλήνων στην Ολλανδία σε θεωρητικό πλαίσιο. Ενόψει της διερεύνησης της διπολιτισμικής-διγλωσσικής κοινωνικοποίησης των Ελλήνων μαθητών στην Ολλανδία χρησιμοποιήθηκε το δομοαναλυτικό μοντέλο και αναλύθηκαν τα συστατικά του μέρη σε μακροεπίπεδο, μεσοεπίπεδο, μικροεπίπεδο και ατομικό επίπεδο.

Το κεφάλαιο 5 περιλαμβάνει μια περιγραφή του νομικού πλαισίου, της οργάνωσης, της λειτουργίας και των σκοπών της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην Ολλανδία. Παρέχονται εκτενείς πληροφορίες για το περιεχόμενο αυτής της εκπαίδευσης, τα διδακτικά υλικά και το εκπαιδευτικό προσωπικό.

Στο κεφάλαιο 6 περιγράφονται το μοντέλο και η εφαρμογή της έρευνας. Στην εισαγωγή του κεφαλαίου διατυπώνεται η γενική προβληματική και οι στόχοι της έρευνας. Στη συνέχεια αναλύεται η μεθοδολογική οργάνωση της έρευνας, τα ερευνητικά εργαλεία, ο πληθυσμός κλπ., και, τελικά, ο τρόπος επεξεργασίας και ανάλυσης των δεδομένων.

Στο κεφάλαιο 7 παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων ομάδων. Αρχικά παρουσιάζονται σφαιρικά τα ευρήματα με βάση το δομοαναλυτικό μοντέλο το οποίο χρησιμοποιείται ως σημείο εκκίνησης. Στη συνέχεια εξετάζεται η συνάφεια των βιογραφικών στοιχείων των ερωτηθέντων, του τόπου κατοικίας τους και της εθνοτικής σύνθεσης της οικογένειας με τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Γίνεται επίσης αναφορά στη διαφοροποίηση των γονέων ανάλογα με το μορφωτικό τους επίπεδο. Τέλος, παρακολουθούμε κάποιες πλευρές των κοινωνικοπολιτισμικών και διαπολιτισμικών προσανατολισμών των μαθητών, των γονέων και του σχολείου.

Στο κεφάλαιο 8 παρατίθενται εκτενώς τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων που απαντήθηκαν από τους μαθητές. Συγκεκριμένα, αναλύονται οι κοινωνικοπολιτισμικές και γνωστικές προϋποθέσεις των μαθητών στο πλαίσιο της διπολιτισμικής-διγλωσσικής τους κοινωνικοποίησης.

Το κεφάλαιο 9 περιλαμβάνει την αξιολόγηση της ελληνικής εκπαίδευσης στην Ολλανδία. Αρχικά, περιγράφονται οι συνθήκες κάτω από τις οποίες λαμβάνει χώρα η ελληνόγλωσση εκπαίδευση. Κατόπιν, γίνεται θεώρηση της αποτελεσματικότητας του ολλανδικού σχολείου και της εκπαίδευσης στην ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό. Στη συνέχεια, πραγματευόμαστε τη στάση των μαθητών και των γονέων τους απέναντι στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση. Στο τέλος του κεφαλαίου γίνεται αναφορά στις σχέσεις του ολλανδικού σχολείου με την ελληνόγλωσση εκπαίδευση.

Το κεφάλαιο 10 περιλαμβάνει μια σύνθεση των σπουδαιότερων αποτελεσμάτων και παρουσιάζονται κάποια συμπεράσματα. Οι δύο πρώτες παράγραφοι πραγματεύονται τα δεδομένα που αφορούν στα χαρακτηριστικά και τις απόψεις των τεσσάρων ομάδων ερωτηθέντων και τη λειτουργία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Κατά ομάδα ερωτηθέντων εξάγονται συμπεράσματα. Στη συνέχεια, γίνεται αξιολόγηση της ερευνητικής μεθόδου και στο τέλος μια σύγκριση των αποτελεσμάτων με τα αποτελέσματα παρεμφερών ερευνών.

Στο κεφάλαιο 11 συνοψίζονται τα κυριότερα συμπεράσματα και διατυπώνονται ορισμένες σκέψεις. Η πρώτη παράγραφος αναφέρεται στη σύνδεση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας με τις θεωρητικές απόψεις σχετικά με την κοινωνικοποίηση ξένων παιδιών. Ακολούθως, εντάσσονται τα συμπεράσματα στο κοινωνικό τους πλαίσιο. Τέλος, παρατίθενται προτάσεις για τη διδακτική πράξη.

ΜΕΡΟΣ Ι

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΑΡΟΙΚΙΑ ΤΗΣ ΟΛΛΑΝΔΙΑΣ

Στην αρχή του κεφαλαίου εξετάζεται το κοινωνικοπολιτισμικό προφίλ της ελληνικής ομογένειας στην Ολλανδία. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο παρουσιάζονται τα κυριότερα χαρακτηριστικά των μελών της ομογένειας (1.1). Ένα δεύτερο θέμα αποτελεί η διαμόρφωση της ταυτότητας της ελληνικής ομογένειας και το ερώτημα κατά πόσο ελληνική μπορεί να είναι αυτή η ταυτότητα (1.2). Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στους δεσμούς της ομογένειας με τη χώρα προέλευσης (1.3). Τέλος περιγράφονται έρευνες που διεξήχθησαν στο παρελθόν σχετικά με τους Έλληνες στην Ολλανδία (1.4).

1.1 Το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της ελληνικής παροικίας στην Ολλανδία

Οι Έλληνες που ζουν στην Ολλανδία αποτελούν μέρος της ελληνικής ομογένειας ανά τον κόσμο¹. Στην ολλανδική βιβλιογραφία και στα πολιτικά σχέδια (π.χ. στην έκθεση της Επιστημονικής Επιτροπής για την Κυβερνητική Πολιτική, WRR, του 1979, και το νομοσχέδιο *Πολιτισμικές Μειονότητες στην Εκπαίδευση*, 1981) αποκαλούνται – όπως άλλωστε και οι υπόλοιπες ομάδες αλλοεθνών – ‘εθνοπολιτιστική μειονότητα’². Με τον όρο εθνοπολιτισμικές μειονότητες στην Ολλανδία – σύμφωνα με την έκθεση WRR (1979) – εννοούνται κυρίως οι ξένοι εργαζόμενοι που εισέρρευσαν από τις διάφορες χώρες στρατολόγησης εργατικού δυναμικού κατά τη δεκαετία του 1960, άτομα προερχόμενα από το Σουρινάμ και τις ολλανδικές Αντίλλες, Μολλούκοι, τσιγγάνοι, και πολιτικοί πρόσφυγες (νομοσχέδιο *Πολιτισμικές Μειονότητες στην Εκπαίδευση*, 1981: 3. Βλ. ακόμα Veenman, 1999:14)³.

Κατά τον Wirth (όπως τον παραθέτει ο Dworkin, 1976:15) μπορούμε να ορίσουμε ως μειονότητα μία ομάδα ατόμων η οποία, εξαιτίας των πολιτισμικών ή/και φυσικών της χαρακτηριστικών, διαφοροποιείται από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο όπου ζει. Όταν λείπουν τα φυσικά χαρακτηριστικά (πχ. χρώμα δέρματος), τότε – σύμφωνα με τον Froelich (1970: 26-27) – θεμελιώδες κριτήριο διαφοροποίησης αποτελεί το πολιτισμικό υπόβαθρο της μειονότητας. Τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά χρησιμοποιούνται από την εθνοτική ομάδα ως μέσο για να υπογραμμιστεί η διαφοροποίηση· για το σκοπό αυτό επιλέγονται εκείνα τα πολιτισμικά στοιχεία τα οποία θεωρούνται κατάλληλα (Tennekes, 1986b)⁴.

Πολλοί από τους Έλληνες που ζουν στην Ολλανδία, προερχόμενοι από διάφορες περιοχές της Ελλάδας, μετανάστευσαν κυρίως στη δεκαετία του εξήντα από μόνοι τους ή μετά από πρόσκληση φίλων ή συγγενών (με κοινή καταγωγή από το χωριό ή το νομό), αν και στην πράξη σημαντικό ρόλο έπαιξαν τα οικονομικά και κοινωνικοπολιτικά κίνητρα. Ένα μεγάλο μέρος ήρθε μέσω των Βελγικών ορυχείων, στα οποία οι Έλληνες είχαν καταλήξει μετά από στρατολόγηση (Διαλεκτόπουλος, 2000:52). Κατά την καταμέτρηση της 1-1-2002 - σύμφωνα με στοιχεία της Στατιστικής Υπηρεσίας [Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS)] - βρέθηκαν στην Ολλανδία 12.077 Έλληνες. Από αυτούς 6.015 έχουν την ελληνική υπηκοότητα. Σ' αυτούς συμπεριλαμβάνονται και εκείνοι που διαμένουν προσωρινά στην Ολλανδία, είτε για επαγγελματική απασχόληση σε γραφεία πολυεθνικών εταιριών είτε για σπουδές. Από τα διάφορα στατιστικά στοιχεία προκύπτει ότι το 60% των Ελλήνων στην Ολλανδία είναι πρώτης γενιάς και το 40% δεύτερης και τρίτης (Martens, 1999:25)⁵.

Η ελληνική μετανάστευση υπήρξε πάντοτε ένα φαινόμενο που συνδεόταν με το εμπορικό πνεύμα του Έλληνα – παρ' όλη την επαρχιακή καταγωγή του μεγαλύτερου μέρους των μεταναστών (Vermeulen κ.α, 2000:136). Από ορισμένους ερευνητές του φαινομένου η ελληνική μετανάστευση σε δυτικοευρωπαϊκές χώρες έχει οριστεί ως ‘θετική επιλογή’ (Geck, 1979 και Hopf, 1987, όπως τους παραθέτει ο Γότονος, 1997:45), “όχι απλώς με την έννοια ότι βάσει της διακρατικής συμφωνίας προβλέπονταν διαδικασίες αξιολόγησης των υποψηφίων μεταναστών όσο κυρίως με την έννοια ότι αυτοί που μετακινήθηκαν ήταν άτομα δεκτικά στο καινούργιο, με προσδοκίες κοινωνικής κινητικότητας και με κριτική διάθεση απέναντι στο καθιερωμένο πλαίσιο οργάνωσης της καθημερινής τους ζωής.”

Η ελληνική πολιτεία έχει καθήκον και υποχρέωση να μεριμνά για την καλή διαβίωση των αποδήμων Ελλήνων. Το άρθρο 108 του ελληνικού συντάγματος ορίζει: “Το κράτος μεριμνά δια τη ζωή του αποδήμου Ελληνισμού και τη διατήρηση των δεσμών του με τη μητέρα πατρίδα. Επίσης μεριμνά δια την παιδεία και την επαγγελματική και κοινωνική προαγωγή των εκτός επικράτειας εργαζομένων.”

Ένα μεγάλο μέρος της ελληνικής παροικίας στην Ολλανδία αποτελείται και εν μέρει από αλληλοκαλυπτόμενα δίκτυα που δημιουργήθηκαν στη χώρα υποδοχής. Η εθνοπολιτισμική αυτή ομάδα Ελλήνων είναι ένα σχετικά οργανωμένο σύνολο ατόμων που διατηρεί κάποιες σχέσεις, εξ αιτίας των κοινών πολιτισμικών τους χαρακτηριστικών, όπως προέλευση, γλώσσα, θρησκευτικό δόγμα, ήθη και έθιμα, συνήθειες κλπ, λόγω των οποίων ταυτίζονται μεταξύ τους⁶. Τα βασικά χαρακτηριστικά των μελών της ομάδας είναι:

- Είτε έχουν είτε δεν έχουν επαφή μεταξύ τους, έχουν τη συνείδηση πως είναι μέλη της ίδιας ομάδας.
- Η αλληλεπίδρασή τους συντελείται σύμφωνα με αμοιβαία αποδεκτούς κανόνες που καθορίζουν τον κώδικα συμπεριφοράς τους και διαφοροποιούν τα μέλη από τα μη μέλη.
- Οργανώνονται γύρω από ένα ή περισσότερα κοινά ενδιαφέροντα ή δραστηριότητες.
- Συνδέονται μεταξύ τους με το αίσθημα της αλληλεγγύης.

Εξετάζοντας τις μεταξύ τους σχέσεις, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι αποτελούν μια – για να χρησιμοποιήσουμε τον όρο του F. Lindo (1996:67) – ‘κοινότητα αρχών’ (moral community): “ένα κοινωνικό δίκτυο στο οποίο οι προσωπικές σχέσεις λαμβάνουν (ποικίλη) σημασία και ορισμένο βάρος”⁷. Τα πρότυπα ιδεών, πεποιθήσεων, αξιών και γνώσεων που έχουν τα μέλη αυτής της κοινωνικής ομάδας για τον εαυτό τους και το φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον αποτελούν έκφραση της κουλτούρας τους. Οι αντιλήψεις τους αποτελούν τη βάση για την πολιτισμική τους ταυτότητα και παράλληλα είναι κατευθυντήριες γραμμές δράσης. Λόγω του ότι έχουν την ίδια πολιτιστική δομή και ομαδική συνείδηση τείνουν να υιοθετούν παρόμοια πρότυπα δράσης.

Το σημαντικότερο στοιχείο που εξασφαλίζει την αλληλεγγύη μεταξύ των πάροικων είναι η χαρά που νιώθουν τα μέλη με τη συμμετοχή τους στις ‘Ελληνικές Κοινότητες’. Πρόκειται στην ουσία για συλλόγους που οργανώνονται και λειτουργούν ως κοινωνικοπολιτιστικά κέντρα (Γιαννάκος, 1984:11· van Attekum κ.α, 1982:68· Dialektoropoulos, 2000:89 κ.ε.)⁸. Οι τοπικές αυτές Κοινότητες δημιουργήθηκαν ακριβώς για να ικανοποιήσουν την έντονη ανάγκη των αποδήμων Ελλήνων να προσφέρουν στα παιδιά τους εκπαίδευση στη μητρική γλώσσα. Γι’ αυτό το λόγο οι Έλληνες στην Ολλανδία ξεκίνησαν να οργανώνονται τη στιγμή που τα παιδιά τους έφτασαν στο νέο περιβάλλον σε σχολική ηλικία. Τα ολιγάριθμα σχολεία τα οποία προέκυψαν από την οργάνωση αυτή στηρίζονταν στην αμέριστη υποστήριξη της ίδιας Κοινότητας, αν και θα πρέπει να επισημανθεί ότι ο ενθουσιασμός για δραστηριοποίηση των μεταναστών εξαρτιόταν τόσο από τον ακριβή τόπο κατοικίας τους, όσο και από τον τόπο προέλευσης τους (Lindo, 1994:128). Για παράδειγμα η συνοχή της ελληνικής Κοινότητας του Gorinchem είναι κατά πολύ μεγαλύτερη απ’ ό,τι της ελληνικής Κοινότητας του Ρότερνταμ. Σε μεγάλο βαθμό αυτό αποδίδεται στο γεγονός ότι στο Gorinchem για μια μεγάλη περίοδο οι ελληνικές οικογένειες έμεναν συγκεντρωτικά, η μία κοντά στην άλλη, ενώ οι Έλληνες του Ρότερνταμ διασκορπίστηκαν σ’ ολόκληρη την πόλη. Επιπλέον, οι Έλληνες του Ρότερνταμ, όπως προκύπτει, προέρχονται από αστικά κέντρα, ενώ οι Έλληνες του Gorinchem έχουν τις ρίζες τους στην επαρχία. Επομένως, ο χαρακτήρας των δύο Κοινοτήτων είναι διαφορετικός (Vermeulen κ.α, 1985:56). Στο πλαίσιο της Κοινότητας οι Έλληνες βρίσκουν συναισθηματική υποστήριξη και έτσι επιβεβαιώνουν τις προσωπικές τους πεποιθήσεις, πίστεις και στάσεις. Στις διάφορες δραστηριότητες που διοργανώνονται στους κόλπους της Κοινότητας βρίσκουν τα μέλη αμοιβαία ικανοποίηση και συσσωρεύουν δύναμη για τους υπόλοιπους στόχους τους⁹. Η έλξη μεταξύ των μελών εξασφαλίζει τη σταθερότητα της εθνοπολιτισμικής ομάδας και ενδυναμώνει το ηθικό της.

Η ελληνική ομογένεια της Ολλανδίας είναι μια κοινότητα της οποίας τα μέλη – για να χρησιμοποιήσουμε το διαχωρισμό των τύπων κοινωνιών του D. Riesman (1964, όπως τον παραθέτει ο Βρύζας, 1997:159) – είναι ‘ενδο-κατευθυνόμενα’, πράγμα που σημαίνει ότι διαπαιδαγωγούνται από τους γονείς τους και αφομοιώνουν απ’ αυτούς ορισμένες αρχές, αλλά συγχρόνως και ‘ετερο-κατευθυνόμενα’ γεγονός που σημαίνει ότι λαμβάνουν υπόψη τους τις προσδοκίες του ολλανδικού κοινωνικού περιβάλλοντος. Η διαφορά έγκειται στο ότι το ‘ενδο-κατευθυνόμενο’ άτομο ενδιαφέρεται πολύ λιγότερο για τις προσδοκίες, τις επικροτήσεις και τις συμβουλές του έξω κόσμου απ’ ότι το ‘ετερο-κατευθυνόμενο’ άτομο (βλ. επίσης Dagenos κ.α, 1996:88 και Vermeulen κ.α, 1994:226).

Η ενσωμάτωση της κοινωνικής ομάδας των Ελλήνων στην Ολλανδία έχει κοινωνικο-ψυχολογικό και οικονομικό χαρακτήρα. Ο όρος ‘ενσωμάτωση’ (integration) αναφέρεται στο βαθμό συμμετοχής των μελών της ομάδας στην κουλτούρα της Ολλανδίας, μια διαδικασία η οποία απαιτεί ενεργό ρόλο τόσο της μειονοτικής όσο και της πλειοψηφικής ομάδας. Η ενσωματωμένη ομάδα

διατηρεί κάποια στοιχεία της οικείας κουλτούρας της, και λαμβάνει μέρος στην κοινωνία της χώρας διαμονής σε ισότιμη βάση έχοντας ανοιχτές σχέσεις με την πλειοψηφική ομάδα. Για τον Shadid (1994b:217) η ενσωμάτωση ορίζεται ως “από τη μία πλευρά, η προθυμία και η δυνατότητα των μεταναστών να φέρονται ως ισότιμοι πολίτες, και από την άλλη πλευρά, η ύπαρξη βελτίστων δυνατοτήτων για τη συμμετοχή και αποδοχή τους στην κοινωνία, με τη διατήρηση της οικείας κουλτούρας. Η ενσωμάτωση είναι λοιπόν μια μακρόχρονη διαδικασία με αποτέλεσμα την ισότιμη μεταχείριση, την αμοιβαία ευθύνη και την αποδοχή.” Η τοπική, συνήθως ισχυρή συνοχή της μειονοτικής ομάδας δεν είναι απαραίτητο να εμποδίζει την ενσωμάτωση σε σημαντικούς κοινωνικούς τομείς (Lindo, 1994: 127). Η ενσωμάτωση των Ελλήνων μεταναστών επιτεύχθηκε ομαλά. “Οι Έλληνες, πολιτιστικά δεν διαφέρουν τόσο πολύ από μας, πολύ λιγότερο απ’ ό,τι π.χ. οι ισλαμικές μειονότητες. Αντιμετωπίζουν εδώ [στη χώρα υποδοχής] πολύ λιγότερα προβλήματα και προσαρμόζονται πιο εύκολα.” Την έκφραση αυτή που βρίσκουμε στην έρευνα του T. Pennings κ.α. (1983:376), τη συναντάμε συχνά στην ολλανδική βιβλιογραφία σε διάφορες παραλλαγές¹⁰. Προέρχεται τόσο από άτομα που γνωρίζουν ελάχιστα για τους Έλληνες της Ολλανδίας όσο κι από άτομα που τους γνωρίζουν καλά. Το ότι οι Έλληνες προσαρμόζονται εύκολα δεν σημαίνει ότι εγκαταλείπουν τη δική τους κουλτούρα, ούτε καν με την πάροδο του χρόνου. Μένουν πιστοί στις ελληνικές ρίζες τους, αλλά αυτό δεν τους εμποδίζει να δημιουργήσουν δικές τους μορφές κουλτούρας στο καινούργιο περιβάλλον (Pennings κ.α, 1983:389). Ο Lindo (1994:126) εκτιμάει ότι το είκοσι με τριάντα τοις εκατό των Ελλήνων είναι παντρεμένοι με Ολλανδούς. Βέβαια, τα ποσοστά αυτά μπορεί να διαφέρουν ανά περιοχή. Για παράδειγμα στο Άμστερνταμ ή στο Groningen οι μικτοί γάμοι φτάνουν το ογδόντα τοις εκατό.

Σ’ ό,τι αφορά τον επαγγελματικό τομέα η επιχειρηματικότητα συνέβαλε στην κοινωνική άνοδο πολλών Ελλήνων, οικονομικών μεταναστών της πρώτης γενιάς. Σύμφωνα με τον Lindo (1994:133) το ποσοστό Ελλήνων εργαζομένων με δική τους επιχείρηση είναι υψηλότερο από αυτό των ίδιων των Ολλανδών. Αυτό που προκαλεί εντύπωση είναι ότι οι Έλληνες επιχειρηματίες απευθύνονται σε Ολλανδούς πελάτες, σε αντίθεση με τους Τούρκους ή Μαροκινούς επιχειρηματίες που αναζητούν την πελατεία τους κυρίως στον πληθυσμό της εθνοπολιτισμικής τους μειονότητας.

Τέλος αξιολογείται ότι η ελληνική γλώσσα λειτουργεί σε τρία επίπεδα στην Ολλανδία: α) ως γλώσσα εθνοπολιτισμικής μειονοτικής ομάδας, η οποία χρησιμοποιείται από τα μέλη της ως μέσο επικοινωνίας αλλά έχει και συμβολική αξία (για να δηλώσει εθνική καταγωγή) β) ως ξένη γλώσσα που χρησιμοποιείται σε πολύ μικρή κλίμακα από την ευρύτερη ολλανδική κοινωνία για λόγους κοινωνικοοικονομικούς και γ) ως σύγχρονο συνακόλουθο της παράδοσης της αρχαίας γραμματολογίας στο εκπαιδευτικό σύστημα.

1.2 Ελληνική ταυτότητα στην Ολλανδία

Όταν στις αρχές της δεκαετίας του 1960 εγκαταστάθηκαν οι Έλληνες μετανάστες στην Ολλανδία, η κοινή εμπειρία του ξενιτεμού, της εργασίας στα εργοστάσια, των συνθηκών ζωής και της νέας κοινωνικής θέσης μείωσε τη σημασία που είχε η όποια πολιτισμική ετερογένεια μεταξύ τους στη χώρα καταγωγής και ενδυνάμωσε καθοριστικά τις διαδικασίες της μεταξύ τους ταύτισης στο νέο περιβάλλον. Λόγω της διάκρισης που υπέστησαν ως ‘οικονομικοί μετανάστες’ (gastarbeiders), ένιωσαν και οι ίδιοι τον εαυτό τους ως ξεχωριστή ομάδα, η οποία ζούσε σε ιδιόμορφες συνθήκες εξαιτίας του οικονομικού και πολιτισμικού χαρακτήρα της. Έτσι, ήταν επόμενο το σύνολο των διαφοροποιητικών χαρακτηριστικών της μεταναστευτικής ομάδας να αποτελέσει μια βάση αντίστασης απέναντι στο κυρίαρχο πολιτισμικό σύστημα της χώρας υποδοχής. Η ταυτότητά τους, η οποία αναπλάθονταν διαρκώς μέσα από τις κοινωνικές σχέσεις που ανέπτυσαν τα μέλη, λειτουργούσε ως βάση για την δημιουργία μορφών κοινωνικής αλληλεγγύης και δικτύων αλληλοβοήθειας, σχέσεων σημαντικών για την ίδια τους την επιβίωση (Βλ. Βεντούρα, 1999:310 κ.ε).

Σ’ αυτό το πλαίσιο εντάσσεται και η λειτουργία εθνοτικών δικτύων που ήταν καθοριστικής σημασίας για όλους όσοι δεν διέθεταν τις δεξιότητες και τις γνώσεις που εκτιμούνταν από την κοινωνία της χώρας υποδοχής. “Η οργάνωση βάσει ενός εθνοτικού κριτηρίου υπήρξε ένας από τους τρόπους με τους οποίους οι μετανάστες διαχειρίστηκαν το φόβο που προξενούν οι αλλαγές και το

άγνωστο καθώς και τον κοινωνικό αποκλεισμό” (Βεντούρα, 1999:313). Οι διάφοροι εθνοτοπικοί σύλλογοι που ιδρύθηκαν στην Ουτρέχτη, Goginchem και αλλού, είναι κατά πολύ αποτέλεσμα αυτής της ενδότερης ανάγκης (Βλ. Διαλεκτόπουλος 2000:109 κ.ε.).

Λόγω του αρχικού σχεδίου επιστροφής στην Ελλάδα, πολλοί μετανάστες είχαν κάθε λόγο να διαφυλάξουν τη γλώσσα και το πολιτισμικό τους κεφάλαιο. Όμως, με τον καιρό, γράφει η Βεντούρα (1999:314), “οι ταυτότητες και τα εθνοτικά δίκτυα μεταμορφώθηκαν από τη μεταναστευτική διαδικασία: μεταβλήθηκαν μέσα από τις σχέσεις τους με τα δίκτυα στον τόπο καταγωγής, με τα άλλα δίκτυα στη χώρα υποδοχής και με τον εθνικό πληθυσμό αλλά και μέσα από τις νέες κοινωνικές εμπειρίες. Η εθνοτική ταυτότητα δεν μεταφέρθηκε δηλαδή αυτούσια από τη χώρα καταγωγής, αλλά ανασυγκροτήθηκε βάσει της αλληλεπίδρασης των κοινωνικών δομών, των ταξικών αντιθέσεων και των πολιτισμικών σχημάτων της χώρας καταγωγής και της χώρας υποδοχής, μέσα από τις πολύπλοκες σχέσεις των μεταναστών με τον εθνικό πληθυσμό, των μεταναστών μεταξύ τους αλλά και σε συνάρτηση με τις διεθνείς σχέσεις και την άνιση δύναμη των κρατών. Τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά αναπλάστηκαν από την αλληλεπίδραση της μνήμης και του νέου περιβάλλοντος”. “Η εργασία στο ορυχείο ή το εργοστάσιο με τη διαφορετική διαχείριση του χρόνου και την επιβολή της πειθαρχίας, το σχολείο με τη συστηματική εκμάθηση της γλώσσας και εγχάραξη των πολιτισμικών κωδίκων της κοινωνίας υποδοχής στα παιδιά, η λογική που καλλιεργούσε το κράτος πρόνοιας, τα νέα καταναλωτικά πρότυπα, τα συνδικάτα και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, ασκούσαν ισχυρότατες πιέσεις υιοθέτησης των συμπεριφορών και των αξιών που κυριαρχούσαν στη χώρα εγκατάστασης” (Βεντούρα, 1999:315).

Οι van Attekum κ.α. (1982) ερεύνησαν τις ελληνικές οικογένειες στην Ουτρέχτη¹¹. Στη μελέτη τους κάνουν αναφορές στον τρόπο ζωής των Ελλαδιτών κατοίκων της Ελλάδας και περιγράφουν πώς είναι συνδεδεμένο το άτομο με την κοινωνική ομάδα στην κοινωνία της ελληνικής επαρχίας, πώς είναι συνδεδεμένη η προσωπική ταυτότητα με την ομαδική ταυτότητα και πώς είναι προκαθορισμένος ο κώδικας συμπεριφοράς¹². Είναι γνωστό πως σε παραδοσιακές κοινωνίες στις επαρχίες μεσογειακών χωρών το άτομο λειτουργεί, γενικά, ως μέλος μιας κλειστής κοινωνικής ομάδας, πράγμα που σημαίνει ότι προσαρμόζεται στις επιθυμίες των άλλων (Eppink, 1978:56). Στις κοινωνίες αυτές το άτομο είναι πρωταρχικά μέρος της ομάδας, για παράδειγμα της οικογένειας ή της επαρχιακής κοινωνίας στο σύνολό της. Στο πλαίσιο αυτό η ταυτότητα του ατόμου καθορίζεται κυρίως από τη θέση του στην ομάδα. Το φαινόμενο αυτό είναι γνωστό ως ‘κουλτούρα του εμείς’, όπως ονομάζεται από τον Eppink στο βιβλίο του *Πολιτισμικές διαφορές και επικοινωνία* (1986).

Με τη μεταναστευτική διαδικασία το παραπάνω φαινόμενο παρατηρείται πολύ λιγότερο στην ελληνική παροικία της Ουτρέχτης, σύμφωνα με τους van Attekum κ.α. (1982:115). Η παροικία στην Ουτρέχτη είναι κατακερματισμένη και ουσιαστικά δεν έχει μια ομαδική ταυτότητα. Εδώ οι μετανάστες ζουν και εργάζονται πολύ πιο απομονωμένοι απ’ ό,τι στην ελληνική επαρχία. Ενώ στην πατρίδα τα μέσα επιβίωσης του καθενός εξαρτιόνταν κατά κύριο λόγο από την (ευρύτερη) οικογένεια, στη βιομηχανοποιημένη κοινωνία της Ολλανδίας η προσφορά εργασίας είναι η μόνη πηγή εισοδήματος. Ο ανταγωνισμός και το επίτευγμα είναι οι πιο σημαντικές αξίες στην κοινωνία αυτή. Διαφορετικά από ό,τι στην Ελλάδα, κεντρικό ρόλο στο ολλανδικό περιβάλλον έχει η λεγόμενη ‘κουλτούρα του εγώ’. Η ‘κουλτούρα του εγώ’ έχει ως σημείο αναφοράς την προσωπική υπευθυνότητα των ατόμων (Traas, 1990:45). Το γεγονός ότι οι Έλληνες στο εξωτερικό ζουν και εργάζονται πολύ πιο απομονωμένοι από ό,τι στην Ελλάδα έχει ως αποτέλεσμα οι αξίες να γίνονται πιο ασαφείς και ο καθένας να τις ερμηνεύει με το δικό του τρόπο.

Το πραγματικό πρόβλημα στο θέμα της ταυτότητας αφορά στην κατανόηση πώς τα διάφορα στοιχεία της συσχετίζονται μεταξύ τους, χωρίς να διαφεύγει την προσοχή μας ότι η ταυτότητα δεν απορρέει από το απομονωμένο άτομο ούτε είναι απλά το προϊόν κάποιων κοινωνικών περιστάσεων, αλλά σχηματίζεται εντός ενός πλαισίου σχέσεων. Σε άρθρο της εφημερίδας *Utrechts Nieuwsblad / N.Z.C* (1984) διαβάζουμε σε μια συνέντευξη με τον γραμματέα της ελληνικής Κοινότητας στην Ουτρέχτη: “Με το πέρασμα του χρόνου μάθαμε να σεβόμαστε τις διαφορετικές γνώμες. Στην Ελλάδα ερχόμασταν στα χέρια, αλλά στην ολλανδική κοινωνία μάθαμε ότι κάποιος μπορεί να έχει διαφορετική γνώμη.” Από τις – σε γενικές γραμμές – ‘ολλανδικές’ αξίες επηρεάζονται κυρίως τα παιδιά, όπως αναφέρεται στο άρθρο της *Utrechts Nieuwsblad / N.Z.C*: “Ζουν κάτω από μια στέγη με δύο κουλτούρες.” Η κουλτούρα των μεταναστών αναπόφευκτα θα προσαρμοστεί στην δεσπόζουσα κουλτούρα της κοινωνίας της χώρας διαμονής. Καθώς γράφει ο Δαμανάκης (1999α:41), “... η ταυτότητα του ατόμου δεν είναι μια μεταφυσική ιδέα αλλά ούτε και έμφυτη ή κάτι που κληρονομείται

(με εξαίρεση κάποια χαρακτηριστικά της, όπως το φύλλο ή η εθνοτική καταγωγή) αλλά διαμορφώνεται κάθε φορά κάτω από συγκεκριμένες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές, πολιτισμικές οικογενειακές, σχολικές συνθήκες και στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης του ατόμου μ' αυτές." Θα πρέπει εδώ να αναφέρουμε ότι υπάρχει μια εμφανής διαφορά στο πολιτισμικό κεφάλαιο των Ελλήνων ομογενών και των Ελλαδιτών κατοίκων της Ελλάδας, κάτι που επισημαίνουν και τα ξένα μέσα μαζικής ενημέρωσης (βλ. New York Post, 1998). Η ελληνική ομογένεια, κυρίως αυτή της Αμερικής και της Αυστραλίας, έχει οντότητα και κάποιο βαθμό αυτονομίας σε σχέση με την Ελλάδα αλλά και με τις κοινωνίες στις χώρες διαμονής.

Πέρα απ' αυτά διαφορές υπάρχουν και μεταξύ της πρώτης γενιάς Ελλήνων μεταναστών και των μεταγενέστερων γενεών που γεννήθηκαν στις χώρες υποδοχής. Οι τελευταίοι μπορούν να ορίζουν την εθνοτική τους ομαδική ταυτότητα βασιζόμενοι σε διαφορετικές αρχές. Ο Roosens (1994) δίνει ένα παράδειγμα μιας ταξινόμησης βασιζόμενης σε δύο αρχές, δηλαδή στον πολιτισμικό προσανατολισμό και στο βαθμό που το άτομο θεωρεί την συμμετοχή του στην κοινωνία ικανοποιητική. Υποστηρίζει ότι οι κόρες και οι γιοι Ισπανών μεταναστών στο Βέλγιο έχουν στη διάθεσή τους τουλάχιστον τέσσερις επιλογές να ορίζουν την ομαδική τους ταυτότητα: "...μερικά νεαρά άτομα ήταν προσανατολισμένα αποκλειστικά στην Ισπανία, ενώ άλλα απολάμβαναν την 'διπολιτισμική' σχέση· άλλα όμως, υπέφεραν από πολιτισμικές διαφορές και συγκρούσεις· και μια τελευταία κατηγορία νεαρών ατόμων αισθανόταν στενά συνδεδεμένη με τους Βέλγους ομηλικούς τους και, από πολιτισμική άποψη, προσανατολιζόταν έντονα στο Βέλγιο (Roosens, 1994:98). Η πρώτη γενιά Ελλήνων μεταναστών στην Ολλανδία είναι ακόμα στενά συνδεδεμένη με τη χώρα προέλευσης, όμως με τον καιρό η πολιτιστική κληρονομιά την οποία μετέφεραν από την πατρίδα στη χώρα διαμονής αλλοιώνεται. Ακόμα, ο βαθμός επιρροής του πολιτισμικού κεφαλαίου της χώρας προέλευσης μπορεί να διαφέρει από άτομο σε άτομο· αυτό ορίζεται κυρίως από τις νέες συνθήκες ζωής στη χώρα διαμονής. Η πρώτη γενιά μεταναστών στην Ουτρέχτη – προερχόμενη από την ελληνική επαρχία – διατηρεί σε γενικές γραμμές και σε ολλανδικό έδαφος τους στενούς οικογενειακούς και συγγενικούς δεσμούς και ένα εκτενές δίκτυο σχέσεων σε επίπεδο χωριού (βλ. Διαλεκτόπουλος, 2000: 69). Η γενιά αυτή έχει την τάση να κινείται στο πλαίσιο της 'κουλτούρας του εμείς'. Με αυτό τον τρόπο, διατηρούνται, συνειδητά ή μη, οι ελληνικές παραδόσεις και τα πολιτισμικά πρότυπα¹³.

Ο Γιαννάκος (1984:9) παρατηρεί ότι λόγω διαφόρων εξωτερικών παραγόντων συχνά δημιουργούνται εντάσεις στην παροικία της Ουτρέχτης που προκαλούνται κυρίως από την πρώτη γενιά: "Η εκδήλωση αυτών των εντάσεων μπορεί να φτάσει στα ύψη κυρίως κατά τη διάρκεια της εκλογής του συμβουλίου της 'Αναγέννησης' ή στην εκλογή ενός συμβουλίου γονέων, όταν παίρνουν τη μορφή πολιτικών και πολιτιστικών αντιθέσεων." Ο συγγραφέας ερμηνεύει αυτές τις εκδηλώσεις ως συνέπεια της κοινωνικής απομόνωσης που υφίστανται τα μέλη της παροικίας. Οι van Attekum κ.α. (1982:117) συμπεραίνουν ότι στην ελληνική παροικία της Ουτρέχτης, τόσο οι παλαιότεροι όσο και οι νεώτεροι διατηρούν την ελληνική ταυτότητά τους και την υπερασπίζονται απόλυτα. Από την έρευνά τους προκύπτει ότι την ανάγκη να νιώσουν 'Έλληνες' έχουν λιγότερο τα νεαρά αγόρια, μερικά από τα οποία, όπως δηλώνουν τα ίδια, έχουν απορρίψει πλήρως την ελληνική κοινότητα. Σύμφωνα με τους ερευνητές, τα κορίτσια της Ουτρέχτης είναι πιο 'Ελληνίδες' από ό,τι τα αγόρια. Συνοπτικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι τόσο οι μεγαλύτεροι σε ηλικία όσο και οι νεώτεροι Έλληνες δημιουργούν μια δική τους (υπο)κουλτούρα, με την οποία προσπαθούν να συμμετέχουν όσο πιο ενεργά γίνεται στην κοινωνία της χώρας διαμονής.

Οι van Attekum κ.α. (1982:117) ορίζουν την ελληνική ταυτότητα εντός της ελληνικής κοινότητας της Ουτρέχτης, ως εξής: "Το να αγαπάς την Ελλάδα, να μιλάς καλά τη γλώσσα, να τελείς το γάμο και τη βάφτιση στην Ελλάδα ή κατά τον ελληνικό τρόπο στην Ολλανδία, να παρακολουθούν τα παιδιά της τρίτης γενιάς το ελληνικό σχολείο, αυτά σημαίνουν να είσαι Έλληνας, αυτή είναι η ελληνική ταυτότητα, ακόμα κι αν από κει και πέρα δεν κάνεις τίποτα περισσότερο."

Ο Θανάσης Αποστόλου, πρώην βουλευτής του Εργατικού Κόμματος (PvdA) λέει σχετικά με το δίλημμα που αντιμετωπίζουν πολλοί Έλληνες μετανάστες, κυρίως της πρώτης και δεύτερης γενιάς: να ενσωματωθούν ή ακόμα να αφομοιωθούν, ή να διατηρήσουν τη δική τους ταυτότητα,: "Αυτή, κατά τη γνώμη μου είναι μια τεχνητή αντίθεση. Δεν είναι αναγκαίο να υπάρχει αντίθεση μεταξύ ενσωμάτωσης και διατήρησης της πολιτισμικής ταυτότητας. Αν λάβουμε υπόψη μας την παγκόσμια στάση του Ελληνισμού, ο μετανάστης – και στην προκειμένη περίπτωση ο Έλληνας μετανάστης – θα πρέπει να ενθαρρυνθεί να λάβει ενεργά μέρος στην κοινωνική ζωή της χώρας όπου διαμένει. Όσο πιο σίγουρος είναι κάποιος για τον εαυτό του, τόσο περισσότερο λαμβάνει μέρος στην κοινωνία και

λειτουργεί ως ισότιμος πολίτης. Είναι κοντόφθαλμο και αντίθετο στα ελληνικά ιδανικά το να απομονώνεται, να είναι εσωστρεφής και να μην δέχεται να επικοινωνήσει με άλλους. Το αντάμωμα με άλλους πολιτισμούς, η αποδοχή της διαφορετικότητας, το άνοιγμα στο διαφορετικό και η ανεκτικότητα είναι δημιουργικά στοιχεία που συνεισφέρουν στην αδελφοποίηση και τη δημιουργία καλών σχέσεων μεταξύ των λαών και στην ευημερία των ανθρώπων. Γι' αυτό συμβουλεύω τους μετανάστες να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να ενσωματώνονται στην κοινωνία διαμονής. Οι Έλληνες έχουν να κερδίσουν και όχι να χάσουν από αυτή την ενσωμάτωση. Έχουμε την υποχρέωση να αυξήσουμε την αυτοπεποίθηση του Έλληνα της διασποράς και να εναντιωθούμε στην απομόνωση και στη γκετοποίηση.”

Ο Αποστόλου θεωρεί ότι η κινητικότητα των Ευρωπαίων πολιτών θα αυξηθεί ακόμα περισσότερο. Πολλοί θα έρθουν, άλλοι θα επαναπατριστούν. Διαπιστώνει: “Το φαινόμενο αυτό θα συνεισφέρει στη συνεχή ανανέωση των σχέσεων με την Ελλάδα. Στην περίπτωση που οι Έλληνες της Ολλανδίας δεν κατορθώσουν να διατηρήσουν ορισμένες δομές για κοινές συνενυρέσεις, όπως τους συλλόγους και τις Κοινότητες, θα εξασθενήσει σταδιακά η κοινωνική συνοχή της ελληνικής παροικίας.” Πάντως σύμφωνα με τον Αποστόλου δεν υπάρχουν ενδείξεις ότι η ελληνική παροικία της Ολλανδίας υφίσταται μια τέτοια διαδικασία αποδιοργάνωσης. Εξάλλου, “το γεγονός ότι οι σχέσεις με την ολλανδική κοινωνία συσφίγγονται συνεχώς, επιφέρει νέες ευκαιρίες για την ανάληψη καινούργιων διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων” (Sittrop, 2000:8).

Στις μελέτες του Δαμανάκη (1999α:27) για την ελληνική ομογένεια υπογραμμίζεται ότι “οι Έλληνες της Ελλάδας και οι Έλληνες της διασποράς αποτελούσαν και αποτελούν κυρίως μια ‘ιδεολογική κοινότητα’¹⁴. Αυτό που λειτουργούσε ως συνδετικός κρίκος μεταξύ των Ελλήνων, εντός και εκτός Ελλάδος, είναι κατά κανόνα η πίστη (η ιδεολογία) σε μια ‘βιογενετική’ ή και πολιτισμική καταγωγή. Πάνω σ’ αυτή την ιδεολογία οικοδομείται πολλές φορές η εθνική ταυτότητα των Ελλήνων του εξωτερικού” (βλ. επίσης Anderson, 1991). Ο Δαμανάκης ονομάζει αυτή την πολιτισμική κοινότητα ‘φαντασιακή’ και τη χαρακτηρίζει εύθραυστη, γιατί στερείται υλικής βάσης. Τονίζει ότι “η προώθηση της πίστης σε μια κοινή πολιτισμική καταγωγή εγγίζει τα όρια του μύθου και αποτελεί μια συντηρούμενη ιδεολογία που δεν έχει άμεση σχέση με την πραγματικότητα της διασποράς, ούτε και της σύγχρονης Ελλάδας. Πρόκειται για μια ‘ελληνική συνείδηση’ που είναι προϊόν μιας εξιδανίκευσης, από τη μια του απώτερου πολιτισμικού παρελθόντος και της ορθοδοξίας, και από την άλλη της Ελλάδας ως χώρας” (1999α:45). Ωστόσο, θεωρεί ο Δαμανάκης πως αυτή η ιδεολογία αποτελεί συστατικό στοιχείο των διαδικασιών που συντηρούν την ιδεολογική συνοχή των Ελλήνων της διασποράς.

Η εθνική ταυτότητα η οποία είναι το προϊόν της εξιδανίκευσης και της μυθοποίησης του παρελθόντος και δεν συνοδεύεται από συγχρονικά στοιχεία, αποκαλείται από τον Δαμανάκη (1999α:46) ‘εικονική ταυτότητα’¹⁵. Ο ερευνητής αντιδιαστέλλει την εικονική εθνική ταυτότητα από την πολιτισμική ταυτότητα, καθώς η τελευταία στηρίζεται κυρίως σε συγχρονικά στοιχεία και έχει βιωματικό χαρακτήρα, διαμορφώνεται δηλαδή κυρίως μέσα από την ενεργό ενασχόληση του ατόμου με το άμεσο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον (βλ. παρ. 2.1.5). Ο Δαμανάκης (1999α:46) συμπεραίνει ότι στη χώρα υποδοχής η εικονική εθνική ταυτότητα δεν αποτελεί πρόβλημα για το άτομο, αφού αυτό ζει σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία η οποία ανέχεται την πολιτισμική ετερότητα. Καθώς η εικονική ταυτότητα δεν έρχεται αντιμέτωπη με την πραγματικότητα, το άτομο δεν αισθάνεται την αντίφαση μεταξύ εικονικής εθνικής ταυτότητας και πολιτισμικής ταυτότητας. Όμως, “σε περίπτωση παλιννόστησης ή μόνο άμεσης επαφής με την πραγματικότητα, αυτή η αντίφαση αναδεικνύεται και μπορεί ν’ αποβεί μοιραία για το άτομο, επειδή η πολιτισμική του ταυτότητα διαφοροποιείται από εκείνη των ελλαδιτών. Και το κυριότερο η εικονική εθνική ταυτότητα και η εξιδανικευμένη εικόνα που είχε για την Ελλάδα, καταρρέουν σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα που δεν του αφήνουν περιθώρια για ομαλή κοινωνικοπολιτισμική ένταξη ή έστω προσαρμογή” (Δαμανάκης, 1999α:47).

Σήμερα, στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας, των μέσων επικοινωνίας και συγκοινωνίας και γενικά λόγω των νέων συνθηκών στον παγκόσμιο χώρο διαμορφώνονται προϋποθέσεις που επιτρέπουν τη δημιουργία μιας κοινής υλικής βάσης μεταξύ των Ελλαδιτών και των Ελλήνων της διασποράς, πάνω στην οποία μπορεί να οικοδομηθεί μια κοινή εθνοπολιτισμική ταυτότητα και μια νέα σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ των Ελλήνων της Ελλάδας και Ελλήνων της διασποράς (Δαμανάκης, 1999α:49). Σύμφωνα με το Δαμανάκη (1999α:49): “Εταιρίες κοινών συμφερόντων στον τομέα της οικονομίας, αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας (internet,

δορυφορική τηλεόραση κλπ.) στον τομέα της επικοινωνίας, είναι παραδείγματα που αφήνουν να διαφανούν οι προοπτικές που διανοίγονται στην οικοδόμηση μιας νέας εθνοπολιτισμικής ταυτότητας, που θα στηρίζεται όχι μόνο σε μια ιδεολογική, αλλά και σε μια υλική βάση και στην εγκαινίαση νέων μορφών αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μεταξύ Ελλήνων ανά τον κόσμο.”

Η άποψη του Αποστόλου σχετικά με την ταυτότητα των Ελλήνων της διασποράς είναι ότι αυτή δεν θα πρέπει να έχει ως σημείο αναφοράς της την Ελλάδα αλλά τον Ελληνισμό γενικότερα. Ο ίδιος σημειώνει: “Στην θεωρία (πάνω στην σχέση της Ελλάδας με τους Έλληνες της διασποράς) δεν χρησιμοποιείται πλέον η εικόνα του ‘δέντρου με τα κλαριά του’ για να δηλωθεί η ενότητα των Ελλήνων μεταξύ τους, αλλά του ‘γαλαξία’. Η εικόνα του δέντρου υπονοεί τις κοινότητες Ελλήνων που έχουν ζωτική σχέση μεταξύ τους όπως τα κλαριά με τον κορμό και τις ρίζες, δηλαδή την Ελλάδα. Ο συμβολισμός αυτός προϋποθέτει ότι όλα εξαρτώνται από τις ρίζες του δέντρου και είναι συνέχεια του κορμού. Όμως, στην περίπτωση που οι ρίζες είναι άρρωστες (οικονομικά, πολιτικά ή πολιτιστικά) συνεπάγεται ότι θα αποδυναμωθούν και τα κλαριά. Τελικά, αυτή η εικόνα δεν αποδίδει την πραγματικότητα. Οι Έλληνες της διασποράς δεν εξαρτώνται από την οικονομική, πολιτική, πολιτιστική κατάσταση που επικρατεί στην Ελλάδα. Λειτουργούν σε άλλες κοινωνίες και αποτελούν μέρος τους. Αυτό δεν σημαίνει ότι έχουν χάσει την ελληνική τους ταυτότητα, αλλά ότι αυτή δεν μπορεί να είναι η ίδια με αυτή των Ελλαδιτών, λόγω των ξεχωριστών συνθηκών που επικρατούν στις χώρες όπου ζουν. Δημιουργούν έτσι οι Έλληνες της διασποράς μια δική τους (υπο)κουλτούρα. Στην εικόνα του γαλαξία, όλες οι κοινότητες Ελλήνων, είτε βρίσκονται στην Ελλάδα είτε στη διασπορά, είναι ξεχωριστά, ανεξάρτητα αστέρια, αυτόνομες μονάδες που με το φως τους εμπλουτίζουν το σύνολο. Αυτή η εικόνα αναγνωρίζει ότι υπάρχει ποικιλία στον Ελληνισμό. Κατ’ αυτόν τον τρόπο ο πολίτης που θέλει να μεταδώσει τις αξίες και τα ιδανικά του Ελληνισμού ουσιαστικά θεωρείται ένας κοσμοπολίτης.”¹⁶

1.3 Δεσμοί με την Ελλάδα

Οι εξελίξεις στο διεθνή χώρο, με την κατάργηση των συνόρων και την προσπάθεια για τη δημιουργία του ‘ευρωπαϊού πολίτη’ της τρίτης χιλιετίας, έχουν δημιουργήσει νέες προοπτικές στους Έλληνες μετανάστες στην Ολλανδία. Το θέμα του επαναπατρισμού δεν φαίνεται να τους απασχολεί ιδιαίτερα. Έχουν τις δικές τους οικογένειες στη χώρα υποδοχής και είναι ενσωματωμένοι στην ολλανδική κοινωνία. Σημαντικές ενδείξεις για κοινωνικοπολιτισμικό προσανατολισμό στην πατρίδα αποτελούν οι διακοπές στην Ελλάδα και η διάθεση επαναπατρισμού.

Ο παράγοντας ο οποίος επιτρέπει στους μετανάστες να διατηρούν μέρος του πολιτισμικού τους κεφαλαίου και της ταυτότητάς τους είναι γνωστός ως διεθνισμός (βλ. Vermeulen, 2001:10). Ο διεθνισμός παραπέμπει στις διεθνικές διασυνδέσεις των μεταναστών και κυρίως στις επαφές τις οποίες διατηρούν με το χωριό, την περιοχή και τη χώρα προέλευσής τους. Για τους Έλληνες της Ολλανδίας η Ελλάδα φαίνεται να αποτελεί σημαντικό πλαίσιο αναφοράς. Επαφές με τους συγγενείς στην Ελλάδα διατηρούνται κυρίως από άτομα της πρώτης γενιάς και έχουν κυρίως συναισθηματικό χαρακτήρα, γεγονός που εκδηλώνεται με τη συχνή επικοινωνία και τις επισκέψεις στους παραμεινάντες (ή επαναπατρισμένους) συγγενείς και, σε μερικές περιπτώσεις, με κατοχή κατοικίας ή γης. Η κατοικία στην Ελλάδα προορίζεται για διακοπές και μελλοντικά για μόνιμη εγκατάσταση. Αυτό είναι μια ένδειξη ότι η οικογενειακή μετανάστευση δεν συνεπάγεται πάντα οριστική απόφαση για μόνιμη παραμονή στην Ολλανδία. Σύμφωνα με εκτιμήσεις μας περισσότερο από τα δύο τρίτα των ελληνικών οικογενειών επισκέπτεται την Ελλάδα τουλάχιστο μια φορά το χρόνο.

Τα παιδιά διατηρούν τακτική γραπτή και τηλεφωνική επικοινωνία με τους συγγενείς στην Ελλάδα. Αυτά που δεν έχουν ευχέρεια στην ελληνική γλώσσα δεν το κάνουν με ευχαρίστηση, καθώς δεν νιώθουν άνετα όταν επικοινωνούν μαζί τους.

Στην ερώτηση που τέθηκε στην παρούσα έρευνα εάν οι γονείς προτίθενται να επιστρέψουν στο μέλλον στην Ελλάδα, οι περισσότεροι απάντησαν ότι ακόμη δεν το γνωρίζουν. Πολλές φορές η επιθυμία για παλιννόστηση δεν αντιστοιχεί με τις πραγματικές δυνατότητες που υπάρχουν. Τα σχέδια για το μέλλον συχνά συνοδεύονται από μια έντονη εσωτερική διαπάλη ανάμεσα στις δύο πατρίδες: “Όταν κάνω τις διακοπές μου στη γενέτειρά μου, το νησί της Θάσου, και συναντώ παιδικούς μου φίλους, νιώθουμε τόσο όμορφα μαζί που οι φίλοι μου θεωρούν αυτονόητο πως κάποια μέρα θα

επιστρέψω για πάντα. Το όμορφο σπίτι που έφτιαξα με περιμένει. Σιγά-σιγά κοντεύει και η ηλικία της πρώιμης συνταξιοδότησης. Όμως αμφιβάλλω. Ευτυχώς που δεν πρέπει να πάρω τώρα μια τέτοια απόφαση. Στην Ολλανδία συμμετέχω ενεργά σε πολλές κοινωνικές οργανώσεις. Μπορώ να τις αποχωριστώ έτσι εύκολα; Είμαι και μέλος σε πολλές ελληνικές οργανώσεις και δεν θα ήθελα να αποτραβηχτώ. Επιπλέον, θα 'θελε η γυναίκα μου να αποχωριστεί την πατρίδα της για μεγάλο διάστημα; Και ο γιος μου; Αυτός θα μείνει σίγουρα στην Ολλανδία. Θα τα καταφέρει; Πόσο θα μου λείψει; Κι αν γίνω παππούς; Ερωτήσεις, ερωτήσεις, που μόνο ο χρόνος θα δώσει απάντηση” (Giannakos, 1999:9).

Όμως, μερικοί άλλοι έχουν πάρει ήδη τις αποφάσεις τους: “Πηγαίνω στην Ελλάδα μόνο κάνα δύο φορές το χρόνο για να επισκεφτώ την οικογένειά μου. Περισσότερο δεν αντέχω. Έχω αλλάξει, δε νιώθω πια άνετα [εκεί]. Ο ρυθμός με τον οποίο όλα γίνονται είναι τόσο αργός, υπάρχουν τόσα πολλά προβλήματα... [οι γιοι μου] νιώθουν εκατό τοις εκατό Ολλανδοί” (Kuiper, 1997).

1.4 Προηγούμενες έρευνες πάνω στην ελληνική ομογένεια της Ολλανδίας

Στην παράγραφο αυτή γίνεται αναφορά στην υπάρχουσα βιβλιογραφία σε σχέση με την ελληνική παροικία στην Ολλανδία. Οι σχετικές έρευνες είναι λιγοστές:

Μια πτυχιακή εργασία της M. van Attekum και του T. Pennings *Olijfbomen op Hoog-Ketherijne* (Λιόδεντρα στο εμπορικό κέντρο Hoog-Katharijne) (1982), με αντικείμενο τις ελληνικές οικογένειες της Ουτρέχτης. Εδώ επιδιώκεται να περιγραφούν οι αλλαγές που επέφερε η μετανάστευση στη ζωή των Ελλήνων. Γίνεται αναφορά στις διάφορες πτυχές της προβληματικής της μετανάστευσης: την οικογενειακή βιογραφία, την πορεία της μετανάστευσης, την κοινωνικοοικονομική θέση των Ελλήνων και την κοινωνικοπολιτισμική κατάσταση των νέων. Εκτός από το πληροφοριακό υλικό, ξεχωριστή προσοχή δίνεται στα συναισθήματα των Ελλήνων, οι οποίοι αφήνονται να μιλήσουν για τις βιωματικές τους εμπειρίες στη χώρα υποδοχής.

Μια επισκόπηση για τους Έλληνες της Ολλανδίας που έγινε το 1983 από το Ανθρωπολογικό-Κοινωνιολογικό Κέντρο του Πανεπιστημίου του Άμστερνταμ και εκδόθηκε με τον τίτλο *De Grieken* (Οι Έλληνες) (Vermeulen κ.α. 1985). Η έρευνα δίνει στοιχεία για το ιστορικό των Ελλήνων στην Ολλανδία, την κοινωνικοπολιτισμική και οικονομική θέση τους και την οργάνωση των τοπικών Κοινοτήτων τους. Γίνεται αναφορά και σε θέματα που είναι σημαντικά για την βαθύτερη κατανόηση της λειτουργίας της ελληνικής παροικίας: ψυχοσωματικές διαταραχές των μελών, επιχειρηματικότητα, εκπαίδευση, παλιννόστηση. Προκύπτει ότι η πλειοψηφία των Ελλήνων θεωρεί σημαντικό το να μαθαίνουν τα παιδιά τους καλά την ελληνική γλώσσα. Δεν εξακριβώνεται όμως πόσοι Έλληνες στέλνουν τα παιδιά τους στο ‘Ελληνικό σχολείο’¹⁷ ή πόσα παιδιά παρακολουθούν την ελληνόγλωσση εκπαίδευση.

Μια πτυχιακή εργασία στην Προτεσταντική Ανώτερη Εκπαίδευση (Protestantse Voortgezette Onderwijs) με τον τίτλο *Kinotita* (Κοινότητα) από τον Δ. Γιαννάκο (1984). Σ’ αυτήν την εργασία περιγράφεται η κοινωνικοπολιτισμική θέση των Ελλήνων στην Ουτρέχτη και η οργανωμένη ομαδοποίησή τους στο πλαίσιο της Κοινότητας. Παράλληλα, γίνεται μια μικρή ανάλυση του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο ζουν.

Μια έρευνα με ερωτηματολόγια (δημοσκόπηση), με τίτλο *Οι Έλληνες γονείς και το Ελληνικό σχολείο*, που διεξήχθη το 1990 από την Ομοσπονδία Ελληνικών Κοινοτήτων Ολλανδίας και το Ανθρωπολογικό-Κοινωνιολογικό Κέντρο του Πανεπιστημίου του Άμστερνταμ, αξιολογεί την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Ολλανδία. Από τη δημοσκόπηση αυτή προκύπτει ότι το ενδιαφέρον των γονέων για την εκπαίδευση στη μητρική γλώσσα και τον πολιτισμό δεν εξαρτάται από την ηλικία τους, την εκπαίδευσή τους, το επάγγελμά τους ή αν η οικογένεια είναι μικτή. Προκύπτει ακόμα ότι δεν είναι όλοι οι γονείς ευχαριστημένοι με τον τρόπο λειτουργίας της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Μόνο οι μισοί από τους γονείς των οποίων τα παιδιά φοιτούν στο ελληνικό σχολείο δηλώνουν πως είναι ικανοποιημένοι με τον τρόπο λειτουργίας του. Ως κύριος λόγος που το ελληνικό σχολείο δεν

ικανοποιεί πλήρως τις απαιτήσεις των γονέων αναφέρεται η επιπλέον ‘επιβάρυνση’ των παιδιών. Περίπου το είκοσι τοις εκατό των ερωτηθέντων γονέων απάντησε πως το ελληνικό σχολείο ασκεί αρνητική επίδραση στις επιδόσεις των παιδιών στο ολλανδικό σχολείο. Οι ερευνητές υπολογίζουν πως περίπου το είκοσι τοις εκατό των γονέων δεν στέλνει τα παιδιά στο μάθημα μητρικής γλώσσας.

Η έρευνα *Grieks Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur in Nederland* (Εκπαίδευση στην Ελληνική Γλώσσα και Πολιτισμό στην Ολλανδία) (Dialektoroulos, 1998), αποτελεί πηγή απ’ όπου μπορεί κανείς να αντλήσει χρήσιμες πληροφορίες για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση. Ταξινομεί και περιγράφει την πρακτική εφαρμογή της εκπαίδευσης: τις μορφές εκπαίδευσης, την οργάνωση και λειτουργία των σχολείων, τα διδακτικά υλικά, τα περιεχόμενα των μαθημάτων, τη θέση και το ρόλο των εκπαιδευτικών κλπ. Ξεχωριστή προσοχή δίνεται στο νομικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται η ελληνόγλωσση εκπαίδευση: εξετάζεται η εκπαιδευτική πολιτική τόσο της χώρας προέλευσης όσο και της χώρας διαμονής, οι φορείς και τα μέσα στήριξης κλπ.

Η μελέτη *Έλληνες στις Κάτω χώρες, 1600-2000* (Διαλεκτόπουλος, 2000) αναφέρεται στη διαχρονική εξέλιξη της ζωής και του πολιτισμού των Ελλήνων στην Ολλανδία από το 1600. Αποτυπώνοντας τον κοινωνικό περίγυρο και αντανακλώντας την πραγματικότητα της χώρας υποδοχής, η μελέτη αυτή θα μπορούσε να αποτελέσει το πλαίσιο που θα βοηθούσε τις νέες γενιές να διαμορφώσουν την εθνοπολιτισμική τους ταυτότητα. Τα παιδιά της δεύτερης και τρίτης γενιάς θα μπορούσαν να βοηθηθούν στο να συνειδητοποιήσουν, μεταξύ άλλων, ποια είναι η ιστορία και ο ρόλος της παροικίας τους, ποια η θέση της στη χώρα που ζουν και ποια η σχέση τους με την Ελλάδα.

2. ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ, ΕΘΝΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ: ΜΙΑ ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

Πρώτα αναπτύσσονται οι σημαντικότερες θεωρίες πάνω στις έννοιες της κουλτούρας, του εθνισμού και της ταυτότητας εθνοπολιτισμικών ομάδων¹. Ο αυτοπροσδιορισμός και η απόκτηση αυτοσυναισθήματος και αυτοεικόνας των μελών μειονοτικών ομάδων είναι διαδικασίες που συντελούνται στο εσωτερικό του ατόμου, πάντα όμως σε σχέση με τους άλλους. Παρουσιάζονται εδώ οι σχετικές επιστημονικές απόψεις. Ακολουθώντας προσπαθούμε να προσδιορίσουμε τα όρια της έννοιας ‘πολιτισμική ταυτότητα’ (2.1). Στη συνέχεια ερευνάται η προβληματική σχετικά με την έννοια της κουλτούρας και της ταυτότητας αλλοεθνών παιδιών (2.2). Τέλος, τοποθετείται και εξετάζεται σε ιστορικό πλαίσιο η πολιτική αντίληψη γύρω από την κουλτούρα και την ταυτότητα των εθνοπολιτισμικών μειονοτήτων στην Ολλανδία. Γίνεται μια ανακατασκευή των κανονιστικών γενικών αρχών της κρατικής πολιτικής όσον αφορά την αναγνώριση της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας των μειονοτήτων. Ακόμα τοποθετείται η πολιτισμική ταυτότητα σε ευρωπαϊκό πλαίσιο (2.3).

2.1 Κουλτούρα, εθνισμός και ταυτότητα σε μέλη εθνοπολιτισμικών ομάδων

Μεταξύ των εννοιών «κουλτούρα», «εθνισμός» και «ταυτότητα» υπάρχει μια προφανής, αν και περίπλοκη, σχέση. Θα γίνει στη συνέχεια μια θεωρητική προσέγγιση των παραπάνω εννοιών.

2.1.1 Κουλτούρα²

Η έννοια ‘κουλτούρα’ έχει οριστεί με πολλούς τρόπους³. Στη χρήση της θα πρέπει κάθε φορά να προσδιορίζεται ο σκοπός για τον οποίο χρησιμοποιείται. Στην έρευνά μας χρησιμοποιούμε την κουλτούρα ως έννοια την οποία έχουμε δανειστεί από τις ανθρωπολογικές επιστήμες. Η ανθρωπολογία έχει συνεισφέρει σημαντικά στην εξέλιξη και στην διεύρυνση της έννοιας κουλτούρα από κοινωνιολογική και πολιτισμική σκοπιά.

Σύμφωνα με τις ανθρωπολογικές επιστήμες, η κουλτούρα είναι ο τρόπος τον οποίο έχει διαμορφώσει ο άνθρωπος, για να επιβάλλει τη θέλησή του στη φύση που τον περιβάλλει. Τη διαμόρφωση αυτή δεν την κάνει μόνος του ο άνθρωπος, αλλά σε συνεργασία με άλλα άτομα. Χωρίς επικοινωνία αυτή η συνεργασία είναι αδύνατη και γι’ αυτό η κουλτούρα μπορεί να θεωρηθεί ως κάτι που βασίζεται στην προσωπική επικοινωνία. Έτσι, η κουλτούρα είναι απαραίτητη για την ταυτότητα του ατόμου. Η κουλτούρα δένει τους ανθρώπους μεταξύ τους και βάζει τάξη στην κοινωνία στην οποία ζουν. Δίνει σε κάθε άτομο μια θέση και μια αποστολή (Traas, 1990:68). Βασικό σ’ αυτό είναι η γλώσσα. Η γλώσσα είναι εξ ορισμού συλλογική και καθιστά το άτομο ικανό να εξελιχθεί μέσα σε μια ομάδα. Τα άτομα εντός της ομάδας μπορούν να παίρνουν μέρος στις λειτουργίες της, δηλαδή: να συμμετέχουν στην κουλτούρα γνωρίζοντας τη γλώσσα. Έτσι η σχέση μεταξύ κουλτούρας και γλώσσας συγχρόνως μας δίνει τη σχέση τόσο μεταξύ της ομάδας και του ατόμου, όσο και μεταξύ της ομάδας και του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου. Εξάλλου η γλώσσα είναι αυτή στην οποία έχουν γραφεί οι νόμοι, η λογοτεχνία και οι μύθοι μιας ομάδας, στοιχεία τα οποία κατ’ εξοχήν συνδέουν τα άτομα με την ομάδα (Shadid, 1998:21).

Από την κουλτούρα αντλούν οι άνθρωποι τη δυνατότητα να διατηρηθούν εντός της ομάδας, αλλά και τη δυνατότητα να εξωτερικεύσουν και να διαμορφώσουν την ανάγκη τους για ομορφιά, χαρά και τελετουργίες. Έτσι, εκτός από τις οικονομικές δραστηριότητες στην κουλτούρα συμπεριλαμβάνονται η τέχνη, το παιχνίδι, η θρησκεία και η ηθική (Shadid, 1998:21).

Η κουλτούρα ορίζεται σε μερικές περιπτώσεις ως μια στρατηγική ή ένα πρόγραμμα επιβίωσης (βλ. Tennekes 1990). Από αυτή τη σκοπιά κουλτούρα δημιουργείται όταν ανθρώπινες ομάδες προσπαθούν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες επιβίωσής τους. Ο Bullivant (1984), ο οποίος χαρακτηρίζει την κουλτούρα ως μια στρατηγική επιβίωσης, υποστηρίζει ότι η κουλτούρα δεν είναι ένα φαινόμενο στατικό, αλλά υπόκειται στις περιβαλλοντικές συνθήκες στις οποίες ενυπάρχει μια κοινωνία. Περιγράφει τρεις μορφές περιβάλλοντος στις οποίες αντιδρούν οι ανθρώπινες ομάδες όταν

δημιουργούν κουλτούρα: το γεωγραφικό περιβάλλον, το κοινωνικό περιβάλλον και το μεταφυσικό περιβάλλον (πρβλ. Shadid, 1998:21). Ο Bullivant (1984:4) ορίζει την κουλτούρα ως “ένα αλληλοεξαρτώμενο και διαμορφούμενο σύστημα έγκριτων, παραδοσιακών και αποδεκτών κοινών γνώσεων και εννοιών, διαμορφωμένο σε συμπεριφορές και τεχνουργήματα, το οποίο μεταδίδεται σε παρόντα και καινούργια μέλη, τόσο συμβολικά όσο και μη συμβολικά, και το οποίο εξέλιξε και αναβάθμισε την κοινωνία ιστορικά και προοδευτικά, προκειμένου να δώσει νόημα και να αντιμετωπίσει τους ορισμούς των σύγχρονων και μελλοντικών υπαρξιακών προβλημάτων της.”

Ο Banks (1988:76) προσδιόρισε έξι κύρια πολιτισμικά στοιχεία ή συστατικά της κουλτούρας εθνοτικών ομάδων τα οποία μπορούν να αποδοθούν ξεχωριστά, και υπάρχουν μέσα σε ένα ολιστικό και εξαιρετικά αλληλένδετο σύστημα (σχήμα 1).

Σχήμα 1. Στοιχεία και συστατικά της κουλτούρας (πηγή: Banks, 1988:76).



Αξίες και τρόποι συμπεριφοράς: Η ικανότητα να καταλαβαίνει, να ερμηνεύει και να εκφράζει κανείς αξίες και τρόπους συμπεριφοράς και τις διαφορές τους που είναι κανονιστικές μέσα στην εθνοτική ομάδα.

Γλώσσες και διάλεκτοι: Η ικανότητα να καταλαβαίνει, να ερμηνεύει και να μιλά κανείς τις διαλέκτους ή/και τις γλώσσες μέσα στην εθνοτική ομάδα.

Μη λεκτικές επικοινωνίες: Η ικανότητα να καταλαβαίνει, να ερμηνεύει με ακρίβεια και να επικοινωνεί κανείς εξωγλωσσικά μέσα στην εθνοτική ομάδα.

Πολιτισμική επίγνωση: Η ικανότητα να διακρίνει και να αναγνωρίζει κανείς τα μοναδικά συστατικά στοιχεία κάποιας εθνοτικής ομάδας που την διαφοροποιούν από άλλες εθνοτικές ομάδες μέσα στην κοινωνία αλλά και από την εθνική κουλτούρα. Η αντίληψη και γνώση της εθνικής κουλτούρας.

Προοπτικές, θεωρήσεις του κόσμου, πλαίσια αναφοράς: Η ικανότητα να καταλαβαίνει να ερμηνεύει και στη συνέχεια να εξετάζει κανείς γεγονότα και καταστάσεις μέσα από τις προοπτικές, τις θεωρήσεις του κόσμου και τα σημεία αναφοράς που είναι κανονιστικά μέσα στην εθνοτική ομάδα.

Ταύτιση: Η λεπτή και ασυναίσθητη ικανότητα να ταυτίζεται κανείς με κάποια εθνοτική ομάδα και στη συνέχεια να προβαίνει σε φανερές ενέργειες που φανερώνουν ενσυνείδητη ταύτιση με την ομάδα.

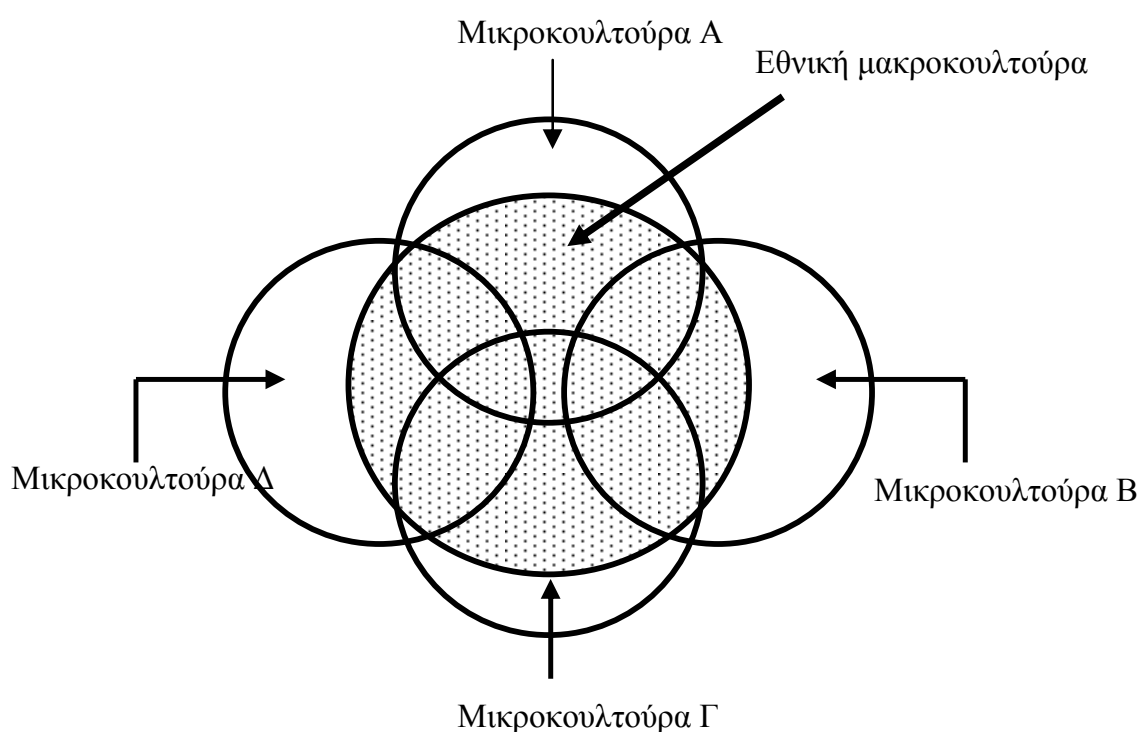
Προκειμένου να περιγραφούν και να κατανοηθούν οι πολιτισμικές διαφορές, έχουν αναπτυχθεί πολυάριθμα δομικά μοντέλα. Ο Hofstede (1991) κατασκεύασε ένα εύχρηστο μοντέλο το οποίο περιγράφει κατά ποιο τρόπο οι (εθνικές) κουλτούρες μπορούν να διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τις θεμελιώδεις διαστάσεις αξιών. Ορίζει τις αξίες ως συλλογικές τάσεις, σύμφωνα με τις οποίες μια ορισμένη τάξη πραγμάτων θεωρείται προτιμότερη από μια άλλη και ξεχωρίζει τις εξής πέντε διαστάσεις:

1. *Απόσταση εξουσίας*: ο τρόπος με τον οποίον αντιμετωπίζεται η ανισότητα· ο βαθμός στον οποίο τα λιγότερο ισχυρά μέλη θεσμών ή οργανώσεων μιας κουλτούρας αναμένουν και αποδέχονται την ανισότιμη κατανομή της εξουσίας.
2. *Κολεκτιβισμός έναντι ατομικισμού*: ο βαθμός στον οποίο τα μέλη μιας κουλτούρας ενσωματώνονται από τη γέννησή τους σε στενούς δεσμούς, οι οποίοι, με αντάλλαγμα την άνευ όρων αφοσίωση, προσφέρουν προστασία.
3. *Αρρενωπότητα έναντι θηλυκότητας*: ο βαθμός στον οποίο οι κοινωνικοί ρόλοι των φύλων σε μια κουλτούρα χωρίζονται σαφώς· από τους άνδρες αναμένεται να είναι αποφασιστικοί και δεσποτικοί και από τις γυναίκες να είναι μετριοπαθείς και περιποιητικές.
4. *Εστίαση σε απώτερο έναντι άμεσου μέλλοντος*: ο βαθμός στον οποίο τα μέλη μιας κουλτούρας προτίθενται να υποβληθούν σε στέρησης στο άμεσο μέλλον, προκειμένου να ανταμειφθούν στο απώτερο μέλλον.
5. *Αποφυγή ανασφάλειας*: ο βαθμός στον οποίο τα μέλη μιας κουλτούρας νιώθουν να απειλούνται από αβέβαιες ή άγνωστες καταστάσεις.

Ένας από τους σκοπούς της ΟΥΝΕΣΚΟ είναι η μελέτη των πολιτισμικών συστημάτων: “Όλες οι κουλτούρες έχουν μια αξιοπρέπεια και αξία, την οποία πρέπει να σεβόμαστε και να διατηρούμε”, και, “οι κουλτούρες, πολλαπλές και πλουραλιστικές στην ποικιλία των ατομικών τους εκδηλώσεων – η πολιτισμική προσωπικότητα, διαφορετική σε κάθε κοινωνία και κοινότητα, που καθιστά δυνατό σε καθεμία να πραγματοποιήσει τις ανθρώπινες δυνατότητές της ακολουθώντας τις δικές της διαφορετικές οδούς” (1983: παρ. 11005).

Σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες στην εθνική κουλτούρα ενυπάρχει μια πολιτισμική ποικιλία. Ο Banks (1988:74) ονομάζει την εθνική κουλτούρα ενός έθνους-κράτους ή κοινωνίας μακροκουλτούρα. Οι μικρότερες κουλτούρες που την αποτελούν είναι οι μικροκουλτούρες. Κάθε έθνος-κράτος έχει κάποιες γενικές αξίες, σύμβολα και ιδεολογήματα που μέχρι ενός ορισμένου βαθμού τα μοιράζονται όλες οι μικροκουλτούρες. Όμως, μέσα στο έθνος οι διάφορες ομάδες με τις μικροκουλτούρες τους μπορούν να παρεμβαίνουν, να ερμηνεύουν να επανερμηνεύουν, να αντιλαμβάνονται και να βιώνουν αυτές τις γενικές εθνικές αξίες με διαφορετικό τρόπο. Η παρακάτω σχηματική απόδοση είναι δανεισμένη από τον Banks (1988) και παρουσιάζει τη σχέση ανάμεσα στις μικροκουλτούρες και την εθνική μακροκουλτούρα.

Σχήμα 2. Μικροκουλτούρες και η εθνική μακροκουλτούρα (πηγή: Banks. 1988:75).



Η σκιώδης περιοχή αντιπροσωπεύει την εθνική μακροκουλτούρα. Όλες οι εθνοπολιτισμικές ομάδες και οι πολίτες του έθνους-κράτους μοιράζονται αυτή την κουλτούρα. Τα τμήματα Α, Β, Γ, Δ αντιπροσωπεύουν μικροκουλτούρες και αποτελούνται από μοναδικούς θεσμούς, αξίες και πολιτισμικά στοιχεία που χαρακτηρίζονται από μη καθολικότητα και τα οποία μοιράζονται βασικά μέλη των συγκεκριμένων εθνοπολιτισμικών ομάδων.

Οι διάφορες έρευνες πάνω σε εθνικές ομάδες που δημιουργήθηκαν από τη μετανάστευση, προσδίδουν διαφορετικό περιεχόμενο στην έννοια κουλτούρα. Ο Vermeulen (2000:1) γράφει σχετικά: “Το ζήτημα της κουλτούρας ίσως δεν είναι πουθενά τόσο αμφισβητούμενο όσο στη μελέτη της διαφοροποιούμενης κοινωνικής κινητικότητας των μεταναστευτικών ομάδων, αυτών που αντιλαμβανόμαστε ότι είναι τόσο διαφορετικές από την κυρίαρχη κοινωνική ομάδα ώστε να τις θεωρούμε εθνικές ή φυλετικές.” Ένας λόγος γι’ αυτό είναι ότι η έννοια κουλτούρα υπέστη πολλά λόγω της γενικής τάσης προς ‘πραγμοποίηση’ (reification) στη χρήση του όρου (μετατροπή της έννοιας σε αντικείμενο, πράγμα). Εδώ γίνεται αναφορά στους όρους ‘φορείς πολιτισμού’ και ‘πολιτισμική σύγκρουση’. Έτσι, ο Vermeulen (1992:16) θεωρεί τον τελευταίο όρο, ο οποίος χρησιμοποιείται συχνά για να περιγραφεί η προβληματική κατάσταση των παιδιών μεταναστών, παραπλανητικό σε αυτό το πλαίσιο, διότι δημιουργεί την εντύπωση ότι οι συγκρούσεις μεταξύ των πολιτισμικών αξιών και ιδεών παράλληλα προκαλούν συγκρούσεις μεταξύ των φορέων αυτών των αξιών και ιδεών. Ο ερευνητής είναι της άποψης ότι οι συγκρούσεις ποτέ δεν μπορεί να προκληθούν από τις πολιτισμικές διαφορές μόνο, και είναι μάλιστα πιθανότερο, αυτές οι διαφορές να διαδραματίζουν σχετικά μικρό ρόλο σε πραγματικές συγκρούσεις (πρβλ. Shadid, 1998:46 κ.ε). Συμπεραίνει ότι η ‘πραγμοποίηση’ τονίζει υπερβολικά την αυτονομία της κουλτούρας, μέσω της οποίας οι άνθρωποι μοιάζουν με παθητικούς φορείς αυτής της κουλτούρας.

Και δεν είναι μόνο αυτό. Η κουλτούρα – όπως γράφει ο Vermeulen (2000:3) – πολύ συχνά και εύκολα συνδέεται με την αδιάσπαστη εσωτερική συνοχή και συνέχεια και άδικα χαρακτηρίζεται ως το αντίθετο της αλλαγής και της δημιουργικότητας (βλ. επίσης Dubbeldam, 1994:406). Οι παλιοί ορισμοί της κουλτούρας περιέχουν υποδηλωτικούς χαρακτηρισμούς, όπως για παράδειγμα ‘η μεταβίβαση από γενιά σε γενιά’. Όπως δηλώνει ο Bindey (1953:27), αυτή η αντίληψη της κουλτούρας ως κοινωνικής κληρονομιάς αρνείται ότι η κουλτούρα μπορεί να περιέχει στοιχεία ασυνέχειας. Μια σοβαρή συνέπεια αυτού του συλλογισμού είναι ότι δίνεται η εντύπωση ότι η συνέχεια είναι φυσική και η αλλαγή αφύσικη. Ο Shadid (1998:22) προσθέτει: “Η συνέχεια αυτή πάντως είναι σχετική και ο κάθε τρόπος ζωής πρέπει να θεωρείται ως μια ‘στιγμιαία αποτύπωση.” Σύμφωνα με τον Vermeulen (2000:3) “Η έμφαση στη μετάδοση της κουλτούρας και στη συνέχειά της υποδηλώνει, επιπλέον, ότι η κουλτούρα είναι πρακτικά αδιαπέραστη από εξωτερικές επιρροές, έτσι ώστε οι ‘νόμοι’ της πολιτισμικής εξέλιξης γίνονται κατ’ ουσία ανεξάρτητοι από πολιτικές ή οικονομικές αλλαγές.” Κατ’ αυτόν τον τρόπο, μένει ελάχιστος χώρος για τα άτομα να διαμορφώσουν τη δική τους κουλτούρα σε αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον. Σύμφωνα με αυτή την άποψη, η κουλτούρα μεταδίδεται στο άτομο ως κάτι που πρέπει να μείνει αμετάβλητο, καθώς διαφορετικά θα χαθεί η ταυτότητα του ατόμου. Αυτές οι ομάδες και τα άτομα αναπαράγουν έτσι άθελά τους αυτό που από τα κυρίαρχα κοινωνικά στρώματα θεωρείται ως κουλτούρα. Γι’ αυτό το λόγο, παραδείγματος χάρη, αποκλείεται η εφαρμογή μιας διαδικασίας ομαδικής χειραφέτησης (μια διαδικασία που σίγουρα δεν πρέπει να συγχέεται με την αφομοίωση, την οποία τόσο φοβούνται οι εμπλεκόμενοι), (Dors, 1986:23). Όμως, η κουλτούρα δεν είναι κάτι δεδομένο ούτε μια στατική ολότητα που αναπαράγεται από γενιά σε γενιά. Δεν μεταβιβάζεται ως μια σταθερή κληρονομιά αξιών και πεποιθήσεων χωρίς να αλλάζει περιεχόμενο. Όπως λέει ο Βρύζας (1997:177), “είναι ένα σύστημα νοημάτων, μια δομή κατανόησης που κατευθύνει τη δράση των ατόμων και ταυτόχρονα κατευθύνεται απ’ αυτήν. Η κουλτούρα δεν είναι μια ανεξάρτητη μεταβλητή που καθορίζει τις κοινωνικές δραστηριότητες. Δεν έχει αυτόνομη ύπαρξη, αλλά αποτελεί συστατικό στοιχείο της κοινωνικής δράσης και δεν μπορεί να συλληφθεί έξω απ’ αυτήν. Συνδεδεμένη με την κοινωνική δράση, μεταβάλλεται μαζί της” (πρβλ. Badie, 1995:109). Εν ολίγοις: η κουλτούρα πρέπει οριστικά να τοποθετηθεί σε δυναμική προοπτική. Οι άνθρωποι δεν είναι παθητικά όντα τα οποία δρουν αποκλειστικά με βάση την κουλτούρα τους, αλλά είναι οι ενεργοί κατασκευαστές της κουλτούρας αυτής (Shadid, 1998:27).

Η κουλτούρα ή οι πολιτισμικές ιδέες και αξίες συχνά χρησιμοποιούνται ως ετικέτες για συμπεριφορές που θα ήταν χαρακτηριστικές σε μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα, κυρίως όταν χρειάζεται να υποδηλωθεί κάτι που δεν γίνεται κατανοητό: “Αυτό που δεν καταλαβαίνουμε έχει με σεβασμό μεταβιβαστεί στη μυστηριώδη, υπολειμματική διάσταση της κουλτούρας” (Marcus κ.α,

1986: 38). Συχνά οι πολιτισμικές ιδέες και αξίες είναι χρήσιμες ως ‘εξήγηση’ για τη συμπεριφορά μελών εθνοπολιτισμικών μειονοτήτων. Η κουλτούρα καθορίζει μέσα στο πλαίσιο αυτής της εξήγησης τη συμπεριφορά της εθνοτικής ομάδας απέναντι στη συμπεριφορά της πλειονοτικής ομάδας, η οποία με τη σειρά της είναι μια λογική, φυσική αντίδραση στις περιστάσεις (Saifullah Khan, 1982). Ο Vermeulen (1992) μας υποδεικνύει ότι μια πολιτισμική εξήγηση όπως η παραπάνω, (από την άποψη ότι η κουλτούρα είναι κάτι που εξηγεί και δεν χρειάζεται η ίδια να εξηγηθεί) δίνει στην κουλτούρα των εθνοπολιτισμικών μειονοτήτων μυστηριώδη χαρακτήρα. Από μια διεξοδική πολιτισμική ανάλυση εξάγεται το συμπέρασμα ότι η συμπεριφορά σε κάποια συγκεκριμένη περίπτωση είναι κατανοητή, δεδομένες τις σχετικές πολιτισμικές προϋποθέσεις, τόσο στην συμπεριφορά της μειονότητας όσο και στην συμπεριφορά της πλειονότητας (Vermeulen, 1992:16).

Συνήθως οι εθνοτικές ομάδες θεωρούνται πολιτισμικές ομάδες, των οποίων τα μέλη είναι φορείς κάποιων πολιτισμικών χαρακτηριστικών. Με αυτή την προσέγγιση η έννοια κουλτούρα αφήνει ελάχιστο περιθώριο για την ανάλυση των αντιθέσεων και διαφορών εντός της ομάδας. Οι εθνοτικές ομάδες θεωρούνται έτσι ομοιογενή σύνολα, όπου δεν γίνεται διάκριση στην κοινωνική τάξη, περιοχή προέλευσης, φύλο, ηλικία κλπ. Παράλληλα, η κουλτούρα θεωρείται σχετικά ανεξάρτητη σε σχέση με το κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο οι μορφές πολιτισμού αποκτούν σημασία (Pennings κ.α, 1983:378). Ένα εύστοχο παράδειγμα βρίσκει κανείς στην έρευνα του Bottomley (1979), που αφορά στην κοινωνική θέση των Ελλήνων μεταναστών στην Αυστραλία. Ο Bottomley έδειξε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της κοινωνικής θέσης των μεταναστών και στο περιεχόμενο που δίνουν στην ελληνική κουλτούρα. Το ενδιαφέρον των Ελλήνων που ανήκουν στην ανώτερη κοινωνική τάξη επικεντρώνεται στην κλασική Ελλάδα. Γι’ αυτούς οι αρχαίοι ήταν το σημαντικότερο μέρος της πολιτισμικής κληρονομιάς τους. Στις κατώτερες κοινωνικές τάξεις, για παράδειγμα μεταξύ των Ελλήνων εργατών, αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στο κύρος και το σεβασμό των θεσμών της οικογένειας (Bottomley, 1979:129). Οι Pennings κ.α. (1983:378) διαπιστώνουν την ύπαρξη συνάφειας ανάμεσα στην κουλτούρα και το πλαίσιο. Αν βλέπαμε αυτό το παράδειγμα μόνο από τη σκοπιά του ιστορικού παρελθόντος της περιοχής προέλευσης, δεν θα μπορούσαμε να εξηγήσουμε τη διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων Ελλήνων. Αυτή η εξήγηση μπορεί να δοθεί μόνο όταν συμπεριλάβουμε στην ανάλυσή μας την παρούσα, νέα κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι μετανάστες.

Όταν μιλάμε για την κουλτούρα ομάδων αλλοεθνών (για παράδειγμα των μεταναστών και των απογόνων τους), χρειαζόμαστε μια δυναμική έννοια της κουλτούρας. Η ελληνική κουλτούρα της πρώτης γενιάς θα διαφέρει από αυτή των παιδιών που γεννήθηκαν στην Ολλανδία. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι αυτά θα έπρεπε να νιώθουν λιγότερο Έλληνες. Για κάποιο άτομο η αντίληψη της κουλτούρας θα εξακολουθεί να συνδέεται στενά με την κουλτούρα όπως τη γνώρισε στη χώρα προέλευσης, ενώ για κάποιο άλλο η ερμηνεία της οικείας κουλτούρας θα καθορίζεται εν μέρει από την κουλτούρα (από τις κουλτούρες) στην Ολλανδία και λιγότερο από αυτή στη χώρα προέλευσης. Η εν λόγω ερμηνεία δε συνδέεται με τη γενιά, αλλά διαφέρει από άτομο σε άτομο.

Προϋπόθεση για μια δυναμική αντίληψη της έννοιας κουλτούρα είναι ο επιλεγμένος ορισμός να λαμβάνει επαρκώς υπόψη τις κοινωνικές εμπειρίες, στις οποίες πρέπει να συμπεριληφθούν τόσο δομικά όσο και εμπειρικά στοιχεία. Σ’ αυτό το θέμα συμφωνούμε με τους Pennings κ.α. (1983:379), που δίνουν την εξής περιγραφή: “Κουλτούρα είναι ο τρόπος ζωής μιας κοινωνικής ομάδας (που διαμορφώνεται με βάση την κοινωνική τάξη, την ηλικία, το φύλο, τη θρησκεία, κλπ.), η προσωπική έκφραση της κοινωνικής θέσης, οι κοινωνικές σχέσεις και το σύνολο των εμπειριών αυτής της ομάδας.” Σωστά εξετάζουν οι ερευνητές την κουλτούρα ως μια δυναμική και περιστασιακή έννοια, που συνήθως είναι μια εξαρτημένη μεταβλητή και όχι ανεξάρτητη, όπως θεωρούνταν αρκετά.

Αποδεχόμαστε την άποψη του Vermeulen (1992:26) για μια αντιμετώπιση του θέματος που επιχειρεί να εξηγήσει τόσο την πολιτισμική αλλαγή όσο και τη πολιτισμική συνέχεια. Με αυτή την προσέγγιση οι πολιτισμοί πρέπει να θεωρούνται μονάδες με ασαφή όρια και εσωτερική ποικιλία αντί εσωτερική ομοιογένεια. Όπως γράφει ο Shadid (1998:24): “Η κουλτούρα είναι κυρίως υποσυνείδητη και καθορίζει εκ των έσω το τι νιώθει και εκτιμάει ένα άτομο, καθώς και το πώς αντιλαμβάνεται τα πράγματα που το περιτριγυρίζουν και πώς αντιδράει σ’ αυτά.” Η κουλτούρα πρέπει να συσχετιστεί με τις κοινωνικές καταστάσεις εντός των οποίων παράγεται και αναπαράγεται. (Shadid, 1994a:38). Στα μέλη των ομάδων αλλοεθνών η κουλτούρα και η πολιτισμική ταυτότητα “εκδηλώνονται σύμφωνα με τον τρόπο με το οποίο το κάθε μέλος αυτοκαθορίζεται, όχι μόνο ατομικά, αλλά και σε σχέση με την ομάδα του, και αυτό δεν συμβαίνει ανεξάρτητα από το περιβάλλον της χώρας διαμονής, αλλά σε άμεση σχέση μαζί του” (Shadid, 1998:47).

2.1.2 Εθνισμός

Μία έννοια, στην οποία η κουλτούρα διαδραματίζει τον πρωταγωνιστικό ρόλο, είναι ‘ο εθνισμός’, ένας όρος που χρησιμοποιείται για να περιγραφεί ένας συγκεκριμένος τύπος κοινωνικής ομάδας. Ο όρος προέρχεται από την ελληνική λέξη ‘έθνος’ και έχει ευρύτερη σημασία από την έννοια ‘κουλτούρα’. Σύμφωνα με τον τυποποιημένο ορισμό του ‘εθνισμού’, μια ομάδα ανθρώπων έχει κάποια εθνικά χαρακτηριστικά, επειδή προέρχεται από κάποιο μέρος ενός έθνους ή έθνος, με κοινή ιστορία. Αυτή η κοινή προέλευση γίνεται ορατή μέσω ομοιοτήτων, παραδείγματος χάρη, στην εμφάνιση, τη σωματική διάπλαση, αλλά και σε πολιτισμικά χαρακτηριστικά, όπως η γλώσσα, η θρησκεία, και ο τρόπος ζωής, σκέψης και πράξης. Με λίγα λόγια, τα εθνικά χαρακτηριστικά αποτελούν μέρος της ταυτότητας ομάδων ή ατόμων. Εθνισμός είναι επιπλέον η συνειδητοποίηση ότι κάποιος ανήκει σε μια συγκεκριμένη ομάδα λόγω προέλευσης, ιστορίας και κουλτούρας, αλλά παράλληλα η έννοια δίνει έμφαση στις διαφορές που υπάρχουν με τη γύρω κοινωνία: εκπροσωπεί το λόγο για τον οποίο τα άτομα νιώθουν συνδεδεμένα με τη συγκεκριμένη ομάδα (Van der Wal, 1996: 64 και Lindo, 1996:117). Ο Shadid (1998:169) γράφει σχετικά: “Παρ’ όλα αυτά παραμένει μια συγκεχυμένη έννοια, καθώς στην πράξη χρησιμοποιείται για την παραπομπή σε φυλετικές, γλωσσολογικές, πολιτισμικές και εθνοτικές ομάδες ή σε συνδυασμούς αυτών.”

Σε πιο γενικό επίπεδο ο όρος ‘εθνοτική ομάδα’ υποδηλώνει την ομάδα που καθορίζει μόνη της την ταυτότητά της, τονίζοντας τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τα οποία την ξεχωρίζουν από άλλες ομάδες⁴. Αυτός ο καθορισμός της ταυτότητας από την ίδια την ομάδα προϋποθέτει μια ‘εθνική συνείδηση’, στο βαθμό που η ομάδα πρέπει να συνειδητοποιεί το γεγονός ότι η κουλτούρα της διαφέρει από άλλες κουλτούρες. Βέβαια, αυτή η ομαδική συνείδηση δεν είναι ομοιογενής: από άτομο σε άτομο θα διαφέρει. Η έρευνα των Pennings κ.α. (1983) για τον εθνισμό των Ελλήνων της Ολλανδίας οδήγησε σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Οι ερευνητές επιδίωξαν να εξακριβώσουν αν υπήρχε κάποιο κοινό σημείο που θα ένωνε τους Έλληνες. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι υπάρχει μια ισχυρή συγκέντρωση στην οικεία Κοινότητα, που συσχετίζεται με την κοινωνική θέση των Ελλήνων ως οικονομικών μεταναστών στην Ολλανδία⁵.

Τακτικά οι όροι ‘κουλτούρες’ και ‘εθνοτικές ομάδες’, χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημες έννοιες που η μια μπορεί να αντικαταστήσει την άλλη. Έτσι, οι εθνοτικές ομάδες περιγράφονται κυρίως ως πολιτισμικές ομάδες και τα μέλη τους είναι φορείς συγκεκριμένων πολιτισμικών χαρακτηριστικών. Το ίδιο συχνά διατυπώνεται ανεπιφύλακτα ότι οι άνθρωποι καταρχήν είναι φορείς κουλτούρας, κυρίως με την έννοια της εθνικής κουλτούρας: κάποιος είναι Ισπανός, Έλληνας, Γερμανός κλπ. Η προέλευση είναι κατά αυτόν τον τρόπο, όπως η κουλτούρα, ένα δεδομένο και με αυτό ορίζονται οι άνθρωποι.

Η γλώσσα χρησιμοποιείται συχνά, προκειμένου να καθοριστούν τα (εθνοτικά) όρια μεταξύ των ομάδων. Οι Giles και Byrne (1982:17) υποστηρίζουν ότι σε πολλές περιπτώσεις η γλώσσα διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο ως απαραίτητο χαρακτηριστικό γνώρισμα για τη συμμετοχή στην εθνοτική ομάδα. Ο Shadid (1998:136) δηλώνει: “Η γλώσσα λειτουργεί ως εθνικός ‘δείκτης’, έστω και μόνο βάσει του δεδομένου ότι πολλές εθνοτικές ομάδες έχουν στη διάθεσή τους μια δική τους γλώσσα, την οποία επιπλέον χειρίζονται με έναν συγκεκριμένο γι’ αυτές τρόπο.”

Η ‘εθνοπολιτισμική θέση’ μιας μειονότητας σύμφωνα με τον Penninx (1988:51), είναι “ο βαθμός στον οποίο μια συγκεκριμένη ομάδα θεωρείται από την κοινωνία (ή τουλάχιστον από το μεγαλύτερο μέρος της) ως ξεχωριστή ομάδα ή αν η ομάδα θεωρεί τον εαυτό της ως τέτοια.” Αυτά τα δύο μέρη της εθνοπολιτισμικής θέσης, μπορούν – αν και ο Penninx δεν το κάνει αυτό – να ονομαστούν χάριν συντόμευσης ως το ‘διεθνικό’ και το ‘ενδοεθνικό στοιχείο’ της εθνοπολιτισμικής θέσης αντίστοιχα (Struijs, 1998:26). Οι πραγματικές ή μη πραγματικές διαφορές στην κουλτούρα, στις αρχές, στις αξίες και στη συμπεριφορά, καθώς και στα φυσικά χαρακτηριστικά που αναφέρονται συχνά δεν αποτελούν για τον Penninx (1988) αναγκαίες προϋποθέσεις για τον καθορισμό της εθνοπολιτισμικής θέσης. Τόσο το διεθνικό στοιχείο όσο και το ενδοεθνικό στοιχείο εξελίσσονται ανεξάρτητα το ένα από το άλλο: “ο τρόπος με τον οποίο μια ομάδα αντιλαμβάνεται τον εαυτό της εξαρτάται από την αντιμετώπιση του περιβάλλοντός της και αντίστροφα.”

Μια περαιτέρω επεξεργασία αυτής της ιδέας βρίσκουμε στο βιβλίο *Ethnic Groups and Boundaries* (1970) του Barth. Ο συγγραφέας θεωρεί ότι η κάθε εθνοτική ομάδα καταρχήν είναι ένας κοινωνικός οργανισμός στον οποίο οι ίδιοι οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν συγκεκριμένα πολιτισμικά χαρακτηριστικά, τα οποία έχουν δανειστεί κατά ελεγχόμενο ή μη ιστοριογραφικό τρόπο από την οικεία ιστορία και για τα οποία οι συμμετάσχοντες υποστηρίζουν ότι πρόκειται για τα προσωπικά τους πολιτισμικά χαρακτηριστικά (βλ. επίσης Roosens, 1982:103). Συνεπώς, μια εθνοτική ομάδα χαρακτηρίζεται από μια μορφή κοινωνικής ταυτότητας, μιας ταυτότητας που έχει ενσωματωθεί στέρεα σε μια ομαδική πολιτισμική κληρονομιά (Tennekes, 1986β:34). Ακολουθώντας τον Tajfel (1978) ο Vermeulen (1984:15) περιγράφει την εθνική ταυτότητα ως κοινωνική ταυτότητα: “Αυτή η κοινωνική ταυτότητα ξεχωρίζει από τις άλλες κοινωνικές ταυτότητες λόγω της πεποίθησης ότι οι άνθρωποι έχουν κοινή προέλευση, ιστορία και πολιτισμική κληρονομιά, γλώσσα και θρησκεία.” Ακολουθώντας τον de Vos (1975), ο Vermeulen (1982) συμπεραίνει ότι η εν λόγω κοινωνική ταυτότητα ξεχωρίζει ως μια σημαντική πηγή έμπνευσης για το μέλλον της ομάδας, με το να επικεντρώνεται emphaticά στο παρελθόν. Αλλά ο Vermeulen (1982:7) διακρίνει στην εθνική ταυτότητα επιπλέον μια σπουδαία αφετηρία για πολιτική οργάνωση, ενώ η εθνική συνείδηση αυτή καθ’ αυτή, ενισχύεται κυρίως μέσω της οργάνωσης σε εθνική βάση. Σύμφωνα με τον Liebkind (1977:176) “μια αναγνωρισμένη και αποδεκτή κοινωνική ταυτότητα είναι αναγκαία για κάθε άνθρωπο ως μέσο για να διατηρηθεί υπαρκτός στην κοινωνία εδώ και τώρα.” Ο Verkuyten (1988) συνδέει τον όρο εθνική ταυτότητα με θεωρίες περί ταυτοτήτων από το χώρο της ψυχολογίας. Θεωρεί την εθνική ταυτότητα ως μέρος της προσωπικής ιδέας κάποιου για τον εαυτό του. Η εθνική ταυτότητα σύμφωνα με τον ερευνητή είναι για κάθε άτομο μια στάση προς τον εαυτό του, και είναι μία από τις πολλές κοινωνικές ταυτότητες.

Στην έννοια εθνισμός η κουλτούρα παίζει βασικό ρόλο, αυτό όμως δεν σημαίνει ότι για το λόγο αυτό η έννοια πρέπει να θεωρηθεί ως κάτι το καθοριστικό (Tennekes, 1986β:34). Μπορούμε να διακρίνουμε δύο ρεύματα στην επιστημονική βιβλιογραφία που διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τη θέση τους απέναντι στην κουλτούρα, τον εθνισμό και τη σχέση μεταξύ των δύο. Ο Vermeulen (1984:12) διακρίνει – ακολουθώντας τον Enloe (1980: 1-12) – την ‘αποδιδόμενη’ (ascriptieve) και την ‘περιστασιακή’ προσέγγιση. Σύμφωνα με την αποδιδόμενη προσέγγιση, οι εθνοτικές ομάδες είναι πολιτισμικές ομάδες που υπάρχουν μεν χάρη στην απομόνωση ή τη δύναμη της παράδοσης, αλλά που θα χαθούν αναπόφευκτα ως συνέπεια του εκσυγχρονισμού. Στην περιγραφή αυτής της διαδικασίας οι έννοιες ‘πολιτισμός’, ‘αφομοίωση’ ή ‘ένταξη’ είναι βασικές. Όσο χρησιμοποιείται η έννοια ‘εθνισμός’ από αυτή τη σκοπιά, διαχωρίζεται αυστηρά από την έννοια ‘κουλτούρα’. Αντίθετα στην περιστασιακή προσέγγιση οι εθνοτικές ομάδες δημιουργούνται επειδή δύο πολιτισμικές ομάδες έρχονται σε επαφή. Στην επακόλουθη διαδικασία τα μέλη μιας τέτοιας ομάδας αρχίζουν να προσαρμόζονται στην άλλη ομάδα ή αντίθετα, αρχίζουν να βιώνουν την προέλευσή τους με μεγαλύτερη ένταση από πριν. Από αυτή τη σκοπιά η κουλτούρα και ο εθνισμός είναι δύο έννοιες που μπορούν εύκολα να διαχωριστούν. Ο εθνισμός είναι το αίσθημα της αρμονίας και της αλληλεγγύης που προέρχεται από μια κοινή κουλτούρα ή κοινή ιστορία. Από αυτήν την οπτική γωνία ο εθνισμός έχει περισσότερη συνάφεια με τον εθνικισμό απ’ ό,τι με την κουλτούρα (Vermeulen, 1984:12-13).

Προκειμένου να τονίσει την διαφορετικότητά της ή την προσωπική της ταυτότητα, η εθνοτική ομάδα χρησιμοποιεί πολιτισμικά στοιχεία. Έτσι, σύμφωνα με τον Tennekes τα όρια μεταξύ του *ingroup* και του *outgroup* τίθενται με βάση αυτά τα πολιτισμικά στοιχεία, τα οποία θεωρούνται χρήσιμα γι’ αυτόν τον σκοπό. Ο Tennekes θέλει γι’ αυτό το λόγο να διαχωρίσει τα αντικειμενικά δεδομένα της πολιτισμικής ομάδας από την αντίληψη της ίδιας της ομάδας για την πολιτισμική της ταυτότητα. (1986β:35). Γι’ αυτό το λόγο υποστηρίζει ο Vermeulen (1984:12) ότι θα πρέπει να αναφέρεται κανείς αντίστοιχα σε ‘εθνική ταυτότητα’ και σε ‘πολιτισμική ταυτότητα’. Στις κοινωνικές επιστήμες υπάρχει ωστόσο διάσταση απόψεων σ’ ό,τι αφορά τη σημασία αυτών των εννοιών (βλ. Shadid, 1998:168).

Ο Vermeulen (1984:15) υποστηρίζει ότι στο θέμα της εθνικής ταυτότητας μπορούμε να διακρίνουμε μια ‘αντικειμενική διάσταση’. Αυτή τη διάσταση μπορούμε να τη δούμε καλύτερα ως “το βαθμό στον οποίο κάποιος συσχετίζεται με ανθρώπους της ίδιας εθνικής προέλευσης, σε σύγκριση με το βαθμό επαφής με ανθρώπους εκτός αυτής της ομάδας.” Παράλληλα με αυτή την αντικειμενική διάσταση, μπορούμε να διακρίνουμε και μια ‘υποκειμενική διάσταση’ ή μια ‘εθνική συνείδηση’, που “συσχετίζεται με το ερώτημα αν κάποιος θεωρεί τον εαυτό του μέλος αυτής της ομάδας.” Η υποκειμενική διάσταση υποδιαιρείται πάλι σε τρία συστατικά μέρη: πρώτο, η *εθνική ταύτιση*, η οποία

“αφορά στο ερώτημα αν κάποιος θεωρεί ή όχι τον εαυτό του μέλος της εθνοτικής ομάδας ή το βαθμό που αυτό συντελείται.” Το δεύτερο συστατικό στοιχείο είναι η *διαμόρφωση της αυτοεικόνας*, δηλαδή “η απόδοση χαρακτηριστικών στις ομάδες.” Το τελευταίο συστατικό στοιχείο, μια *ιδεολογία*, πιο συγκεκριμένα: “μια λίγο-πολύ ενιαία, κοινή άποψη για το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον της οικείας εθνοτικής ομάδας σε σχέση με άλλες ομάδες” (Vermeulen, 1984:16-17). Ο εθνισμός κατά τον Vermeulen ενισχύεται ή αποδυναμώνεται από πολιτισμικούς, κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες, το στιγματισμό και τις διακρίσεις.

Η διαμόρφωση και ενεργοποίηση της εθνικής συνείδησης και η ομαδοποίηση μέσα στα εθνικά σύνορα από την οποία συνοδεύεται λέγεται εθνισμός. Σε αυτή τη διαδικασία δύο παράγοντες έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο σύμφωνα με τον Tennekes (1986:35): το συναίσθημα ότι κάποιος είναι διαφορετικός από πολιτισμική άποψη (συναισθηματικός παράγοντας), και τα πιο υλικά συμφέροντα που τα μέλη μιας ομάδας σε ένα συγκεκριμένο πολιτικό και κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο έχουν κοινά (περιστασιακός παράγοντας). Οι παράγοντες πάντως σίγουρα δεν είναι ισότιμοι και παρόμοιοι. Συνήθως η δυναμική των διαδικασιών εθνοποίησης καθορίζεται κυρίως από το κοινωνικό πλαίσιο του αγώνα για εξουσία και συμφέροντα μεταξύ των διαφόρων ομάδων σε ένα κοινωνικό πλαίσιο.

Κυρίως σε μια σύγχρονη πλουραλιστική κοινωνία ο εθνισμός, σύμφωνα με τον Tennekes (1986β:35), αποτελεί αφετηρία για τη δημιουργία ομάδων πίεσης ή άλλων μορφών έκφρασης συμφερόντων και απόκτησης εξουσίας. Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι ο εθνισμός δεν είναι στατικό αλλά δυναμικό δεδομένο και ότι η δυναμικότητα αυτής της διαδικασίας καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις εξελίξεις εντός του κοινωνικού πλαισίου.

Ο Djohani (1994:40) διαπιστώνει βάσει πολλών δημοσιευμάτων ότι στην ταυτότητα αλλοδαπών νεαρών ατόμων η εθνικότητα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο. Παράδειγμα ενός τέτοιου δημοσιεύματος είναι το *Βοήθεια στον αυτοσεβασμό* (1987), ένα συμβουλευτικό έγγραφο του Συμβουλίου Πολιτικής για την Νεολαία, στο οποίο το Συμβούλιο επισημαίνει ότι η εθνικότητα, στην περίπτωση που συσχετίζεται με τη χώρα προέλευσης, δεν χάνει τη σημασία της σε διαδοχικές γενιές. Αντίθετα, σύμφωνα με το Συμβούλιο δεν αποκλείεται η εθνικότητα να έχει σπουδαιότερη σημασία για την τρίτη απ’ ό,τι για τη δεύτερη γενιά. Βεβαίως, αυτό μπορεί να διαφέρει από άτομο σε άτομο.

Εξάλλου, οι Verkuyten κ.α. συμπεραίνουν στο *Νεολαία και Κοινωνία* (1992) ότι μέσω του εθνισμού μπορεί να επιτευχθεί ένας θετικός αυτοσεβασμός σε αλλοδαπούς νεαρούς. Στην περίπτωση συσχέτισης με μια συγκεκριμένη χώρα και μια συγκεκριμένη εθνοτική ομάδα, ο εθνισμός μπορεί να επιφέρει ένα θετικό ψυχολογικό αποτέλεσμα. Οι ίδιοι συγγραφείς αναφέρουν ακόμη, ότι τόσο αλλοδαποί όσο και αυτόχθονες νέοι δείχνουν μεγαλύτερη προτίμηση σε ομηλικούς της οικείας εθνοτικής ομάδας, όταν έχουν θετικότερη εικόνα για την οικεία εθνική προέλευση.

2.1.3 Ταυτότητα

Γύρω από την έννοια ‘ταυτότητα’ στις επιστημονικές μελέτες, υπάρχει μεγάλη σύγχυση. Αρχικά δημιουργείται η εντύπωση ότι πρόκειται για την υπαρξιστική μορφή ενός ατόμου, ενώ στην πραγματικότητα ο όρος πολύ συχνά χρησιμοποιείται ως συγκεντρωτική έννοια για πολλά και διαφορετικά θέματα. Διατυπώνονται πολλές σημασίες της, και στην επιστημονική βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται πολλοί διαφορετικοί ορισμοί και προσεγγίσεις. Επίσης, πολύ εύκολα προστίθενται αμέτρητες έννοιες και δημιουργείται έτσι μια ποικιλία νέων εννοιών, όπως η εθνική, η πολιτισμική, η κοινωνική, η ατομική, η ομαδική, και η προσωπική ταυτότητα. Οι έννοιες που δημιουργούνται έτσι, χρησιμοποιούνται συχνά συγκεχυμένα χωρίς καν να εξηγηθούν πρώτα. Το ίδιο εύκολα η έννοια ταυτότητα ευθυγραμμίζεται με έννοιες, όπως ‘αυτοεικόνα’ και ‘αυτοαντίληψη’, σαν να ήταν συνώνυμα. (Verkuyten κ.α, 1984:11).

Για τον ψυχολόγο του 19ου αιώνα William James η ταυτότητα ήταν “το υποκειμενικό συναίσθημα του να είναι κανείς το ίδιο πρόσωπο και, συνέχειας, που μας δυναμώνει.” Ο ορισμός αυτός δείχνει ότι το συναίσθημα της ταυτότητας δεν αποτελείται μόνο από μια προσωπική κατάσταση ή ποιότητα, αλλά ότι αποτελεί και πηγή ενέργειας (Traas 1990:20). Ο Erikson (1971, 1980) περιέγραψε την εξέλιξη της ταυτότητας ως ένα μέρος, ακόμα και φάση, της εξέλιξης της προσωπικότητας. Οι ιδέες του βασίζονταν στις ψυχολογικές θεωρήσεις σε βάθος του Φρόυντ, και από την άλλη μεριά σε γενικά ισχύουσες κοινωνικο-επιστημονικές προϋποθέσεις για τις διάφορες φάσεις

της ζωής, τις οποίες ο ίδιος διέκρινε. Αυτό που μας κάνει εντύπωση στην προσέγγιση του Erikson, είναι ότι θεωρεί την ταυτότητα ως ψυχοκοινωνικό φαινόμενο, όπου κεντρική θέση έχει το υποκειμενικό βίωμα του ίδιου του ατόμου (ή αλλιώς η σχέση του ατόμου με τον εαυτό του), σε αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον του. Αυτή η αλληλεπίδραση αποτελεί απόλυτη προϋπόθεση για την δημιουργία της ταυτότητας. Έτσι, η ταυτότητα διαμορφώνεται σε σχέση με άλλες ταυτότητες. Τελικά, εξυπηρετείται και η συνειδητοποίηση της συνέχειας, όταν το άτομο νιώθει ότι αναγνωρίζεται.

Η αναζήτηση της προσωπικής ταυτότητας είναι, σύμφωνα με τον Erikson (1980), μια διαδικασία που διαρκεί ολόκληρη τη ζωή. Σύμφωνα με τον ερευνητή η εξέλιξη της ταυτότητας είναι μια διαδικασία εξέλιξης συναισθημάτων, που ξεκινάει από την παιδική ηλικία και βρίσκει ιδιαίτερα εφαρμογή κατά τη διάρκεια της εφηβικής ηλικίας, όταν οι νέοι απελευθερώνονται από το περιβάλλον των γονέων. Αλλά ο Erikson δεν ακολουθεί το δρόμο άλλων ψυχαναλυτών που στην εξέλιξη των συναισθημάτων του ανθρώπου δίνουν ξεχωριστή έμφαση στα πρώτα τέσσερα χρόνια της ζωής, όπου λαμβάνει χώρα μια εντατική αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιού και γονέων. Αντίθετα, ο Erikson εστιάζει την προσοχή του σε κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες, και γι' αυτόν βασικό ρόλο παίζει η αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου και της κοινωνίας. Σύμφωνα με τον Traas (1990:20), ο Erikson δίνει κατ' αυτόν τον τρόπο διαφάνεια στο γεγονός ότι, λόγω απότομων αλλαγών (όπως για παράδειγμα η μετανάστευση) ή αντιφατικών κοινωνικών απαιτήσεων ('ζώντας ανάμεσα σε δύο κουλτούρες'), η εξέλιξη της προσωπικότητας μπορεί να αποβεί προβληματική. Μια παρόμοια αντίληψη της ταυτότητας ως ψυχοκοινωνικό φαινόμενο καθιστά, σύμφωνα με τον Verkuyten (1988:59), δυνατό το να αναγνωριστεί μια σημαντική δυναμική στην προσωπική βίωση του εαυτού.

Η 'ταυτότητα' είναι σχετική έννοια. Δεν αφορά το άτομο αυτό καθ' αυτό, αλλά το πώς το άτομο σε μια συγκεκριμένη σχέση με ένα συγκεκριμένο περιβάλλον, καθορίζεται από το περιβάλλον αυτό. Από το παραπάνω συνάγεται ότι το κοινωνικό περιβάλλον είναι ουσιώδες στοιχείο. Ή όπως είπε ο Traas (1990:25): "Η ταυτότητα υπονοεί μια σχέση του ατόμου με τον εαυτό του και μια σχέση με τον κόσμο. Ο κόσμος αυτός περιέχει όλα τα θέματα στον κόσμο των άλλων ανθρώπων, αλλά αυτή η σχέση με τον κόσμο επηρεάζει και τη σχέση του ατόμου με τον εαυτό του."

Πρέπει να δεχτούμε την ταυτότητα ως μια δυναμική και όχι ως στατική έννοια. Διαμορφώνεται από μακρόχρονες και πολύπλοκες ιστορικές, κοινωνικές, πολιτικές και πολιτιστικές διαδικασίες. Είναι το προϊόν μιας συνεχούς διαπάλης ανάμεσα σε άτομα ή ομάδες. Μεταπλάθεται συνεχώς μέσα στο χρόνο. Για τον Βρίζα (1997:184), "δεν αλλάζει όμως μόνο μέσα στη διαχρονία, είναι επίσης πολλαπλή μέσα στη συγχρονία" (Πρβλ. Todorov, 1995:135 κ.ε).

Μπορούμε να μιλήσουμε για μια υγιή ταυτότητα όταν αυτή βρίσκεται σε συνεχή και ενεργό επικοινωνία με τον γύρω κόσμο και όλες τις αλλαγές που λαμβάνουν χώρα σ' αυτόν, και ο οποίος επηρεάζεται και από τις αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στο ίδιο το άτομο. Δεν υπάρχει περίπτωση να ισχύει η απλοϊκή άποψη ότι η ταυτότητα είναι ένα σύνολο αξιών, κανόνων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων, που έχουν καθοριστεί δια παντός και που μπορούν να θεωρηθούν ως αμετάβλητα δεδομένα. Περισσότερο έχει να κάνει με την ικανότητα των ανθρώπων να επιλέγουν το δικό τους δρόμο και να παίρνουν τις δικές τους αποφάσεις, όταν το γύρω περιβάλλον ή ο κόσμος αλλάζουν. Είναι αυτή η δυναμική ικανότητα προσαρμογής που την επικαλούμαστε συχνά στη σύγχρονη, διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία μας. Δεν μπορούν πλέον τα άτομα στην εφηβική τους ηλικία να αποκτήσουν κάποια συγκεκριμένη ταυτότητα και να ζήσουν με αυτήν στην υπόλοιπη ζωή τους (Traas, 1990: 26).

Η προσωπική βιογραφία είναι ένα σημαντικό συστατικό στοιχείο της ταυτότητας του ατόμου. Σίγουρα αυτή η βιογραφία είναι ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά του ανθρώπου και γι' αυτό το λόγο το αίσθημα της ταυτότητας συσχετίζεται άμεσα με τον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος νιώθει συνδεδεμένος με την ιστορία του και με αυτούς από τους οποίους προέρχεται. Η ιστορία μας είναι η ιστορία αυτών με τους οποίους είμαστε συνδεδεμένοι. Η δική μου ιστορία αποτελεί μέρος της ιστορίας των γονέων μου, των παιδιών μου, του/της συντρόφου μου, του λαού μου. Συνοπτικά, η προσωπική ταυτότητα δεν μπορεί να θεωρηθεί ξεχωριστά από την ομάδα στην οποία ανήκει το άτομο (Traas, 1990:30). Μ' αυτή την έννοια τα μέλη ξένων εθνοπολιτισμικών ομάδων αντλούν την ταυτότητά τους μεταξύ άλλων από την εθνική τους καταγωγή. Θα συμπεριφέρονται λοιπόν σύμφωνα με τους κανόνες και τις αξίες της χώρας προέλευσης (Penning κ.α, 1983:377). Ο Vermeulen (1982:24) αναφέρει εδώ ότι η έννοια ταυτότητα δεν διατηρεί μόνο σχέση με κάποια συγκεκριμένη πολιτισμική κληρονομιά, της οποίας η οικεία γλώσσα, η θρησκεία, οι κανόνες και τα έθιμα είναι τρόποι

εξωτερίκευσης· υπάρχει εξίσου μια σχέση και συνείδηση σύνδεσης με τη χώρα προέλευσης και με την εθνοτική ομάδα. Με βάση αυτούς τους συλλογισμούς, δικαιολογεί ο ερευνητής το διαχωρισμό του μεταξύ πολιτισμικής και εθνικής ταυτότητας.

Η σχέση μεταξύ κουλτούρας και ταυτότητας εξετάστηκε αρχικά από τον Erikson στο βιβλίο του *Childhood and Society* (1950). Σ' αυτό συμπεραίνει ο ερευνητής ότι η κάθε κουλτούρα αναπτύσσει ένα μοντέλο ανατροφής παιδιών το οποίο αποσκοπεί στη μεταβίβαση σωστών γνώσεων, δεξιοτήτων και νοοτροπιών, χαρακτηριστικών τα οποία είναι απαραίτητα, προκειμένου να λειτουργούν επιτυχημένα μέσα στις κοινωνικές συνθήκες της ομάδας στην οποία ανήκουν. Συνοπτικά, κάθε άτομο ανατρέφεται σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο και αναπτύσσει μια ταυτότητα, η οποία του δίνει μια θέση εντός αυτού του κοινωνικού πλαισίου. Η οπτική αυτή του Erikson συνδέεται στενά με τις σύγχρονες θεωρίες κοινωνικοποίησης, σύμφωνα με τις οποίες ο άνθρωπος κοινωνικοποιείται εντός μιας συγκεκριμένης κοινωνικής κατάστασης.

Οι Freire & Foucault (όπως τους παραθέτει ο Graas, 1990:42) έχουν αποδείξει ότι ανθρώπινη ταυτότητα δεν μπορεί να νοηθεί χωρίς την κουλτούρα. Η ταυτότητα είναι που συνδέει τον άνθρωπο με την κουλτούρα και που του δίνει μια θέση σ' αυτήν. Κατά κάποιον τρόπο ο άνθρωπος ανήκει στην κουλτούρα που τον περιβάλλει. Με αυτή τη λογική, θα μπορούσαμε να περιγράψουμε την ταυτότητα ως: 'τον τρόπο με τον οποίο κάθε άνθρωπος συμμετέχει στην κουλτούρα μιας ομάδας, αλλά παράλληλα παραμένει ο εαυτός του, ξεχωριστός και μοναδικός' (Graas, 1990:41). Η ταυτότητα του ανθρώπου ως μέλους μιας ομάδας μπορεί να εμπλουτιστεί ως συνέπεια των σχέσεών του με άλλες κουλτούρες και να βοηθηθεί, ώστε το άτομο να είναι καλύτερα προετοιμασμένο για κοινωνικές αλλαγές.

Προκειμένου να αποσαφηνίσουμε τη δική μας θέση απέναντι στην έννοια ταυτότητα σε εθνοπολιτιστικές μειονότητες, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε την τριμερή σημασιολογική διαίρεση του K bber (1982): την ψυχολογική σημασία, η οποία από ιστορική άποψη ανάγεται στον Erikson, την πολιτισμικο-κοινωνιολογική σημασία, σύμφωνα με την οποία η ταυτότητα παραπέμπει στην πολιτισμική ιδιαιτερότητα, και την πολιτική σημασία, σύμφωνα με την οποία η ταυτότητα παραπέμπει σε αλληλεγγύη και σε σχηματισμό ομάδας. Για μας προέχει η πολιτισμική ιδιαιτερότητα (πολιτισμικο-κοινωνιολογική σημασία), η βίωση πολιτισμικών διαφορών και οι συσχετιζόμενες διαδικασίες σχηματισμού ομάδας (πολιτική σημασία).

2.1.4 Αυτό- και ετεροπροσδιορισμός των μελών εθνοπολιτισμικών ομάδων

Πιο πάνω αναφέρθηκε ότι η κουλτούρα δεν είναι ένα στατικό φαινόμενο, αλλά υπόκειται σε ιστορική εξέλιξη και επηρεάζεται στην εξέλιξή του αυτή από τις εκάστοτε συγκεκριμένες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και περιβαλλοντικές συνθήκες. Ακολουθώντας αυτό το συλλογισμό, μπορούμε να πούμε ότι τα μέλη εθνοπολιτισμικών ομάδων που ζουν και δρουν κάτω από διαφορετικές συνθήκες στη διασπορά, διαμορφώνουν μεταξύ τους διαφορετικά πολιτισμικά πρότυπα και έτσι διαφοροποιούνται πολιτισμικά μεταξύ τους, καθώς και από τα μέλη του εθνικού κορμού (χώρας προέλευσης).

Είδαμε επίσης ότι η ταυτότητα του ατόμου δεν κληρονομείται, αλλά διαμορφώνεται στο πλαίσιο της ενεργούς ενασχόλησης του με το κοινωνικοπολιτισμικό του περιβάλλον και ότι η διαμόρφωση της ταυτότητας επηρεάζεται από τις εκάστοτε συγκεκριμένες βιοτικές συνθήκες του ατόμου. Για τον Shadid (1998:173-174) η διαδικασία διαμόρφωσης ταυτότητας έχει τόσο αποδιδόμενους (ascriptive) (ετεροπροσδιορισμός) όσο και εκτιμητικούς (αυτοπροσδιορισμός) παράγοντες: "Οι αποδιδόμενοι παράγοντες αφορούν την ετικέτα που τοποθετείται από το περιβάλλον στον συγκεκριμένο άνθρωπο και το βαθμό στο οποίο ο ίδιος συμφωνεί ή διαφωνεί με την ετικέτα αυτή (...). Από την άλλη μεριά, οι εκτιμητικοί παράγοντες της ταυτότητας συσχετίζονται με τον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος κρίνει τον εαυτό του και την ομάδα του, καθώς επίσης με το πώς κρίνει το κοινωνικό του περιβάλλον." Με αυτά τα δεδομένα, τονίζει ο Δαμανάκης (1999β), θα πρέπει να αναμένουμε πολλαπλές ταυτότητες ανάμεσα στα μέλη μειονοτικών ομάδων με κοινή εθνοπολιτισμική προέλευση που ζουν μακριά από τον εθνικό κορμό, στη διασπορά.

Με τις παραπάνω υποθέσεις ως αφετηρία και, κατά συνέπεια, την πολιτισμική ετερότητα των μελών εθνοπολιτισμικών ομάδων της διασποράς, επιχείρησε ο Δαμανάκης (βλ. 1998, 1999α, 1999β,

1999γ) να δώσει απάντηση στο ερώτημα, “αν υπάρχουν και ποια είναι αυτά τα πολιτισμικά στοιχεία που ενώνουν τους απανταχού Έλληνες και που λειτουργούν ως κοινά συνδετικά στοιχεία των πολλαπλών ταυτοτήτων τους” (Δαμανάκης, 1999β:52).

Θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι τα κοινά στοιχεία εστιάζονται στη γλώσσα, στη θρησκεία, στην ιστορία και στην παράδοση. Όμως, από τις έρευνες του Δαμανάκη (βλ. 1999α, 1999β, 1999γ) σε Έλληνες ομογενείς ανά τον κόσμο προέκυψε ότι ο παραπάνω ισχυρισμός δεν τεκμηριώνεται ικανοποιητικά. Για παράδειγμα, οι κρητικής καταγωγής μουσουλμάνοι της Συρίας υποστηρίζουν ότι το χριστιανικό θρήσκευμα δεν είναι απαραίτητο συνθετικό στοιχείο της ελληνικής τους ταυτότητας (Τσολακίδου, 1999:401). Επίσης, οι ταταρόφωνοι πληθυσμοί των λεγόμενων ελληνικών χωριών της Μαριούπολης, στην Ουκρανία, δεν μιλούν Ελληνικά επί αιώνες, δεν έχουν κοινά ήθη και έθιμα με τους Έλληνες του μητροπολιτικού χώρου, υπήρξαν επί πολύ χρόνο χωρίς θρησκευτική πρακτική, και όμως θεωρούν τους εαυτούς τους Έλληνες (Δαμανάκης, 1999γ).

Στην περίπτωση των ταταρόφωνων πληθυσμών της Ουκρανίας, αν και δεν υπάρχουν ούτε τα συγχρονικά ούτε τα διαχρονικά στοιχεία που συγκροτούν την ελληνική ταυτότητα – τουλάχιστο όπως αυτή γίνεται αντιληπτή στον ελλαδικό χώρο –, αυτό που τους κάνει να αυτοπροσδιορίζονται ως Έλληνες είναι μια διάσταση ιδεολογική. Ο Δαμανάκης (1999γ) τονίζει ότι το ελάχιστο κοινό στοιχείο όλων όσων αυτοπροσδιορίζονται ως Έλληνες είναι, κατά κανόνα, η προφορική παράδοση, η οποία εκφράζεται ως πίστη ή ως ιδεολόγημα ή ως μύθος περί μιας κοινής πολιτισμικής ή βιογενετικής καταγωγής ή απλά ως ένας συναισθηματικός δεσμός. Οι άνθρωποι αυτοί δεν έχουν τεκμήρια της ελληνικότητάς τους και όμως ισχυρίζονται ότι είναι Έλληνες, γιατί έτσι νιώθουν. Είναι το ελάχιστο αίσθημα που κουβαλούν μαζί τους και που πέρασε από γενιά σε γενιά. Μέσα σ’ αυτό το πλαίσιο οι δεσμοί τους και η εντύπωση για την Ελλάδα αναπτύχθηκαν, όπως υποστηρίζει ο Βακαλιός (1997:145), σε ένα αφαιρετικό επίπεδο. Είναι αποτέλεσμα αφαιρετικής εξιδανίκευσης και αναφοράς στο μακρινό παρελθόν που φτάνει στα όρια του μύθου και απέχει πολύ από την σύγχρονη πραγματικότητα.

Αυτός όμως ο μύθος, αυτό το πολιτισμικό ελάχιστο έχει, σύμφωνα με τον Δαμανάκη (1998:123), ιδιαίτερη σημασία για τον φορέα του, γιατί χρησιμοποιείται ως στοιχείο αυτοπροσδιορισμού και αυτοαντίληψης και κατά συνέπεια συνθετικό στοιχείο της ταυτότητας, της αυτοεικόνας και του αυτοσυναισθήματος που έχει το άτομο και η ομάδα.

Βέβαια, οι ιδεολογίες που στερούνται υλικής βάσης ως προϊόντα αφαιρετικής εξιδανίκευσης και μυθοποίησης του παρελθόντος (χωρίς συγχρονικά στοιχεία) έχουν περιορισμένα όρια αντοχής και δεν μπορούν να αντέξουν σε περίπτωση που έρθουν αντιμέτωπα με την πραγματικότητα. Όμως, όταν καλλιεργούνται συστηματικά και γίνουν συστατικά στοιχεία της πολιτισμικής ζωής μιας ομάδας μετατρέπονται σε παράγοντα κοινωνικοποίησης των ατόμων και σε συνθετικό στοιχείο της ταυτότητάς τους και, κατά συνέπεια, δημιουργούν μια πραγματικότητα (Δαμανάκης, 1999γ). Η ιδεολογία, για παράδειγμα, ανάμεσα στους ορεινούς πληθυσμούς του Πακιστάν, τους λεγόμενους Καλάς, ότι κατάγονται από το γένος του Μ. Αλεξάνδρου αποτελεί ως εσωτερικευμένος πολιτισμικός μύθος μια εσωτερική, ψυχολογική πραγματικότητα και, μ’ αυτή την έννοια, συνθετικό στοιχείο της εθνοπολιτισμικής τους ταυτότητας.

Γράφει ο Δαμανάκης (1998:124): “Από τη στιγμή που το πολιτισμικό ελάχιστο χρησιμοποιείται ως στοιχείο αυτοπροσδιορισμού του ατόμου ή της ομάδας και καθίσταται συνθετικό στοιχείο της αυτοαντίληψης, της αυτοεικόνας και του αυτοσυναισθήματος του ατόμου, αποκτά ιδιαίτερο νόημα για το άτομο και μπορεί να αναλυθεί και να τεκμηριωθεί, από τις κοινωνικές επιστήμες, ο κοινωνικοποιητικός του ρόλος. Από την άλλη πλευρά, η έννοια του αυτοπροσδιορισμού μπορεί να συνδεθεί με την έννοια της αυτονομίας του ατόμου, καθώς και τα ανθρώπινα δικαιώματα και άρα να τεκμηριωθεί και από φιλοσοφικής και κοινωνιολογικής πλευράς.”

Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε ότι η εθνοπολιτισμική ταυτότητα ατόμων και ομάδων που ζουν μακριά από τον εθνικό κορμό, στη διασπορά, μπορεί να εμφανίζεται στην πιο εξεζητημένη της μορφή απλώς ως ιδεολόγημα, ως συναίσθημα, ως πίστη σε μια κοινή καταγωγή, χωρίς όμως να συνοδεύεται από συγχρονικά διαπιστώσιμα στοιχεία, όπως η γλώσσα, η θρησκεία, η ιστορία, οι θεσμοί, τα ήθη και τα έθιμα. Η ομάδα αυτή ατόμων διαθέτει αυτό που ο Δαμανάκης αποκαλεί ‘πολιτισμικό ελάχιστο’.

Στον αντίποδα της παραπάνω κατηγορίας τοποθετεί ο Δαμανάκης (2001γ) την ομάδα ατόμων τα οποία έχουν πλήρη συνείδηση της κοινωνικοπολιτισμικής τους καταγωγής, χειρίζονται τη γλώσσα ή διάλεκτο της χώρας καταγωγής, δραστηριοποιούνται ή έστω συμμετέχουν στην παροικιακή ζωή και

διατηρούν επαφές με τον μητροπολιτικό χώρο. Η εθνοπολιτισμική τους ταυτότητα μπορεί να μην έχει την έκφραση της χώρας καταγωγής ως πρότυπο, αλλά είναι πολύ κοντά σ' αυτή.

Ανάμεσα σ' αυτούς τους δύο πόλους έχει εντοπίσει ο Δαμανάκης (2001γ) μια ποικιλία εκφάνσεων της Ελληνικής εθνοπολιτισμικής ταυτότητας και της γλωσσικής επάρκειας, αποτέλεσμα των διαφορετικών παραστάσεων, των διαφορετικών ομοιωμάτων, των διαφορετικών εικόνων και διαφορετικών εμπειριών που έχει το κάθε άτομο. Με άλλα λόγια συναντάμε πολλαπλές ταυτότητες, γεγονός που παραπέμπει περισσότερο σε μια πολιτισμική ετερότητα παρά σε μια πολιτισμική ταυτότητα (Δαμανάκης, 2001γ:25-26). Η ετερότητα υπάρχει μόνο εφόσον το Εγώ και ο Άλλος συμμετέχουν σε μια κοινή μοίρα.

Πρέπει να τονιστεί ότι ο αυτοπροσδιορισμός και η απόκτηση αυτοαντίληψης, αυτοσυναισθήματος και αυτοεικόνας είναι διαδικασίες που συντελούνται στο εσωτερικό του ατόμου, πάντα όμως σε σχέση με τους άλλους. Αυτό σημαίνει ότι το Εγώ δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς το Εσύ. Ο εαυτός δεν υπάρχει παρά μέσα και διαμέσου των σχέσεων του με τους Άλλους. Δεν μπορεί να γνωρίσει την πληρότητα χωρίς τον Άλλο, έχει ανάγκη τους Άλλους, προσδοκά την αναγνώριση απ' αυτούς, ακόμα και μέσα στη μοναξιά δεν σταματάει να συναντιέται μαζί τους. Το άτομο καθορίζεται έτσι από την πολλαπλότητα των αλληλεπιδράσεων με τον περιβάλλοντα κόσμο.

Τα μέλη μιας εθνοπολιτισμικής ομάδας αυτοπροσδιορίζονται (Δαμανάκης, 1998:124) σε σχέση με:

- τα άλλα μέλη της παροικίας,
- τους αλλογενείς στη χώρα όπου ζουν, και,
- τους κατοίκους της χώρας προέλευσης.

Πέρα από τον αυτοπροσδιορισμό του ατόμου στο πλαίσιο της διπολιτισμικής του κοινωνικοποίησης, σημαντικό ρόλο σ' αυτή τη διαδικασία παίζει και ο ετεροπροσδιορισμός του. Με τον όρο αυτό νοείται η στάση της κοινωνίας της χώρας προέλευσης και υποδοχής απέναντί του. Τα χαρακτηριστικά της ταυτότητας καθορίζονται και επικυρώνονται κοινωνικά. Ο ετεροπροσδιορισμός περιέχει δύο στοιχεία. Το πρώτο στοιχείο αφορά το γεγονός ότι ένας άνθρωπος, δεδομένου ότι μπορεί να αναγνωριστεί από ορισμένα χαρακτηριστικά (κυρίως σωματικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά), τοποθετείται σε μια συγκεκριμένη κατηγορία μιας υπάρχουσας σταθερής ταξινόμησης (την κατηγορία των αλλοδαπών). Η συμμετοχή σε μια κατηγορία (αλλοδαπών, π.χ. Ελλήνων), σημαίνει, έτσι, από τη μία πλευρά απομόνωση/ διαχωρισμό (δεν αφορά τους αυτόχθονες Ολλανδούς), και από την άλλη πλευρά αλληλεγγύη/ ομαδικό πνεύμα (Ελληνας όπως οι άλλοι Έλληνες). Πρόκειται εδώ αποκλειστικά για 'έξωθεν' συγκεκριμένα κατηγοριοποιημένες και κοινωνικά καθορισμένες ετικέτες. Το δεύτερο στοιχείο αφορά το γεγονός ότι η κατηγοριοποίηση συσχετίζεται με τη ταυτότητα στην περίπτωση που υπάρχουν συνέπειες για τις προσδοκίες του περιβάλλοντος σχετικά με τη συμπεριφορά του ταξινομημένου ατόμου ή/ και για τη συμπεριφορά του περιβάλλοντος έναντι αυτού. Η θέση που εκχωρείται στο άτομο (Ελληνας) μπορεί να το αποστέρει από διάφορες δυνατότητες συμπεριφοράς, ενώ άλλες ουσιαστικά του επιβάλλονται. Οι γενικές συνέπειες της συμπεριφοράς και οι κοινωνικές κατηγοριοποιήσεις μπορούν να έχουν επίδραση στο πώς το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του.

Ένας αντιφατικός ετεροπροσδιορισμός μπορεί να έχει ανασταλτικά αποτελέσματα. Αυτό φαίνεται καθαρά στην Ελλάδα στην περίπτωση των ελληνικής καταγωγής προσφύγων από παρευξείνιες χώρες. Αυτοί έχουν να διαχειριστούν μια σειρά εναλλακτικών προσδιορισμών ανάλογα με την εκάστοτε περίσταση: Το ελληνικό κράτος τους χαρακτηρίζει 'Ελληνοπόντιους', η ελληνική κοινωνία τους αντιμετωπίζει ως 'Ρωσοπόντιους', οι ίδιοι αυτοπροσδιορίζονται ως 'Πόντιοι' και τα παιδιά τους μετακινούνται στα μεσοδιαστήματα αυτών των οριοθετήσεων. Χαρακτηριστική είναι και η περίπτωση των Ελλήνων της Γερμανίας, όπου στη μεν Γερμανία είναι οι αλλοδαποί (Ausländer) στη δε Ελλάδα οι 'Λαζογερμανοί'.

Ο Δαμανάκης (1988, 1989) καταλήγει ότι μια αντιφατική (αφομοιωτική ή απομονωτική) κοινωνικοπολιτισμική και εκπαιδευτική πολιτική της χώρας υποδοχής και της χώρας προέλευσης μπορεί να συντελέσει στον ετεροπροσδιορισμό των μελών μιας εθνοπολιτισμικής ομάδας. Ως παράδειγμα αναφέρει την αντιφατική εκπαιδευτική πολιτική της Γερμανίας προς τους οικονομικούς μετανάστες από τη δεκαετία του 1960 και μετά, που συνέτεινε στην καλλιέργεια αυτού του φαινομένου.

2.1.5 Η έννοια πολιτισμική ταυτότητα

Η πολιτισμική ταυτότητα φαίνεται να έχει πολλά κοινά χαρακτηριστικά με την εθνική ταυτότητα⁶. αλληλοεπικαλύπτονται σ' ένα βαθμό, αλλά δεν συμπίπτουν και δεν είναι ταυτόσημες⁷. Η εθνική ταυτότητα δεν είναι αντικειμενικό δεδομένο. Η έννοια παραπέμπει στους δεσμούς εντός της ομάδας, και στον τρόπο με τον οποίο μια ομάδα αντιλαμβάνεται τον εαυτό της (Vermeulen, 1982:7). Αφορά έτσι το αίσθημα ότι κάποιος είναι διαφορετικός και ξεχωρίζει από άλλες κοινωνικές ομάδες. Η πολιτισμική ταυτότητα αντίθετα μπορεί να θεωρηθεί ως αντικειμενικό δεδομένο, καθώς στην πολιτισμική ταυτότητα σημασία έχει αυτό που αντικειμενικά είναι χαρακτηριστικό γι' αυτόν τον πολιτισμό (Tenekes, 1986β:35). Στον Vermeulen (1982:7) η έννοια ορίζεται ως “το πολιτισμικό οικείο, μια σειρά από πολιτισμικά στοιχεία που ξεχωρίζει το συγκεκριμένο πολιτισμό από άλλους”⁸.

Συνήθως ο διάλογος για την πολιτισμική ταυτότητα αφορά τον πολιτισμό σε ευρύτερο πλαίσιο, με την (ανθρωπολογική) έννοια των κανόνων, των ηθών και των συνηθειών (Loman κ.α, 1989: XII). Έτσι, ο διάλογος βασίζεται σε ουσιώδεις απόψεις για αναντικατάστατες παραδόσεις, σε αναπόφευκτα χαρακτηριστικά και το απαραβίαστο της γλώσσας. Κατά τους Bhugra κ.α. (1999:246) τα συστατικά στοιχεία της πολιτισμικής ταυτότητας περιλαμβάνουν: τη θρησκεία, τις τελετουργίες, τη γλώσσα, τις διατροφικές συνήθειες και δραστηριότητες κατά τον ελεύθερο χρόνο. Όταν η ΟΥΝΕΣΚΟ αναφέρεται στην πολιτισμική ταυτότητα, χρησιμοποιεί όρους όπως ‘συνήθειες, πεποιθήσεις, μύθοι, γλώσσα, προφορική παράδοση, λογοτεχνία και καλλιτεχνική παραγωγή’ (βλ. Kater, 1984:21).

Η ταυτότητα των πολιτισμών αποτελεί συνέπεια της λειτουργίας ενός συγκεκριμένου πλαισίου αναφοράς (Buiks κ.α, 1981:201). Επειδή η γνώση και οι μορφές συνείδησης είναι κοινωνικά προσδιορισμένες, μπορεί να υποθέσει κανείς ότι ο πολιτισμός αντλεί την ταυτότητά του από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο από το οποίο προέρχεται, αλλά χωρίς να απορροφηθεί τελείως από το πλαίσιο αυτό⁹. Γι' αυτό οι σχέσεις με άλλους πολιτισμούς είναι σημαντικές για τις ταυτότητες των πολιτισμών και των υποπολιτισμών (Buiks κ.α, 1981:211). Αν το εφαρμόσουμε αυτό στις κουλτούρες των ξένων εθνοτικών ομάδων της Ολλανδίας, θα συμπεράνουμε ότι αυτές οι κουλτούρες δεν είναι στατικές, αλλά εξελίσσονται σε μεγάλο βαθμό ανεξάρτητα από τις χώρες προέλευσης, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται (υπο)κουλτούρες μεταναστών. Συνεπώς, απαιτείται προσοχή, ώστε να μην υπάρξει σύγχυση ανάμεσα στην προσπάθεια “διατήρησης της (πολιτισμικής) ταυτότητας και στην αυστηρή προσκόλληση σε παραδοσιακούς κανόνες και αξίες” (Vermeulen, 1982:22).

Όπως η προσωπική ταυτότητα, έτσι και η πολιτισμική ταυτότητα είναι αποτέλεσμα αλληλεπιδράσεων. Όσο πιο πολύ έχει αναπτυχθεί αυτή η ταυτότητα τόσο πιο εύκολο είναι για τον πολιτισμό ή τον υποπολιτισμό να διαμορφώσει μια διαπολιτισμικότητα με τους γύρω πολιτισμούς (Buiks κ.α, 1981:213). Την ίδια ιδέα, ότι η πολιτισμική ταυτότητα των ανθρώπων και των ομάδων πάντα είναι σχετική και διαρκώς συσχετίζεται με κάτι άλλο, βρίσκουμε και στους συγγραφείς Den Boer (1989:32) και Bevers (1990:35).

Ουσιαστικά, ο πολιτισμός είναι ένα σύστημα εννοιών που μεταβάλλεται συνεχώς. Στη θεωρία του εθνισμού γίνεται λόγος για ένα δεδομένο με μια συγκεκριμένη λειτουργία – συγκεκριμένα ο τρόπος με τον οποίο πρέπει να οριστούν τα όρια των εθνοπολιτισμικών ομάδων και της ταυτότητάς τους. Η πολιτισμική ταυτότητα μιας συγκεκριμένης ομάδας (που είναι η κουλτούρα μιας εθνοτικής ομάδας) αλλάζει, μόλις αλλάξει η κοινωνική κατάσταση και η συνοδευόμενη διαμόρφωση εξουσίας και έκφραση συμφερόντων και, επομένως, είναι λογικό να αναζητείται μια τέτοια αλλαγή. Και στην περίπτωση όμως μιας τέτοιας αλλαγής διατηρείται το αίσθημα σύνδεσης και είναι ακριβώς αυτό το αίσθημα που εντυπώνεται με τη βοήθεια των πολιτισμικών δεδομένων (Tenekes, 1986β:37). Είναι γνωστό ότι ο πολιτισμός προβάλλει τον εαυτό του προς τα έξω τονίζοντας κάποια καλά επιλεγμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και σύμβολα. Και αυτή η επιλογή θα διαφέρει ανάλογα με την αλλαγή της οικονομικής και κοινωνικής κατάστασης και ως συνέπεια αυτού θα προσαρμόζεται στις απαιτήσεις της διαφοροποιούμενης πολιτισμικής ταυτότητας. Αυτές οι προσωρινές αλλαγές καταγράφονται κατά διαστήματα από τους λεγόμενους διαθέτες, όπως συμβαίνει για παράδειγμα στα λεξικά και στην προφορική παράδοση (Beheydt, 1996:29).

Ο Fokkema (1996:13) υποστηρίζει ότι η ταυτότητα ενός πολιτισμού μπορεί να περιγραφεί μέσω συμβατικοτήτων, σε επιστημονικούς όρους: “Η πολιτισμική ταυτότητα μιας ομάδας ή ενός έθνους είναι η στιγμιαία αποτύπωση του συνόλου συμβατικοτήτων που εμπεριέχουν. Εδώ δεν διευκρινίζω εάν πρόκειται για συμβατικότητες που εφαρμόζει ο άνθρωπος ή για συμβατικότητες που

απλά είναι γνωστές στον άνθρωπο. Η γνώση των συμβατικοτήτων είθισται να προηγείται της εφαρμογής τους, πάντως, δεν εφαρμόζονται όλες οι συμβατικότητες που είναι γνωστές. Είναι βασικό οι συμβατικότητες να διδάσκονται, όπως άλλωστε και ο πολιτισμός. Αυτό σημαίνει ότι είναι δυνατό να εξοικειωθεί κανείς με ξένους πολιτισμούς.” Ο Fokkema (1996:13) παραθέτει τον Henry Louis Gates που στο *Loose Canons* (1992: xv) διατύπωσε: “Ο οποιοσδήποτε άνθρωπος με περιέργεια και κίνητρα μπορεί να εξοικειωθεί πλήρως με ένα νέο πολιτισμό όσο διαφορετικός κι αν φαίνεται να είναι.” Κατά τον Fokkema (1996:13) “αν ο πολιτισμός είναι μια διαδικασία εκμάθησης, τότε η πολιτισμική ταυτότητα σίγουρα ποτέ δεν είναι τίποτα περισσότερο από μια στιγμιαία αποτύπωση.”

Ο Dubbeldam (1986:16, 1990:104) ξεχωρίζει δύο επίπεδα σχετικά με την έννοια πολιτισμική ταυτότητα: το ατομικό και το κοινωνικό. Αυτά είναι εν μέρει όμοια (στον χαρακτήρα), εν μέρει διαφορετικά (στο μέγεθος και τη λειτουργία) και παράλληλα έχουν μια αμοιβαία σχέση μεταξύ τους. Στο ατομικό επίπεδο “πολιτισμική ταυτότητα είναι η ψυχολογική αναγνώριση για ένα άτομο, ότι μοιράζεται τα ίδια θεμελιώδη χαρακτηριστικά συμπεριφοράς με ορισμένους άλλους ανθρώπους, με τους οποίους μια στενή σχέση αποκαλύπτεται, μέσω της οποίας επιβεβαιώνεται η νόμιμη και αρμόζουσα θέση του ατόμου στην ανθρώπινη κοινωνία.” Συγχρόνως, ο Dubbeldam θεωρεί ότι στο κοινωνικό επίπεδο, τόσο σε μικροεπίπεδο όσο και σε μακροεπίπεδο, “η πολιτισμική ταυτότητα μιας συγκεκριμένης κοινωνίας είναι το άθροισμα συγκεκριμένων προτύπων συμπεριφοράς τα οποία αναγνωρίζονται ως αντιπροσωπευτικά για τα χαρακτηριστικά και τη θεμελιώδη συμπεριφορά των μελών αυτής της κοινωνίας, επιβεβαιώνοντας έτσι την ύπαρξη αυτής της κοινωνίας και των μελών της”. Σύμφωνα με τον Dubbeldam μπορούν τα πιο σημαντικά στοιχεία που παρέχουν την πολιτισμική ταυτότητα να συμβάλουν στη σύσφιξη των σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της εκάστοτε κοινότητας. Η κατάσταση είναι διαφορετική, όταν κάποια συγκεκριμένα στοιχεία παρουσιάζονται τεχνητά ως κάτι το ανώτερο. Εν ολίγοις, αν αυτό που θα ξεχώριζε τα μέλη μιας ομάδας από τους άλλους καθοριζόταν ως ανώτερο ουσιώδες χαρακτηριστικό, η πολιτισμική ταυτότητα γίνεται τότε μεταφορικά ένα εγωκεντρικό ‘εγώ’ ενός ατόμου το οποίο νομίζει ότι είναι διαφορετικό και καλύτερο από τα άλλα. Ένα τέτοιο φαινόμενο μπορεί να αποτελέσει πιθανό κίνδυνο στις σχέσεις μεταξύ διαφόρων κοινοτήτων που ζουν δίπλα ή μαζί η μία με την άλλη.

Ο De Boer (1989) και ο Bevers (1990) τονίζουν ότι, αν και η πολιτισμική ταυτότητα είναι ιστορικά καθορισμένη, αυτό σίγουρα δεν σημαίνει ότι δεσμεύεται και από εδαφικά όρια. Δεν είναι τα εδαφικά όρια που καθορίζουν το συναίσθημα του ‘εμείς’ αλλά οι κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων, σύμφωνα με τον Bevers (1990:32). Κατά την άποψή του, δεν υπάρχει κάποια υποχρεωτική σχέση ανάμεσα στο κράτος και την πολιτισμική ταυτότητα. Ο De Boer (1989:32) το περιγράφει ως εξής: η πολιτισμική ταυτότητα είναι σαν ένα μπαλωμένο πάπλωμα ή ένα μείγμα το οποίο αποτελείται από διαρκώς εναλλασσόμενες ταυτότητες. Είναι λοιπόν δυνατό το κράτος και η πολιτισμική ταυτότητα σε κάποια στιγμή να συμπέσουν στο πέρασμα διαφόρων ιστορικών γεγονότων και μέσα απ’ αυτή τη διαδικασία να ενδυναμώσουν το ένα το άλλο, αλλά επίσης είναι δυνατό να υπάρχουν κουλτούρες χωρίς να ανήκουν σε κάποιο κράτος και επίσης σε κάποιο κράτος να υπάρχουν περισσότερες από μία κουλτούρες.

Πρέπει να δει κανείς την πολιτισμική ταυτότητα ως μείγμα επιμέρους συνιστωσών: ένα πολύπλοκο, εξελισσόμενο σύνολο συλλογικών χαρακτηριστικών ή τάσεων, ένα σύνολο το οποίο προβάλλει τον εαυτό του με πολλούς τρόπους. Όχι μόνο η κοινή γλώσσα αλλά και η έννομη τάξη ή ο χαρακτήρας των κοινωνικών και πολιτικών σχέσεων, το πολιτικό κλίμα, η πνευματική ζωή και έκφραση διαφόρων μορφών (καλών) τεχνών ανήκουν σ’ αυτές τις μορφές (Couwenberg, 1989:190).

Ο Βρύζας (1997:210) επισημαίνει ότι η σχέση της πολιτισμικής ταυτότητας με την παράδοση δεν πρέπει να είναι μια εξωτερική σχέση υποταγής και εξάρτησης, αλλά ούτε θα πρέπει να εγκαταλείπεται η παράδοση. Ο Τοντόροφ (1996, όπως τον παραθέτει ο Βρύζας 1997:211) συμπληρώνει: “η ανάσυρση του παρελθόντος είναι απαραίτητη. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι το παρελθόν πρέπει να κατευθύνει το παρόν, αντίθετα είναι αυτό το τελευταίο που πρέπει να χρησιμοποιεί το παρελθόν όπως θέλει.” Μ’ αυτή την έννοια, τα άτομα και οι ομάδες έχοντας σεβασμό στην παράδοση και αξιοποιώντας τα ζωντανά στοιχεία της πολιτισμικής κληρονομιάς πρέπει να φροντίσουν παράλληλα για τη συνεχή μετουσίωση συγχρονικών στοιχείων και τη δημιουργική αφομοίωση ξένων ερεθισμάτων μέσα σε μια προοπτική πολλαπλότητας και αδιάκοπης πολιτιστικής δημιουργίας και ανανέωσης.

Ο Beheydt (1996:19) ορίζει την έννοια πολιτισμική ταυτότητα “καταρχήν όχι ως μια κοινή κληρονομιά, αλλά ως μια κοινή αποστολή.” Κρύβεται πίσω από τα λόγια του Domenach: “Η

ταυτότητα είναι μια αποστολή και όχι ένα πεπρωμένο. Η πολιτισμική ταυτότητα είναι μια επιλογή που πρέπει να κάνει η κοινότητα.” Σύμφωνα με τον Beheydt (1996:20), η πολιτισμική ταυτότητα απ’ αυτή την άποψη “είναι τόσο μια επιλογή όσο και μια κληρονομιά, τόσο μια αποστολή όσο και μια προσόρμιση – ή για να το μεταφράσουμε σε κοινωνικοπολιτικούς όρους –, τόσο θέμα πολιτικής όσο και θέμα πραγματικότητας.” Κατ’ αυτόν τον τρόπο, η πολιτισμική ταυτότητα δεν είναι στατικό δεδομένο, αλλά ένα δυναμικό σχέδιο, ‘μια διαδικασία συνεχούς διαπραγμάτευσης’ (Βρύζας, 1997:177). Η πολιτισμική ταυτότητα για τον Beheydt (1996:20) “αποβλέπει στο μέλλον και γι’ αυτό είναι στην ουσία της ευμετάβλητη και διαρκώς εναλλασσόμενη.” Για τον συγγραφέα πολιτισμική ταυτότητα με ρομαντική νοσταλγία για κάποιο ένδοξο παρελθόν δε νοείται. Ο Beheydt ορίζει την πολιτισμική ταυτότητα ως “μια μόνιμη αποστολή, όχι ένα αναπόφευκτο πεπρωμένο και ακόμα λιγότερο ως ουσιώδες χαρακτηριστικό που συνδέεται με το γένος και το αίμα. Η πολιτισμική ταυτότητα είναι πρωταρχικά μια επιλογή, η οποία βρίσκεται σε αντιπαράσταση με τις προκλήσεις της κοινωνίας. Είναι μια επιλογή που πρέπει ο άνθρωπος να κάνει επανειλημμένα.”

Και για τον Δαμανάκη (1999α:42) η πολιτισμική ταυτότητα αποτελεί τρόπο και στάση ζωής: “συναρτάται άμεσα με τις συγκεκριμένες συνθήκες κοινωνικοποίησης του ατόμου και είναι ευρύτερη από την εθνική ταυτότητα, η οποία περιορίζεται στα κοινά στοιχεία: γλώσσα, θρησκεία, κοινές παραδόσεις.” Ο ερευνητής ακολουθώντας την παραπάνω ερμηνεία συμπεραίνει ότι “η εθνική ταυτότητα εκφράζει το ‘διαχρονικό επίπεδο’ προσδιορισμού της ταυτότητας, το οποίο μπορεί να αποτελείται από κοινά στοιχεία και συλλογικές εμπειρίες αλλά και μύθους.” Από αυτήν την άποψη “ενώ η πολιτισμική ταυτότητα έχει βιωματικό χαρακτήρα και διαμορφώνεται κατά κύριο λόγο μέσα από την ενεργό ενασχόληση του ατόμου με το άμεσο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, η εθνική ταυτότητα θα μπορούσε να καλλιεργηθεί και στο πλαίσιο μιας ‘εικονικής’ πραγματικότητας” (Δαμανάκης, 1999α:42).

Η πολιτισμική ταυτότητα των παιδιών των μεταναστών δεν είναι χαρακτηριστικό συνδεδεμένο με το γένος και το αίμα. Συναρτάται άμεσα με τις συγκεκριμένες καταστάσεις κοινωνικοποίησης του ατόμου και τα ερεθίσματα που παίρνει από τους κοινωνικοποιητές¹⁰. Παράλληλα, διαμορφώνεται μέσα από την ενεργό συμμετοχή του στο κοινωνικοπολιτισμικό του περιβάλλον. Η ανάγκη διατήρησης της πολιτισμικής ταυτότητας των εθνοπολιτισμικών μειονοτήτων είναι ακόμα πιο έντονη σε μια εποχή που η παγκοσμιοποίηση συνιστά την κυρίαρχη τάση.

Η γλώσσα είναι ένας βασικός παράγοντας στην πολιτισμική ταυτότητα. Σύμφωνα με τον Beheydt (1996:22) “η γλώσσα είναι πρωταρχικά σημαντική για τον πολιτισμό, επειδή αποτελεί έναν προσωπικό κώδικα επικοινωνίας που ξεχωρίζει τον πολιτισμό από άλλους. Επίσης, η γλώσσα δεν είναι απλώς μέσο επικοινωνίας, είναι και μέσο ταυτοποίησης.” Αλλά η χρήση φράσεων όπως ‘ένας πολύ προσωπικός κώδικας επικοινωνίας’ κρύβει ότι ‘όλα μπορούν να μεταφραστούν, όταν μπορούν να διαβαστούν’, έγραψε η Carry van Bruggen ήδη το 1925 στο *Hedendaags Fetischisme* (1925:214). Ο Fokkema συμφωνεί με την van Bruggen ότι σε κάποιες περιπτώσεις είναι δυνατό, όταν κανείς βασίζεται στον προφορικό λόγο να αναγνωρίζει σε ποια ομάδα ανήκει ένα άτομο. Όμως, αυτή η δυνατότητα δεν μπορεί απευθείας να αποδοθεί σε μια εθνική ή πολιτισμική ταυτότητα. Για τον Fokkema (1996:14), “μια γλώσσα δεν είναι τίποτα περισσότερο από ένα παραπέτασμα γύρω από ένα επικοινωνιακό πεδίο. Καμιά φορά είναι καλό να μπορούμε να κρυφτούμε πίσω από ένα τέτοιο παραπέτασμα.”

2.2 Η προβληματική σχετικά με την έννοια της κουλτούρας και ταυτότητας σε παιδιά μεταναστών

Το θέμα της ταυτότητας των αλλοεθνών παιδιών μας οδηγεί αυτόματα σε ερωτήματα όπως: ποιος είμαι, πού ανήκω; κλπ. Συχνά τοποθετείται η εξέλιξη της ταυτότητας τους σε ένα απλό πρόβλημα επιλογής: ‘νιώθεις περισσότερο Ολλανδός ή... (η εθνική προέλευση του αναφερόμενου);’ Όποιος δεν μπορεί ή δε θέλει να διαλέξει τη μία ή την άλλη ταυτότητα και επομένως δεν μπορεί να απαντήσει, αποτελεί ο ίδιος εκ των προτέρων προβληματική περίπτωση.

Στις συζητήσεις σχετικά με την πολιτική περί μειονοτήτων στην Ολλανδία τονίζονται συχνά κοινωνικο-συναισθηματικά προβλήματα που βιώνουν τα μέλη των ξένων εθνοτικών ομάδων. Ειδικά αναφέρεται για τα αλλοεθνή παιδιά ότι έχουν προβλήματα ταυτότητας. Αυτά τα προβλήματα

ταυτότητας αναφέρονται σε κρατικές διακοινώσεις, άρθρα και εκθέσεις ως αιτία για τις εντάσεις και την κοινωνική καθυστέρηση των παιδιών των μεταναστών. Τα πορίσματα ερευνών για την ταυτότητα και την κουλτούρα εθνοπολιτισμικών ομάδων στην Ολλανδία συχνά έρχονται μεταξύ τους σε αντίθεση. Η μια έρευνα κάνει λόγο, για παράδειγμα, περί διαταραγμένης πρωτογενούς κοινωνικοποίησης των αλλοεθνών παιδιών, περί πολιτισμικών συγκρούσεων και περιπλοκών στην εξέλιξη της ταυτότητας, ενώ η άλλη καταλήγει στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά αυτά έχουν ελάχιστα κοινωνικο-συναισθηματικά προβλήματα ή προβλήματα ταυτότητας (Feddem, 1992:7).

Ο Erikson (1980) ερεύνησε τη διαδικασία διαμόρφωσης της ταυτότητας σε διάφορους πολιτισμούς. Σύμφωνα μ' αυτόν το άτομο είναι αναγκασμένο να επεξεργαστεί όλα τα ερεθίσματα, προγραμματισμένα ή απρογραμματίστα¹¹ καθώς και τις παραστάσεις, τα βιώματα και τις εμπειρίες που δέχεται, να υπερνικήσει τυχόν αντιφάσεις και να ξεπεράσει διάφορες κρίσεις, για να μπορέσει να επιζήσει ψυχολογικά (Erikson, 1980:52). Η επεξεργασία αυτών των βιωμάτων και το ξεπέρασμα των αντιφάσεων και κρίσεων είναι μια επίδοση, ένα επίτευγμα του Εγώ, που ο Erikson το ονομάζει 'Σύνθεση του Εγώ' ή αλλιώς 'Εγωσύνθεση'. Η Εγωσύνθεση είναι μια καθαρά ατομική διαδικασία που όμως ακολουθεί ορισμένους κανόνες, επειδή επιδίωξη του ατόμου είναι να έχει πάντα το συναίσθημα ότι η Εγωσύνθεση του βρίσκεται σε αρμονία με το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον του (Erikson, 1971:48). Η Εγωσύνθεση λοιπόν ως μια μακροπρόθεσμη και πολύπλοκη διαδικασία που είναι έχει ατομική αλλά και κοινωνική διάσταση, υπόκειται δηλαδή κατά ένα μέρος σε κοινωνικό έλεγχο.

Η ταυτότητα, σύμφωνα με τον Erikson (1971), αποκτά την πραγματική της δύναμη, μέσα από την ειλικρινή, συνεπή και επανειλημμένη αναγνώριση επιτευγμάτων. Ως επιτεύγματα θεωρεί ο Erikson τις ενέργειες που στοιχειοθετούν την κουλτούρα στην οποία ζει το παιδί. Χωρίς αυτή την αναγνώριση μπορεί να προκύψει σύγχυση, για παράδειγμα σ' ό,τι αφορά την ορθότητα των πράξεων, αλλά και ανασφάλεια και έλλειψη αυτοπεποίθησης, τα οποία μπορούν να οδηγήσουν σε κρίση ταυτότητας, και τελικά στην απόρριψη της κουλτούρας της χώρας προέλευσης. Στη σύγχρονη κοινωνία αναμένονται και επιβραβεύονται (ανταμείβονται) από παιδιά αλλοεθνών γονέων πολλές και εντελώς διαφορετικές πράξεις. Από τη μία πλευρά οι γονείς απαιτούν τη διατήρηση όσο το δυνατόν περισσότερο των προτύπων, των κανόνων και των αξιών της χώρας προέλευσης. Από την άλλη πλευρά η ολλανδική κοινωνία απαιτεί την ταύτιση με τα δικά της πρότυπα και έχει τις δικές της προσδοκίες και επιβραβεύσεις (ανταμοιβές).

Η μετανάστευση ως γεγονός φέρνει τον μετανάστη αντιμέτωπο με νέες υποχρεώσεις. Τέτοιες είναι η γνωριμία με νέα πολιτισμικά πρότυπα και η δημιουργία νέων συμπεριφοριστικών προσδοκιών, καταστάσεις που συχνά ο μετανάστης βιώνει ως κοινωνικοπολιτισμική σύγκρουση. Η μετανάστευση θεωρείται γενικά ακόμη ως ένα παθολογικό φαινόμενο, ένα φαινόμενο που υποχρεωτικά οδηγεί σε συλλογικά και ατομικά προβλήματα (Lutz, 1993:63). Είναι η εξάλειψη και η δημιουργία παλιών και νέων σχέσεων αντίστοιχα, είναι ο φυσικός αποχωρισμός του οικείου περιβάλλοντος με το οποίο ο μετανάστης ένιωθε ιδιαίτερα συνδεδεμένος. Ζητήματα τέτοιου είδους μπορούν να προκαλέσουν κοινωνικές εντάσεις και προβλήματα.

Ο Verkuyten (1988:81) περιγράφει τις διαφορές στο πολιτισμικό υπόβαθρο των αλλοεθνών και των αυτόχθονων παιδιών ως εξής: "Χωρίς να θέλω να δημιουργήσω μια στατική αντίληψη του πολιτισμού ή ένα στερεότυπο που αφήνει πίσω του την πολιτισμική ποικιλία μεταξύ και εντός των διαφόρων εθνοτικών κατηγοριών, μπορούμε να πούμε ότι σε γενικές γραμμές υπάρχουν πολιτισμικές διαφορές μεταξύ των αυτόχθονων και των αλλοεθνών. Το κοινό χαρακτηριστικό για τους αλλοεθνείς είναι ότι οι συνήθειες, οι παραδόσεις, οι κανόνες και οι αξίες τους σε γενικές γραμμές διαφέρουν από τα αντίστοιχα του αυτόχθονος πληθυσμού στο περιβάλλον όπου ζουν. Συγκεκριμένα, για τους αλλοεθνείς νέους γενικά υπάρχουν μεγαλύτερες διαφορές ανάμεσα στο κλίμα στο σπίτι και στο κλίμα στο σχολείο απ' ό,τι για τους αυτόχθονες νέους."

Τα παιδιά των αλλοεθνών μεταναστών τα οποία έχουν γεννηθεί είτε στην Ολλανδία είτε έχουν μεταναστεύσει στη χώρα αυτή πριν από το έκτο έτος της ηλικίας τους, ονομάζονται η 'δεύτερη γενιά' (Veenman, 1996:9). Ανάμεσα στην πρώτη και τη δεύτερη γενιά βρίσκεται η επονομαζόμενη 'ενδιάμεση γενιά' ή '1½^η' γενιά¹². Κατ' αυτόν τον τρόπο τα αλλοεθνή παιδιά είναι δυνατόν να αντιμετωπίσουν το γεγονός ότι τοποθετούνται στην κατηγορία 'μη-Ολλανδοί'. Μια τέτοια εμπειρία ενδέχεται να έχει αντίκτυπο στη βίωση της εθνικής ταυτότητας (Verkuyten, 1988:80). Ένα μεγάλο μέρος από την 'ενδιάμεση γενιά' μετανάστευσε στην Ολλανδία στο μέσο της σχολικής τους ηλικίας και έπρεπε να ενσωματωθεί στην εκπαίδευση. Η έκφραση 'τα παιδιά των αλλοεθνών στην Ολλανδία

μεγαλώνουν ανάμεσα σε δύο κουλτούρες' ισχύει κυρίως γι' αυτή τη γενιά. Με την παραπάνω έκφραση διαπιστώνεται ότι οι αλλοεθνείς νέοι εμπλέκονται διαρκώς σε μια συγκρουσιακή κατάσταση. Ο Lutz (1993:63) γράφει επ' αυτού ότι "η συνεχής αναφορά στην προέλευση και στη διαφορά καταγωγής, ισχυροποιεί την αντίθετη σκέψη – όπου τα πολιτισμικά και εθνικά σύνορα μοιάζουν σχεδόν ανυπέρβλητα."

Οι Vermeulen κ.α. (1994:210) γράφουν σχετικά με το πεδίο έντασης της ενδιάμεσης γενιάς: "Η πρόκληση που αντιμετώπισε αυτή η γενιά ήταν ιδιαίτερα δύσκολη. Σχεδόν αμέσως μετά την άφιξη αναγκάστηκαν τα παιδιά να προσαρμοστούν στο σχολείο, το οποίο συχνά ήταν ελάχιστα προετοιμασμένο για την υποδοχή τους. Επιπλέον, αναμένονταν στο σχολείο καλές επιδόσεις ενώ ένα μέρος από αυτά τα αλλοεθνή παιδιά ήταν σε δύσκολη ηλικιακή φάση. Η προσαρμογή επήλθε δύσκολα, όπως και η ανταπόκριση στις απαιτήσεις του σχολείου." Η δεύτερη γενιά έχει στην ουσία πολύ καλύτερες κοινωνικές ευκαιρίες από την ενδιάμεση γενιά, καθώς υφίσταται όλη τη διάπλυσή της στην Ολλανδία και εντός του ολλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος. Αλλά, σύμφωνα με τους Vermeulen κ.α. (1994:211), η "ισχυρή κοινωνικοπολιτισμική ενσωμάτωση δε σημαίνει και αλλαγή στην ταύτιση με την εθνοτική ομάδα. Η δεύτερη γενιά εξακολουθεί σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις να ταυτίζεται με την οικεία εθνική προέλευση. Αλλά η προσκόλληση στην 'οικεία ταυτότητα' δε σημαίνει ότι οι απόψεις τους για την οικεία ταυτότητα δεν αλλάζουν: το τι σημαίνει να είσαι Τούρκος ή Ισπανός διαφέρει από την πρώτη στη δεύτερη γενιά. Η πρώτη γενιά το συσχετίζει στενά με τις θεωρούμενες ως ουσιώδεις πολιτισμικές διαφορές, η δεύτερη περισσότερο με την κοινή μοίρα. Εξίσου με την εθνική διατηρείται συνήθως και η θρησκευτική ταυτότητα." Σ' αυτές τις θέσεις των Vermeulen κ.α. (1994) αντιδρά ο Shadid (1994b). Διαφωνεί με την άποψη των ερευνητών αναφορικά με την 'οικεία ταυτότητα'. Θεωρεί εσφαλμένο το συμπέρασμά τους ότι η πρώτη γενιά συσχετίζει την 'οικεία ταυτότητα' στενά με τις 'θεωρούμενες ως ουσιώδεις πολιτισμικές διαφορές, η δεύτερη περισσότερο με την κοινή μοίρα'. Ο Shadid (1994b:218-219) γράφει επ' αυτού: "Αυτό το μη ορθό συμπέρασμα προέρχεται βασικά από την παραπάνω άποψή τους σχετικά με την κοινωνικοπολιτισμική ενσωμάτωση, η οποία ξεκινάει από την προσαρμογή στην κοινωνία της χώρας διαμονής. Μια τέτοια άποψη αποκλείει την περίπτωση κατά την οποία οι επερχόμενες γενιές αλλοεθνών που, ενώ διαφέρουν από πολιτισμική άποψη σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό από την κοινωνία της χώρας διαμονής, νιώθουν οικεία σ' αυτή: δίνουν λοιπόν (τα μέλη εθνοπολιτισμικών ομάδων) έμφαση σε πραγματικές ή υποτιθέμενες πολιτισμικές διαφορές, και ταυτόχρονα μπορούν να ταυτιστούν μ' αυτή την κοινωνία."

Σύμφωνα με τους Verkuyten κ.α. (1984:4) τα αλλοεθνή παιδιά λόγω των μερικές φορές έντονα διαφορετικών πολιτισμικών συστημάτων μέσα στα οποία ζουν δεν κατορθώνουν να συνθέσουν μέσα τους σημαντικά στοιχεία και από τα δύο συστήματα. Η Saharso (1985:384) ισχυρίζεται ότι αυτή η εικόνα, που κατά τα άλλα είναι το προϊόν μιας υπερβολικά συντηρητικής στάσης απέναντι και στην κουλτούρα και στην ταυτότητα, δυσκολεύει τη ζωή των αλλοεθνών παιδιών της ενδιάμεσης ή της δεύτερης γενιάς. Στη διαμορφούμενη εικόνα των παιδιών δεν υπάρχει χώρος για τις προσωπικές τους εμπειρίες. Επιπλέον, η διαμορφούμενη αυτή εικόνα τα αναγκάζει να σκέφτονται εντός ενός πλαισίου στο οποίο δεν έχουν θέση καν, και ακόμα προωθεί συλλογισμούς οι οποίοι είναι ουσιαστικά ρατσιστικοί. Ο Van der Graaf (1979, όπως τον παραθέτει η Pels 1980:73) κάνει λόγο για τον παράγοντα 'σχέση πλειονοτικής-μειονοτικής ομάδας' όταν παραθέτει τα λόγια μιας νεαρής Τουρκάλας: "Έτσι βρίσκεσαι πάντα ανάμεσα στην Ολλανδική και την Τουρκική κουλτούρα... Και σχεδόν κανένας δεν καταλαβαίνει πώς μπορείς να αγαπάς το λαό και τη χώρα σου, ενώ δεν αποδέχεσαι πλέον τη δική σου κουλτούρα, και πώς ταυτόχρονα αποδέχεσαι την Ολλανδική κουλτούρα, χωρίς να αγαπάς τους Ολλανδούς. Έχω τώρα τα πάντα, αλλά μου λείπουν πολλά." Από μια συνέντευξη με μια νεαρή Ελληνίδα: "Στο σχολείο γνωρίζω Ολλανδές κοπέλες. Αυτές ζουν διαφορετικά, είναι υπερβολικά ελεύθερες. Φωνάζουν τους γονείς τους με το μικρό τους όνομα, έτσι απλά Jan ή Jaap. Εγώ αυτό το θεωρώ αγενές."

Η φράση 'τα παιδιά των αλλοεθνών στην Ολλανδία μεγαλώνουν ανάμεσα σε δύο κουλτούρες' ή, αλλιώς ειπωμένη, 'κάθονται ανάμεσα σε δύο καρέκλες', συναντάται πολύ συχνά στη διαθέσιμη επιστημονική βιβλιογραφία (Pels, 1980· Weiland, 2001). Όμως, όσο διαδεδομένη είναι αυτή η φράση τόσο έντονη είναι και η κριτική που ασκείται (βλ. Pennings κ.α, 1983· Saharso, 1985· Vermeulen, 1984). Για παράδειγμα ο Dors (1986:23) δηλώνει ότι τα άτομα συμμετέχουν σε δύο ή περισσότερες κουλτούρες αντί να ζουν ανάμεσα σ' αυτές. Κατά την άποψή του, αυτή είναι μια εμπειρία η οποία περισσότερο εμπλουτίζει κοινωνικοπολιτισμικά και ιδεολογικά το άτομο αντί να αποτελεί πηγή

προβλημάτων. Ο Weinreich (1979:99) επίσης αποφεύγει να θεωρεί τις συγκρούσεις των ταυτοτήτων ως αποκλειστικά προβληματικές. Αναφέρει ότι οι συγκρούσεις ταυτοτήτων μπορούν ακριβώς να είναι εμπλουτιστικές και ερέθισμα για αλλαγή της προσωπικότητας και εξέλιξη. Σημειώνει σχετικά ότι η πολιτισμικές διαφορές με τις οποίες μεγαλώνουν τα παιδιά αλλοεθνών ομάδων δημιουργούν σε αυτά ιδιαίτερες ικανότητες όπως η ‘αλλαγή κώδικα’ (code switching): αλλαγή γλωσσικού κώδικα ή κοινωνικής συμπεριφοράς ανάλογα με την περίπτωση. Ο Tennekes (1990:162) προτείνει να αναφερόμαστε σε ‘νέους δύο πολιτισμών’ αντί σε ‘νέους ανάμεσα σε δύο πολιτισμούς’, αν και η άποψη του βασίζεται στην αντίληψη ότι έχουμε να κάνουμε με “δύο διαφορετικούς και σε κάποια σημεία αντίθετους πολιτισμούς.”

Ο Vermeulen (1992:15) προβάλλει μια άποψη που αντιτίθεται στα παραπάνω. Κατά τη γνώμη του, η ‘συμμετοχή σε δύο πολιτισμούς’, αποτελεί εμπόδιο σε μια λεπτομερέστατη έρευνα. Σύμφωνα με τον ερευνητή, η έκφραση ‘συμμετοχή σε δύο πολιτισμούς’, “προκαλεί λανθασμένα την εντύπωση ότι οι διαφορές τόσο εντός της μειονοτικής όσο και εντός της πλειονοτικής κουλτούρας είναι ασήμαντες.” Εξάλλου, θεωρεί “ότι είναι πολύ πιθανό οι πολιτισμικές διαφορές μεταξύ μιας συγκεκριμένης υπο-ομάδας και μιας άλλης υπο-ομάδας μέσα στην ίδια εθνοτική ομάδα, να είναι μεγαλύτερες από αυτές με τους Ολλανδούς στο άμεσο κοινωνικό περιβάλλον.” Υπάρχει επίσης γι’ αυτόν ανά εθνοτική ομάδα και φύλο – ανάλογα με το δέσιμο της οικογένειας και τη δομή της –, μια μεγάλη διαφοροποίηση του τρόπου με τον οποίο βιώνουν και επιλύουν οι νέοι τις συγκρούσεις ταυτοτήτων. Εν ολίγοις, οι νέοι των ξένων εθνοτικών ομάδων μπορούν να διαχειρίζονται εντελώς διαφορετικά την εθνοτική τους προέλευση. Σίγουρα σχεδόν ο καθένας τη βιώνει και ως εθνοτική (Vermeulen, 1984:209). Ο Vermeulen αμφιβάλλει αν οι νέοι της δεύτερης γενιάς βλέπουν πράγματι τον κόσμο τους σε όρους ‘εντός δύο πολιτισμών’. Ακόμα κι αν χρησιμοποιούν την ίδια ακριβώς ορολογία και αναφέρονται σε ‘δύο πολιτισμούς’ ή στη ζωή ‘ανάμεσα σε δύο πολιτισμούς’, οφείλουμε σύμφωνα με τον Vermeulen (1992:27) να είμαστε πολύ προσεκτικοί: “Είναι δυνατό να χρησιμοποιούν μια δημοφιλή κοινωνικοεπιστημονική διάλεκτο, και το κάνουν για να καταλαβαίνουν την κατάστασή τους ή να ελκύουν προσοχή, αλλά αυτό δίνει ελάχιστες απαντήσεις στις εμπειρίες τους.” Ο Vermeulen (1992:16) κλείνει με το εξής: “Είναι ακόμα πιο πιθανό οι νέοι να σκέφτονται με όρους ενός σχετικά μεγάλου αριθμού συγκεκριμένων θέσεων, πλαισίων και ομάδων, και παράλληλα με δεδομένα της δικής τους κουλτούρας.”

Αν ακολουθήσουμε τους Saifullah Khan (1982:228) και Weinreich (1979:92), οι νέες γενιές δεν έχουν καμία ξεκάθαρη εθνική ταυτότητα, αλλά ‘εν μέρει ταυτοποιήσεις’ με ανθρώπους διαφορετικής εθνικής προελεύσεις. Αυτή η συλλογιστική αναπτύσσεται περαιτέρω από τον Wallman (όπως τον παραθέτει ο Saharso 1985:381) ο οποίος εισάγει τον όρο ‘πολλαπλή εθνική ταυτότητα’. Ο Saharso (1985:381) αναφέρει σχετικά: “Θα ήθελα να επεκτείνω αυτή την πολλαπλότητα στην έννοια της κουλτούρας: είναι αξιοπρόσεκτο ότι σ’ όλη τη βιβλιογραφία που έχω μελετήσει μέχρι τώρα γίνεται αναφορά στην ύπαρξη δύο λίγο-πολύ ομοιογενών πολιτισμών. Υπάρχουν εντούτοις (συμπεραίνοντας από πολιτισμικές έρευνες σε λευκούς νέους της εργατικής τάξης), ελάχιστοι λόγοι να υποθέσει κανείς την ύπαρξη μιας ξεκάθαρης ολλανδικής ή αγγλικής κουλτούρας. Αλλά εάν η Ολλανδική κουλτούρα δεν υπάρχει, πρέπει να συμπεράνουμε ότι στην εξέλιξη της ταυτότητας της δεύτερης γενιάς δεν μπορούμε πλέον να βρούμε τη σύνθεση δύο πολιτισμών. Αφήνεται να εννοηθεί ότι η ταυτότητα ενός νέου της δεύτερης γενιάς οργανώνεται γύρω από στοιχεία, παραδείγματος χάρι της εθνικής, της ταξικής, της φυλετικής και της γενεαλογικής κουλτούρας, των οποίων ο νέος αποτελεί μέρος.”

Ο Feddema (1992:12) ασκεί κριτική στην ‘πολλαπλή ταυτότητα’ ή κουλτούρα ή σε συνδυασμούς από (υπο)κουλτούρες: “αυτή η οπτική του Saharso υποδηλώνει ότι η επίλυση πολιτισμικών αντιθέσεων δεν συσχετίζεται πλέον συγκεκριμένα με τη δεύτερη γενιά, αλλά αποτελεί υπόθεση όλων των νέων. Το ιδιαίτερο για τους αλλοεθνείς νέους παραμένει το ότι οι αντιφάσεις που πρέπει να γεφυρώσουν στον εσωτερικό τους κόσμο είναι μεγαλύτερες από τις αντίστοιχες των Ολλανδών νέων. Και, πάλι στα μεγαλύτερα πολιτισμικά χάσματα, η προφανώς διαφορετική εξωτερική εμφάνιση και δυστυχώς οι μορφές στιγματισμού και διάκρισης από μέλη της κυρίαρχης πλειοψηφικής ομάδας επιβαρύνουν ακόμα περισσότερο τους αλλοεθνείς νέους.”

Η διαμόρφωση μιας οικείας, προσωπικής ταυτότητας από τα αλλοεθνή παιδιά σημαίνει ότι εκτός των άλλων τα παιδιά αυτά καταφέρνουν να ταυτιστούν με τις αξίες και τους κανόνες των γονέων τους και της χώρας προέλευσης. Για το σκοπό αυτό πρέπει να κατανοήσουν τον πολιτισμό της χώρας

προέλευσης και να κάνουν κτήμα τους τη μητρική γλώσσα. Όταν αυτά παραμελούνται, δημιουργούνται αρνητικές επιπτώσεις στην διαμόρφωση της προσωπικότητας. Χωρίς τη γλώσσα είναι αυτονόητο ότι δεν είναι δυνατή η επικοινωνία, αλλά χωρίς χώρο για την ταυτότητα και την κουλτούρα του παιδιού δεν μπορεί σε κάθε περίπτωση να νοηθεί πραγματική επικοινωνία (Van Keulen, 1976:25. Βλέπε και στην Pels, 1980:104). Τα ορατά πολιτισμικά πρότυπα της χώρας προέλευσης μπορούν να έχουν διάφορες μορφές. Εδώ γίνεται λόγος για τη θρησκεία, τη γλώσσα, τις μορφές αισθητικής έκφρασης, τα είδη οικογενειών, την κοινωνικοοικονομική θέση, κλπ. Τα πολιτισμικά αυτά πρότυπα, το καθένα μόνο του ή σε διάφορους συνδυασμούς, μπορούν να αποτελέσουν ηθικά εμβλήματα για τα αλλοεθνή παιδιά. Πέρα όμως από αυτά θα πρέπει τα αλλοεθνή παιδιά να μπορούν να ταυτιστούν και με την ολλανδική κουλτούρα, για παράδειγμα μέσα από τη δημιουργία σχέσεων με αυτόχθονες, με το να χρησιμοποιούν σωστά την ολλανδική γλώσσα, με το να χρησιμοποιούν κοινωνικές ικανότητες ή με το να κατακτήσουν μια κοινωνικά αποδεκτή θέση στην αγορά εργασίας.

Στην περίπτωση που εξαιτίας κάποιων παραγόντων αποβεί αδύνατο για τα αλλοεθνή παιδιά να ταυτιστούν είτε με τις αξίες και τους κανόνες των γονέων τους ή άλλων διακεκριμένων μελών της εθνοτικής ομάδας είτε με τις αξίες και τους κανόνες του νέου περιβάλλοντος στο οποίο καθημερινά ζουν, τότε αργά ή γρήγορα θα συναντήσουν προβλήματα, επειδή δεν καταφέρνουν να συνθέσουν τις αξίες και τους κανόνες από τα δύο περιβάλλοντα σε ένα ενιαίο 'Εγώ'. Σ' αυτή την άτυχη περίπτωση μπορεί να τους περιμένει μια κρίση ταυτότητας (Rijk κ.α, 1978:14).

Η θεώρηση των Vermeulen & Penninx αναφορικά με το μέλλον των αλλοεθνών νέων στην Ολλανδία δεν είναι απαισιόδοξη. Στο κεφάλαιο 'Τελική παρατήρηση' του βιβλίου τους *Δημοκρατική Ανυπομονησία* (1994:232) γράφουν: "Όπου και αν αναζητήσει κανείς τα αίτια της αποτυχίας, οι μειονότητες εξακολουθούν να σχετίζονται με προβλήματα και (κοινωνικοοικονομική) καθυστέρηση. Οι θετικές πλευρές τυγχάνουν μικρής προσοχής. Για μια πιο ισορροπημένη εκτίμηση – στο πνεύμα συνηγορίας του Kõbbens –, είναι απαραίτητο παράλληλα με τη σύγκριση με αυτόχθονες Ολλανδούς να δοθεί προσοχή στις διαφορές ανάμεσα στις γενιές της ίδιας εθνοτικής ομάδας και στις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα σε διαφορετικές ομάδες. Αυτές μπορεί να είναι ομάδες μέσα και έξω από την Ολλανδία στο παρόν ή το παρελθόν." Ασκώντας κριτική στα παραπάνω ο Shadid (1994b:218 κ.ε.), εκφράζει το φόβο ότι τόσο ο τίτλος του βιβλίου *Δημοκρατική Ανυπομονησία* όσο και τα αισιόδοξα συμπεράσματα στο κεφάλαιο 'Τελική παρατήρηση' "μπορούν να ερμηνευθούν από τους πολιτικούς ως ένα μήνυμα 'δεν χρειάζεται να γίνουν πολλά αναφορικά με τη θέση των ομάδων αυτών, είναι θέμα χρόνου και θα αφομοιωθούν τόσο κοινωνικοπολιτισμικά όσο και δομικά στην ολλανδική κοινωνία'. Όποιος κοιτάξει πέρα από τα σύνορα και εξετάσει προσεκτικά τις διεθνικές συγκρούσεις σε άλλες χώρες, κατανοεί πολύ γρήγορα την ανακρίβεια μιας τέτοιας θέσης", καταλήγει ο Shadid (1994b:223). Συμπερασματικά, σύμφωνα και με μια διαπίστωση της Van den Berg-Eldering (1985:11) "δεν είναι οι μετανάστες το πρόβλημα, όπως πάντα υποδεικνύεται, αλλά οι θεσμοί της κοινωνίας που έχουν τα προβλήματα."

2.3 Η κουλτούρα και ταυτότητα εθνοπολιτισμικών μειονοτήτων ως διοικητική έννοια

Εδώ παρουσιάζονται τα δεοντολογικά σημεία εκκίνησης της κυβερνητικής πολιτικής όσον αφορά την αναγνώριση της οικείας ταυτότητας και την αναγνώριση της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας των ομάδων αλλοεθνών. Επίσης, γίνεται μια θεώρηση αναφορικά με το θέμα της κατάργησης των συνόρων εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τα αναμενόμενα επακόλουθα για την 'πολιτισμική ταυτότητα' των πολιτών.

2.3.1 Η περίπτωση της Ολλανδίας

α) Αναγνώριση της οικείας ταυτότητας

Τι εννοούμε όταν μιλάμε για την οικεία ταυτότητα των μελών μιας μειονότητας; Πώς χρησιμοποιείται ο όρος 'ταυτότητα' σε κυβερνητικές διακοινώσεις; Από τη δεκαετία του '60 η ολλανδική κοινωνία

βρέθηκε αντιμέτωπη με μια σημαντική εισροή (οικονομικών) μεταναστών. Από εκείνη τη στιγμή ο όρος ‘ταυτότητα’ χρησιμοποιείται συχνά σε πολλά κείμενα πολιτικής που αναφέρονται στην προβληματική γύρω από τις εθνικές μειονότητες. Σε πολιτικά κείμενα της δεκαετίας του εβδομήντα γίνεται εισήγηση της φόρμουλας ‘ενσωμάτωση με διατήρηση της οικείας ταυτότητας’ για να υποδειχθεί ότι οι αλλοεθνείς αφενός οφείλουν να αποτελούν ενσωματωμένο τμήμα της ολλανδικής κοινωνίας και να συμμετέχουν ενεργά σ’ αυτήν, και αφετέρου να μπορούν να διατηρούν και να βιώνουν την οικεία τους κουλτούρα. Η Επιστημονική Επιτροπή για την Κυβερνητική Πολιτική (WRR) υποστηρίζει στην έκθεση *Εθνικές Μειονότητες* ότι η καθιέρωση της έκφρασης ‘διατήρηση της οικείας ταυτότητας’, εμπνέεται “από την επιδιωκόμενη επιστροφή των μεταναστών στη χώρα προέλευσης” (WRR, 1979:XX) και την άποψη ότι η μετανάστευση θα είναι προσωρινή. Ο αντίκτυπος που είχε η φόρμουλα ήταν η δημιουργία έντασης που εμφανίστηκε ανάμεσα, αφενός στο βαθμό δεκτικότητας των ομάδων αλλοδαπών απέναντι στην ολλανδική κοινωνία και την ενεργό συμμετοχή τους στην κοινωνική ζωή, και αφετέρου στο φόβο για πολιτισμική απομόνωση και ξεχωριστή κοινωνική και πολιτισμική ανάπτυξη των μελών των εθνοτικών αυτών ομάδων. Παρόλο που η υιοθέτηση της έκφρασης ‘ενσωμάτωση με διατήρηση της οικείας ταυτότητας’ επανήλθε στη δημόσια συζήτηση στη δεκαετία του ογδόντα στο προεκλογικό πρόγραμμα των πολιτικών κομμάτων και στις κυβερνητικές διακοινώσεις, τεχνηέντως παραλείπεται στη *Διακοίνωση περί Μειονοτήτων* του 1983.

Από τη δεκαετία του 1970 άρχισε να τονίζεται περισσότερο η ‘ένταξη’ των νεοφερμένων στην ολλανδική κοινωνία, λόγω της αυξανόμενης αμφιβολίας για το αν θα είναι πρόσκαιρη η διαμονή των μεταναστών. Για το λόγο αυτό οι πολιτικοί άρχισαν να μεταστρέφουν τις θέσεις τους σχετικά με την οικεία ταυτότητα των μεταναστών. Για παράδειγμα παραθέτουμε ένα απόσπασμα από τη *Διακοίνωση περί των Μεταναστών του Ρότερνταμ*, του 1978: “Η πολιτική δεν θα πρέπει να αποσκοπεί σε τίποτα λιγότερο από την κοινωνική, οικονομική και πολιτική ένταξη των μεταναστών, ένταξη που κατά τα άλλα θα παραχωρεί χώρο για τη βίωση της οικείας κουλτούρας και ταυτότητας” (1978:5).

Στην εκπαίδευση η συζήτηση για την έννοια ‘ταυτότητα’ επικεντρώνεται στη διδασκαλία της Μητρικής Γλώσσας και του Πολιτισμού καταγωγής. Η Εκπαίδευση στη Γλώσσα και τον Πολιτισμό καταγωγής (OETC) θεωρείται σταθερά ως το μέσο, για να αντιμετωπιστούν ή να αποφευχθούν προβλήματα στην ταυτότητα των μεταναστών. Γι’ αυτό πρέπει να υπάρχει η δυνατότητα να παρακολουθούν τα παιδιά των μεταναστών αυτή την Εκπαίδευση στη Μητρική Γλώσσα και τον Πολιτισμό (OETC): “Από τη μία πλευρά, για να διαμορφωθεί και να διατηρηθεί η οικεία ταυτότητα, τόσο προσωπικά όσο και κοινωνικά, και από την άλλη πλευρά, για να υπάρχει πάντα η δυνατότητα επανένταξης στη χώρα καταγωγής σε περίπτωση επιστροφής” (*Διακοίνωση περί των Μεταναστών του Ρότερνταμ*, 1978: 27).

Οι πιθανές δυσκολίες που μπορούν να παρουσιαστούν στην εξέλιξη της ταυτότητας των μεταναστών αναφέρονται σε πληθώρα πολιτικών κειμένων. Για τα παιδιά της δεύτερης γενιάς η έκθεση *Εθνικές Μειονότητες* (1979) της Επιστημονικής Επιτροπής για την Κυβερνητική Πολιτική (WRR), αναφέρει: “Το να μεγαλώνει κανείς σε δύο κόσμους με διαφορετικό κοινωνικό status, με διαφορετικές απόψεις, με ελάχιστη κατανόηση ο ένας για τον άλλον και καμιά φορά με εχθρική στάση μεταξύ τους, αλλά που και οι δύο ζητούν την τήρηση νομιμότητας, οδηγεί τα άτομα της δεύτερης γενιάς σε προβλήματα ταυτότητας: το αποτέλεσμα μπορεί να είναι μια ορισμένη έλλειψη αξιών” (1979: XIV).

Σε αντίδραση της κυβέρνησης πάνω στην έκθεση *Εθνικές Μειονότητες* (1980) της Επιστημονικής Επιτροπής για την Κυβερνητική Πολιτική (WRR) σημειώνεται ότι η ‘οικεία κουλτούρα ή ταυτότητα’ των εθνικών μειονοτήτων ‘αποτελεί επανειλημμένα ένα ευαίσθητο θέμα’ (*Κυβερνητική Αντίδραση στην έκθεση Εθνικές Μειονότητες*, 1981:5). Η κυβέρνηση επιλέγει μία θέση στην οποία ισοτιμία ποτέ δεν μπορεί να σημαίνει τον ‘εξαναγκασμό των εθνικών μειονοτήτων να ζήσουν σύμφωνα με τα ολλανδικά πολιτισμικά πρότυπα και να συμμορφωθούν με τις ολλανδικές συνήθειες, τα ήθη και τα έθιμά (αφομοίωση). Από την άλλη πλευρά, για να μπορούμε να μιλάμε για μια κοινωνία με περιεχόμενο, θα πρέπει να αποφευχθεί ένας διαχωρισμός’ (*Κυβερνητική Αντίδραση στην έκθεση Εθνικές Μειονότητες*, 1981:5). Μια τέτοια εξήγηση του όρου ‘ισοτιμία’ μας δείχνει ότι η κυβέρνηση αφήνει περιθώρια για πολιτισμική ιδιαιτερότητα, εφόσον αυτή δεν οδηγεί σε κοινωνικό κατακερματισμό (Struijs, 1998:13).

Η ερμηνεία της έννοιας ‘ταυτότητα’ παραμένει σημείο συζήτησης. Στην περιοχή της κουλτούρας και τη θρησκείας το θέμα της οικείας ταυτότητας στρέφεται γύρω από συζητήσεις περί αρχών και αξιών, τη θέση της γυναίκας και την αναγνώριση θρησκευτικών εθίμων και τελετουργιών

στη νομοθεσία και στις κανονιστικές διατάξεις (γιορτές, τελετουργίες σχετικές με κήδευση, αποτέφρωση κλπ.). Η ερμηνεία της έννοιας ‘ταυτότητα’ διαφέρει επίσης ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο χρησιμοποιείται και τις αρχές που τη χρησιμοποιούν. Αυτό προκύπτει από τον τρόπο που γίνεται χρήση των εννοιών ‘πολιτισμική’ και ‘εθνική ταυτότητα’. Από τη μία πλευρά ο όρος ‘διατήρηση της οικείας ταυτότητας’ αναφέρεται στη διατήρηση της ενότητας που νιώθει το άτομο με την εθνοτική του ομάδα και τη χώρα προέλευσης, αλλά ο ίδιος όρος είναι ευρύτερος και περιλαμβάνει τη διατήρηση της οικείας, ‘παραδοσιακής’ κουλτούρας. Δεν αποσαφηνίζεται τι ακριβώς εννοείται με τον όρο ‘διατήρηση της οικείας ταυτότητας’ και τι σημαίνει ‘διατήρηση της οικείας κουλτούρας’. Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι το κράτος μάλλον αντιλαμβάνεται την ταυτότητα ως έννοια πολιτισμική, ενώ οι ίδιες οι μειονότητες φαίνεται να δίνουν βάρος στη σύνδεση με την ομάδα (Vermeulen, 1982:29)¹⁴.

Οδεύοντας προς τις εκλογές του 1981, η μειονοτική πολιτική είχε γίνει πλέον ‘φλέγον θέμα’, και αυτό φαίνεται από τα εκλογικά προγράμματα των πολιτικών κομμάτων. Εδώ φάνηκε ότι η ‘ενσωμάτωση με διατήρηση της οικείας ταυτότητας’ σίγουρα δεν ανήκε στο παρελθόν. Το Εργατικό Κόμμα (PvdA) έγραφε στο πρόγραμμά του: “Η μειονοτική πολιτική οφείλει να εγγυάται ότι οι μειονότητες, και ως ομάδες και ως άτομα, θα μπορούν να συμμετέχουν και να χειραφετούνται στην κοινωνία μας διατηρώντας ενοποιητική σχέση με την κουλτούρα τους. Γι’ αυτό θα πρέπει η πολιτική να αποσκοπεί στην ενσωμάτωσή τους με διατήρηση της οικείας ταυτότητας.” Οι χριστιανοδημοκράτες (CDA) αναφέρουν: “Έχει ουσιώδη σημασία να μπορούν οι πολιτισμικές μειονότητες να βιώνουν την οικεία τους ταυτότητα.” Οι χριστιανοδημοκράτες εξέφρασαν ανοιχτά την επιθυμία τους να επαναφέρουν στη ζωή το μοντέλο των ‘κίωνων’¹⁵: “Η δομή της ολλανδικής κοινωνίας θα πρέπει να εξελιχθεί περισσότερο κατά πολυμορφικό τρόπο, για να υπάρξει περισσότερος χώρος για τη χειραφέτηση των μειονοτήτων.” Αλλά και το πολιτικό κόμμα των φιλελευθέρων (VVD) εξέφρασε στο προεκλογικό του πρόγραμμα τις αρχές του για το θέμα της θέσης των εθνικών μειονοτήτων στην ολλανδική κοινωνία: “Το κράτος πρέπει να ασκεί μια πολιτική η οποία προσφέρει χώρο στις διάφορες μειονοτικές ομάδες να διατηρήσουν και να καλλιεργήσουν την οικεία κουλτούρα και να βιώνουν την οικεία ταυτότητα, ανάμεσα στις άλλες δυνατότητες που προσφέρει η κοινωνία μας.” Εντός του κόμματος των φιλελευθέρων υπήρχε τότε ομοφωνία για το θέμα: ‘οι αλλοεθνείς πρέπει, διατηρώντας την οικεία τους ταυτότητα, να εξελιχθούν όσο γίνεται περισσότερο, κατά προτίμηση, με τη στήριξη και αρωγή των δικών τους θεσμών και φορέων’ (Tinnemans, 1994:226).

Ο τότε υπουργός Παιδείας Van Kemenade (PvdA) έδειξε να είναι σθεναρός υποστηρικτής της βελτίωσης της θέσης αυτών που ανήκαν στις κατώτερες κοινωνικοοικονομικές τάξεις της ολλανδικής κοινωνίας. Ωστόσο, δεν υποστήριξε ανεπιφύλακτα τη διατήρηση της οικείας ταυτότητας, όπως φαίνεται στα πρώτα τουλάχιστον συγγράμματα που εξέδωσε. Σύμφωνα με τον van Kemenade, η διατήρηση της οικείας ταυτότητας εμπόδιζε την κοινωνική ενσωμάτωση που ήταν τόσο αναγκαία και παράλληλα όξυνε την κοινωνική ανισότητα αντί να την ομαλύνει. Υπήρχε ο κίνδυνος η Εκπαίδευση στη Μητρική Γλώσσα και τον Πολιτισμό (OETC) να προκαλέσει απομόνωση, εμποδίζοντας την επαφή με την ολλανδική κουλτούρα (Tinnemans, 1994:227).

Ο Van Kemenade, θεωρεί ότι μακροπρόθεσμα η εκμάθηση της ολλανδικής γλώσσας θα ήταν πιο χρήσιμη από τα μαθήματα στη γλώσσα και τον πολιτισμό των μειονοτήτων. Το πολιτικό κόμμα D66 και τα μικρά αριστερά κόμματα της Βουλής άσκησαν κριτική απέναντι του, διότι επιθυμούσαν να δοθεί προτεραιότητα στην ενδυνάμωση της οικείας ταυτότητας. Κατά τη γνώμη τους, ως συνέπεια αυτού, θα μπορούσαν τα αλλοεθνή παιδιά από μια ισχυρή θέση να παλέψουν για την άρση της κοινωνικής τους καθυστέρησης (Tinnemans, 1994:227).

Στο νομοσχέδιο *Πολιτισμικές Μειονότητες στην Εκπαίδευση* του 1981 του υπουργού Pais, ως αφετηρία για την πολιτική των μειονοτήτων επιλέγεται και χρησιμοποιείται ο όρος ‘προσπολιτισμός’ ή ‘πολιτισμική προσαρμογή’ (acculturation). Σ’ αυτό το νομοσχέδιο παρουσιάζονται ως στόχοι της εκπαιδευτικής πολιτικής για τις εθνοπολιτισμικές μειονότητες (σελ.6):

- α. “Η εκπαίδευση πρέπει να προετοιμάζει τα μέλη των μειονοτήτων και να τα καθιστά ικανά, για να λειτουργούν πλήρως κοινωνικοοικονομικά, κοινωνικά και δημοκρατικά, και να συμμετέχουν στις εξελίξεις της ολλανδικής κοινωνίας με τη δυνατότητα να ενεργούν μέσα από το οικείο τους πολιτισμικό υπόβαθρο.”
- β. “Η εκπαίδευση πρέπει, μεταξύ άλλων μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, να προωθεί τον προσπολιτισμό των μειονοτήτων και των υπολοίπων μελών της ολλανδικής κοινωνίας. Με τον όρο ‘προσπολιτισμός’ εννοούμε μια αμφίδρομη ή πολύδρομη διαδικασία γνωριμίας, αποδοχής και εκτίμησης της κουλτούρας ή στοιχείων αυτής, του ενός από τον

άλλο.”

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο Ρότερνταμ είχε εκείνη την εποχή επίσημα ως στόχο να προσφέρει στις εθνοπολιτισμικές μειονότητες χώρο για τη βίωση της οικείας ταυτότητας και να τις παροτρύνει στην καλλιέργειά της. Η προσέγγιση αυτή αιτιολογείται ως εξής: “Αν οι σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων καθορίζονται σε ισότιμη βάση, τότε θα πρέπει αυτό να γίνεται μέσα από μια σαφή συνείδηση και εκτίμηση για την οικεία ταυτότητα του καθενός” (*Διακοίνωση περί Συζήτησης Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 1981:2).

Στη συζήτηση της βουλής για το νομοσχέδιο *Πολιτισμικές Μειονότητες στην Εκπαίδευση* (1981), ο βουλευτής Wilbert Willems μάλλον ξεπέρασε τα όρια, υποστηρίζοντας τη διατήρηση της ταυτότητας. Γι’ αυτόν η διατήρηση της οικείας ταυτότητας δεν αποτελούσε πλέον το μέσο, αλλά είχε γίνει ο αυτοσκοπός: “Καταρχήν, πρέπει να αφήσουμε στην άκρη την αντίληψη ότι η δική μας δυτική, κυρίαρχη κουλτούρα είναι η καλύτερη για όλους. Δεύτερον, πρέπει να μάθουμε να καταλαβαίνουμε τον πολιτισμό και τη γλώσσα των άλλων... Αυτή θα πρέπει να είναι η δική μας συνεισφορά στην πολυπολιτισμική μας χειραφέτηση, αν θέλουμε να αποφύγουμε μια περαιτέρω απομάκρυνση από τις εθνοπολιτισμικές ομάδες στην Ολλανδία” (όπως παρατίθεται από τον Tinnemans, 1994:228).

Αργότερα, δύο χρόνια μετά την προσωρινή *Διακοίνωση περί Μειονοτήτων* του 1981, ακολουθεί η οριστική *Διακοίνωση περί Μειονοτήτων* (1983). Στο έγγραφο αυτό η κυβέρνηση κάνει λόγο για “αμοιβαία προσαρμογή των μειονοτήτων και της πλειοψηφίας.” Αυτό δε σημαίνει ότι εγκαταλείπονται οι έννοιες ‘οικεία κουλτούρα’ και ‘οικεία ταυτότητα’, αλλά τονίζεται η πολυμορφία της ολλανδικής κοινωνίας. Η έννοια ‘ταυτότητα’ ορίζεται στη *Διακοίνωση περί Μειονοτήτων* (1983:107) ως “εκείνο που χαρακτηρίζει τις ομάδες. Αυτό μπορεί να είναι η κοινή θρησκεία, οι κοινές νόρμες και αξίες, οι απόψεις ή τρόποι συμπεριφοράς.” Την ίδια άποψη ακολουθεί και η κυβέρνηση, ότι “οι μειονότητες στο ζήτημα βίωσης της ταυτότητας πρέπει να έχουν τις ίδιες δυνατότητες με άλλες ομάδες, ώστε μέσα από αυτή τη διαδικασία να μορφοποιήσουν την ολλανδική κοινωνία” (1983:107). Στην ίδια διακοίνωση διαβάζουμε ακόμα: “το κράτος δεν έχει το δικαίωμα να επέμβει στο περιεχόμενο της ταυτότητας, μέσα στα ευρύτερα όρια της ολλανδικής έννομης τάξης” (1983:108).

Η Struijs (1998:33) διαπιστώνει ότι οι αρχές στις οποίες στηρίζεται η ολλανδική μειονοτική πολιτική σ’ ό,τι αφορά την ταυτότητα εθνοπολιτισμικών μειονοτήτων, στην ουσία είναι φιλελεύθερες αρχές. Κατά την άποψή της η μειονοτική πολιτική διέπεται από φιλελεύθερη πολιτική ηθική. Αυτή η πολιτική ηθική προϋποθέτει επιπλέον άλλη μία φιλελεύθερη αρχή, αυτή της ουδέτερης πολιτείας. Αυτή η ιδέα της ουδετερότητας φανερώνεται στο παρακάτω απόσπασμα: “Αφετηρία για τα μέτρα που θα λάβουμε είναι ότι (...) ισχύουν οι ίδιες αρχές που ισχύουν και για τους υπόλοιπους κατοίκους της χώρας. Αυτό σημαίνει ότι το κράτος δεν έχει το δικαίωμα να επέμβει στο περιεχόμενο της ταυτότητας, μέσα στα ευρύτερα όρια της ολλανδικής έννομης τάξης. Η διαμόρφωση της ταυτότητας είναι θέμα προσωπικό” (*Διακοίνωση περί Μειονοτήτων*, 1983:108). Το ίδιο πνεύμα κυριαρχεί και σε άλλες διακοινώσεις που ακολουθούν, παράλληλα με την ιδέα ότι η διατήρηση της οικείας ταυτότητας και η ένταξη, ως στόχοι που επιδιώκονται συγχρόνως, δεν εμποδίζουν το ένα το άλλο. Σύμφωνα με τη κυβέρνηση η διατήρηση και η εξέλιξη της οικείας ταυτότητας δεν είναι αναγκαίο να αποτελέσουν εμπόδιο στην ένταξη, και είναι κυρίως υπόθεση των ίδιων των αλλοεθνών, αρκεί αυτοί να λαμβάνουν υπόψη τους “τους γενικά αποδεκτούς κανόνες της κοινωνίας και τα θεμελιώδη δικαιώματα των υπολοίπων” (*Διακοίνωση περί Πολιτικών Περιγραμμάτων*, 1994:25). Η διατήρηση λοιπόν και η εξέλιξη της οικείας ταυτότητας και της κουλτούρας δεν εμποδίζονται, αλλά ούτε και προωθούνται από το κράτος. Σύμφωνα με την κυβέρνηση, το θέμα είναι πρωταρχικά θέμα των ίδιων των ατόμων.

Τα τελευταία χρόνια η θέση της κυβέρνησης για την ταυτότητα των ομάδων αλλοδαπών εκδηλώνεται μέσω της πολιτικής ως προς την Εκπαίδευση στην Μητρική Γλώσσα και τον Πολιτισμό (OETC). Στην *Αναφορά περί Τοπικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής* (1995a) της πρώην υφυπουργού Παιδείας Netelenbos ως προς την Εκπαίδευση σε Σύγχρονες Ξένες Γλώσσες (OALT) φαίνεται να διατυπώνεται μια πολιτισμική αλλαγή στην πολιτική σκέψη: “Η Ολλανδία έχει εξελιχθεί σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Υπό αυτό το πρίσμα η Εκπαίδευση σε Σύγχρονες Ξένες Γλώσσες θα λάβει πιο αισθητά από σήμερα το χαρακτήρα ενός στοιχείου πολιτισμικής πολιτικής. Καθώς η πολυπολιτισμική κοινωνία εκδηλώνεται διαφορετικά σε τοπικό επίπεδο, είναι αναμενόμενο, και στην προκειμένη περίπτωση, να γίνει δυνατή η κατά τόπους διαφοροποίηση.” Η παραπάνω αντίληψη επεξηγείται διεξοδικά στην *Αναφορά περί Αποτελεσματικότητας της Εκπαίδευσης σε Σύγχρονες Ξένες Γλώσσες* της Netelenbos (1995b). Ο Extra (2002:160) επισημαίνει: “Σημαντικά στοιχεία σ’ αυτή την Αναφορά αποτελούν η αναγνώριση μιας ευρέως αισθητής ανάγκης για την καθιέρωση της OALT, η

αναγνώριση του προσωπικού και κοινωνικού συμφέροντος από τη γνώση ξένων γλωσσών, η αναγνώριση της ευθύνης της κυβέρνησης για την παροχή και ποιοτική αναβάθμιση της OALT και η αναγνώριση της σημασίας του οικογενειακού κριτηρίου υπεράνω του κοινωνικοοικονομικού ταξικού κριτηρίου ή του γενεαλογικού κριτηρίου για το δικαίωμα εφαρμογής της OALT.”

Ο νόμος OALT (1998) δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη συνυπευθυνότητα του κράτους, των δήμων και των σχολείων. Το Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού και Επιστημών δεν έχει μόνο το καθήκον χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και ενημερωτικό ρόλο προς τους δήμους, τα σχολεία και τους γονείς. Στην ουσία, η παρούσα νομοθεσία αναφορικά με την OALT προκαλεί αντιρρήσεις τόσο πρακτικής όσο και θεωρητικής υφής (βλ. Turkenburg, 2000 και Algemene Rekenkamer, 2001). Το Δεκέμβρη του 2000 ζήτησε ο υφυπουργός Παιδείας, Πολιτισμού και Επιστημών από το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο και το Συμβούλιο Πολιτισμού να σχεδιάσουν από κοινού μια μελλοντική προοπτική για την OALT σε μεσοπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο επίπεδο, λαμβάνοντας υπόψη τα διαθέσιμα ερευνητικά αποτελέσματα. Η εισαγωγή του νέου νόμου περί της OALT έχει προγραμματιστεί να γίνει τον Αύγουστο του 2004.

β) Αναγνώριση της πολιτισμικής ταυτότητας

Σ’ ό,τι αφορά την πολιτισμική ταυτότητα, το ζήτημα δεν εντοπίζεται στην αναγνώριση της πολιτισμικής ταυτότητας αλλά στην αναγνώριση του δικαιώματος να την εκφράσει κανείς. Αυτή η διατύπωση αποτελεί από το τέλος της δεκαετίας του ’70 μια από τις αφετηρίες της ολλανδικής μειονοτικής πολιτικής. Παρ’ όλα αυτά χρησιμοποιείται ο όρος ‘αναγνώριση της πολιτισμικής ταυτότητας’, για να αποφευχθεί η παρεξήγηση ότι πρόκειται για κατοχυρωμένο νομικό δικαίωμα. Όταν μελετήσουμε τις κυβερνητικές διακοινώσεις, παρατηρούμε ότι με τον όρο ‘αναγνώριση της πολιτισμικής ταυτότητας’ στην πράξη εννοούμε ότι οι εθνικές μειονοτικές ομάδες έχουν τις ίδιες ευκαιρίες έκφρασης και βίωσης της ταυτότητάς τους με άλλες παρόμοιες ομάδες. Με άλλα λόγια, οι μειονοτικές όπως και άλλες κοινωνικές ομάδες, δεν επιτρέπεται να καταπατήσουν τις θεμελιώδεις αξίες και κανόνες που υπάρχουν στην ολλανδική έννομη τάξη.

Στην περίοδο από το 1970 και μετά, το περιεχόμενο που απέδιδε η κυβέρνηση στην έννοια ‘πολιτισμική ταυτότητα’ άλλαζε διαρκώς. Έτσι, αν πάρουμε ως παράδειγμα των κυβερνητικών διακοινώσεων τις συμβουλές της ACOM και της WRR, η έννοια αναφέρεται στην πολιτισμική ιδιαιτερότητα της εκάστοτε εθνοτικής ομάδας (Vermeulen, 1982:9). Οι προηγούμενοι ορισμοί της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας χαρακτηρίζονται από την Struijs (1998:27) ως στατικοί, πράγμα που σημαίνει ότι η κυβέρνηση θεωρεί την κουλτούρα ως κάτι το αμετάβλητο, το ομοιογενές, και το αντικειμενικό, το οποίο χωρίς κανένα πρόβλημα μπορεί να μπει ως ετικέτα σε μια συγκεκριμένη εθνοτική ομάδα. Η ερευνήτρια το χαρακτηρίζει ως ‘ένα σαφώς διαφορετικό πολιτισμικό πρότυπο από το δικό μας’ και ως ‘διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας’, όπως το συναντούμε στη *Διακοίνωση περί Αλλοδαπών Εργαζομένων* (1970:10-13) και στην *Προβληματική* (1978:39) (Struijs, 1998:28). Η στατική προσέγγιση της κυβέρνησης φαίνεται καθαρά στην *Προβληματική* (1978:62), όπου αντιπαρατίθενται η οικεία ταυτότητα της μειονότητας των Μολλούκων και οι βασικές αξίες και κανόνες της ολλανδικής κοινωνίας. Σ’ αυτό το έγγραφο για πρώτη φορά γίνεται με σαφήνεια λόγος για ‘το δικαίωμα βίωσης της οικείας ταυτότητας’ ως θεμελιώδες δικαίωμα του ανθρώπου: “Οι πολιτισμικές μειονότητες έχουν το δικαίωμα διατήρησης της οικείας τους ταυτότητας, όπως αυτή εκφράζεται μέσα από συνήθειες και παραδόσεις, τέλεση θρησκευτικών καθηκόντων και χρήση της μητρικής γλώσσας. Η κυβέρνηση οφείλει αυτό να το σέβεται” (*Προβληματική*, 1978:39). Στο παραπάνω κείμενο καταφαίνεται ότι με την έννοια ‘ταυτότητα’ εννοείται η οικεία κουλτούρα, όπως αυτή ήδη είχε διαμορφωθεί πριν την άφιξη στην Ολλανδία. Τα όρια μέσα στα οποία μπορεί να βιώσει και να εκφράσει την ταυτότητά της μια εθνοπολιτισμική μειονότητα καθορίζονται από τους κανόνες και τις αξίες της κοινωνίας που την περιστοιχίζει (*Προβληματική*, 1978:40). Ένας από τους πιο σαφείς ορισμούς της ‘πολιτισμικής ταυτότητας’ μ’ αυτή την έννοια είναι αυτός του *Οργάνου Ενημερίας Μολλούκων* (1978:15): “Η ταυτότητα αναφέρεται στο προσωπικό στοιχείο της κουλτούρας, αυτό που κάνει μια κουλτούρα να διαφέρει από άλλες, και καθορίζει τη φύση της.” Οι έννοιες ‘κουλτούρα’ και ‘ταυτότητα’ σε πολλές διακοινώσεις του κράτους συγχέονται. Μερικές φορές δημιουργείται η εντύπωση ότι οι δύο έννοιες είναι ταυτόσημες, όπως για παράδειγμα όταν γίνεται λόγος για ‘οικεία κουλτούρα’ ή ‘ταυτότητα μειονοτήτων’ (Υπουργείο Εσωτερικών, 1980:4). Κατ’ αυτόν τον τρόπο η πολιτισμική ταυτότητα παραπέμπει σ’ ολόκληρη την πολιτισμική κληρονομιά μιας κοινωνικής

ομάδας, συμπεριλαμβανομένης της γλώσσας, της θρησκείας, και της λογοτεχνίας, εν ολίγοις αυτό που παίρνει μαζί του ένας μετανάστης από τη χώρα προέλευσης. Επιπλέον, η έννοια παραπέμπει στη φύση του λαού ή τον εθνικό χαρακτήρα της χώρας προέλευσης (Vermeulen, 1982:6).

Αλλαγή στην προσέγγιση της κυβέρνησης επήλθε, όταν η Επιστημονική Επιτροπή για την Κυβερνητική Πολιτική (WRR) στην έκθεσή της με τον τίτλο *Εθνικές Μειονότητες* (1979) συμβούλεψε την κυβέρνηση ότι ο ορισμός της προσωρινής διαμονής των μεταναστών πρέπει να εγκαταλειφθεί. Η Επιστημονική Επιτροπή κατακρίνει στην έκθεσή της τη στατική αντιμετώπιση της έννοιας πολιτισμική ταυτότητα από την κυβέρνηση. Η Επιτροπή είναι της γνώμης ότι στην κυβερνητική πολιτική θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη η δυναμική και η ανομοιομορφία της ταυτότητας: “Από το στόχο ‘διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας’ προέρχεται μια στατική θεώρηση σ’ ό,τι αφορά την κουλτούρα εθνικών μειονοτήτων. Σε μια τέτοια θεώρηση αγνοείται η κινητικότητα και η δυνατότητα προσαρμογής της κουλτούρας σε περίπτωση κοινωνικών αλλαγών. Παράλληλα, δε λαμβάνεται υπόψη η ποικιλία των πολιτισμικών προσανατολισμών (...). Έτσι, υποτιμάται όχι μόνο η δυναμική που συνδέεται με την ίδια τη μετανάστευση στην Ολλανδία, αλλά και οι κανονιστικές αλλαγές που προέρχονται από την παραμονή στην χώρα υποδοχής, ακόμα κι όταν το άτομο στο οικείο περιβάλλον της εθνοτικής ομάδας προσπαθεί να μείνει ανεπηρέαστο από πολιτισμικές επιδράσεις” (1979:XXI).

Στη *Διακοίνωση περί Μειονοτήτων* που εκδόθηκε το 1983 γίνεται φανερό ότι το κράτος έχει επαναπροσδιορίσει τη θέση του. Πλέον δεν έχουμε να κάνουμε με μια στατική προσέγγιση της πολιτισμικής ταυτότητας. Σε σύγκριση με τις διακοινώσεις της δεκαετίας του ’70 υπάρχει τώρα μια τελείως διαφορετική θεώρηση για την πολιτισμική ταυτότητα (Kamenade, 1998:130).

Παράλληλα, είναι αξιοσημείωτη και μια δεύτερη αλλαγή: το κράτος δεν θεωρεί πλέον την πολιτισμική ταυτότητα ως ένα συλλογικό χαρακτηριστικό των αλλοεθνών, ένα χαρακτηριστικό της ομάδας (Struijs, 1998:31). Αυτή η φάση κράτησε μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του ογδόντα, οπότε έλαβε τέλος η συλλογική προσέγγιση της πολιτισμικής ταυτότητας. Στη θέση της έρχεται τώρα μια εξατομικευμένη προσέγγιση, που εκφράζεται για πρώτη φορά στην έκθεση της Επιστημονικής Επιτροπής για την Κυβερνητική πολιτική (WRR) του 1989, με τίτλο *Μειονοτική Πολιτική*. Από τότε η πολιτισμική πολιτική δεν εφαρμόζεται μόνο ομαδικά σε συγκεκριμένες μειονοτικές ομάδες, αλλά ατομικά σε όλους τους αλλοεθνείς, σε οποιαδήποτε κοινωνική θέση κι αν βρίσκονται. Η εξέλιξη προς την κατεύθυνση μιας πιο εξατομικευμένης προσέγγισης συσχετίζεται με την επιφυλακτική στάση της κυβέρνησης σχετικά με τη βίωση της οικείας ταυτότητας.

Η Επιστημονική Επιτροπή για την Κυβερνητική Πολιτική (WRR) υποστηρίζει ότι “...δεν υπάρχει λόγος να τοποθετούμε τους ‘νέους’ αλλοεθνείς, εθνοτικές ομάδες ή μέλη αυτών σε κάποια ξεχωριστή θέση, όταν γίνεται αναφορά στην ελευθερία βίωσης της πολιτισμικής και θρησκευτικής τους ταυτότητας, και στη δημιουργία και διατήρηση υλικών προϋποθέσεων γι’ αυτό” (*Μειονοτική Πολιτική*, 1989:49). Στο εξής το κράτος θεωρεί τη βίωση της ταυτότητας και την πολιτισμική ένταξη υπόθεση των ίδιων των αλλοεθνών και ο ρόλος του είναι απλώς να δημιουργεί τις αναγκαίες προϋποθέσεις (Struijs, 1998:20).

Όσο το κράτος τηρούσε επιφυλακτική στάση απέναντι στην πολιτισμική ταυτότητα, δεν υπήρχε συγκεκριμένη πολιτική για το θέμα της βίωσης της οικείας ταυτότητας. Στη *Διακοίνωση περί Πολιτικών Περιγραμμάτων* (1994) σχεδόν δεν υπάρχει πλέον κάποια πολιτισμική πολιτική (Struijs, 1998:30).

Η Struijs συμπεραίνει ότι το ενδιαφέρον της κυβέρνησης για την πολιτισμική ταυτότητα των μειονοτήτων εκείνο τον καιρό είχε μειωθεί τόσο πολύ, που δεν μπορούσε πλέον να συμπεριληφθεί στο κέντρο της κυβερνητικής πολιτικής. Αν και ο παλιός στόχος της μειονοτικής πολιτικής υπό τον παρονομαστή ‘ενσωμάτωση με διατήρηση της κουλτούρας’ ήταν ακόμα στις επιδιώξεις της κυβέρνησης, τώρα πια είχε δευτερεύουσα σημασία. Το κράτος πέρασε σε μια άλλη στρατηγική, μια στρατηγική που επιπλέον νομιμοποιείται κατά διαφορετικό τρόπο. Ο επιφυλακτικός ρόλος του κράτους στο θέμα της βίωσης της ταυτότητας, είναι χαρακτηριστικός σ’ αυτήν τη νομιμοποίηση (Struijs, 1998:32). Η νέα προσέγγιση παρουσιάζεται πολύ καλά στο επόμενο κείμενο: “Τα μέλη των μειονοτήτων πρέπει από μόνα τους να καθορίζουν κατά πόσο θέλουν να διατηρήσουν την ταυτότητά τους και πιθανόν να την εξελίσσουν. Σημασία έχει να συνειδητοποιεί κανείς ότι η κουλτούρα δεν είναι ένα στατικό φαινόμενο, αλλά ότι εξελίσσεται σε αλληλεπίδραση με άλλους πολιτισμούς” (*Διακοίνωση περί Πολιτικών Περιγραμμάτων*, 1994:25).

Είναι η άποψη μιας πλουραλιστικής δημοκρατίας που βασίζεται τόσο στην αναγνώριση όσο και στο δικαίωμα σε μια πολιτισμική ταυτότητα. Οι αντίπαλοι μιας τέτοιας δημοκρατίας και μιας πιο

πλουραλιστικής πολιτικής σ' ό,τι αφορά τις πολιτισμικές μειονότητες έχουν ήδη παρουσιάσει τα επιχειρήματά τους. Σύμφωνα με αυτούς, μια πλουραλιστική πολιτική (κοινωνικών) παροχών θα δυσκόλευε την άρση της κοινωνικής καθυστέρησης των εθνοτικών ομάδων. Επίσης, θα εμποδιζόταν η συμμετοχή αυτών των εθνοτικών ομάδων στην ολλανδική κοινωνία. Αντίθετα, οι παροχές που εξασφαλίζονται από τις ίδιες τις εθνοτικές ομάδες θα τις απομόνωναν και θα γινόταν δύσκολη η επικοινωνία και η αλληλεπίδρασή τους με άλλες ομάδες στην κοινωνία, απαραίτητες προϋποθέσεις δηλαδή για την καταπολέμηση του αυξανόμενου ρατσισμού και των διακρίσεων. Επίσης, υπήρχε και ένα επιχείρημα οικονομικής φύσης: η δημιουργία και διατήρηση ξεχωριστών παροχών θα είχε μεγάλο κόστος και τέλος υπήρχε ο φόβος ότι η υπερβολική προφύλαξη και φροντίδα για την πολιτισμική ταυτότητα θα οδηγούσε σε έλλειψη ανεκτικότητας (Musschenga, 1986:79. Beheydt, 1996:29. Βλ. και Nijzink, 1977:16).

Ο Musschenga (1986:80) κάνει ό,τι μπορεί για να αντικρούσει τα παραπάνω επιχειρήματα. Αμφισβητεί την εγκυρότητα αυτών των επιχειρημάτων. Θέτει πολλά ερωτηματικά σχετικά με το πρώτο (αρνητικές συνέπειες για τη χειραφέτηση), θεωρώντας αδύνατο πως η ορθότητά του μπορεί να κριθεί με τον ισχυρισμό ότι η προσωρινή παρακίνηση του δομικού πλουραλισμού μπορεί να είναι προς όφελος της ομαδικής χειραφέτησης. Υποστηρίζει: “Ακόμα κι αν ίσχυε το αντίθετο και ο πλουραλισμός αποτελούσε εμπόδιο για την άρση της κοινωνικής καθυστέρησης, αυτό δεν μπορεί να είναι ισχυρό επιχείρημα εναντίον μιας πλουραλιστικής πολιτικής.” Ως απάντηση στο δεύτερο επιχείρημα αναφέρει ότι οι εθνοτικές ομάδες δεν έχουν απλά το δικαίωμα, αλλά και την υποχρέωση να συμμετέχουν σε διαδικασίες ομαδικής λήψης αποφάσεων μέσω των υπαρχόντων πολιτικών οδών. Οι εθνοτικές ομάδες μπορούν οι ίδιες να επιλέξουν ή όχι τον πλουραλισμό, με βάση το δικαίωμά τους στην πολιτισμική ταυτότητα. Το τρίτο επιχείρημα, σύμφωνα με τον Musschenga, αν θεωρούνταν σωστό, είναι πολύ σημαντικό επιχείρημα κατά της πλουραλιστικής πολιτικής. Στο σημείο αυτό επικαλείται τις θέσεις του Beheydt (1996:30) που πιστεύει ότι μια πολιτισμική ταυτότητα με αυτοπεποίθηση είναι η καλύτερη εγγύηση εναντίον του ρατσισμού και της ξενοφοβίας. Κατ' αυτή την προσέγγιση οι άλλες κουλτούρες δεν αποτελούν απειλή όσο ο αυτόχθων πληθυσμός είναι πεπεισμένος για την αξία της κουλτούρας του. Πολύ συχνά ο ρατσισμός και η ξενοφοβία είναι συνέπειες της πολιτισμικής ανασφάλειας και ιδιαίτερα της έλλειψης πολιτισμικής ταυτότητας. Η αρνητική αναγνώριση προκαλείται από την ανάγκη για περισσότερη σιγουριά για την οικεία ταυτότητα. Αλλά όποιος έρχεται σε επαφή με άλλες εθνοτικές ομάδες με ολοκληρωμένη και ώριμη συναίσθηση της οικείας του ταυτότητας, τέτοιες όπως αλλοεθνών, αυτόματα έχει την τάση να γνωρίσει στους άλλους τη γλώσσα και την κουλτούρα του. Σχετικά με το τελευταίο επιχείρημα κατά του πλουραλισμού – το υπερβολικό ενδιαφέρον οδηγεί σε έλλειψη ανεκτικότητας –, ο Musschenga (1986:79) αναφέρει τα εξής: “Το κόστος μιας πολιτικής αποτελεί δίκαια πάντα έναν σημαντικό παράγοντα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Αποφάσεις για τη διανομή μέσων που σπανίζουν, αντανακλούν τις πολιτικές προτεραιότητες. Το ερώτημα είναι αν ο άνθρωπος θέλει να δώσει πολιτική προτεραιότητα στις δικές του παροχές. Απάντηση σ' αυτό το ερώτημα δεν μπορεί να δοθεί χωρίς να λάβουμε υπόψη το βάρος που δίδεται στα άλλα επιχειρήματα κατά του πλουραλισμού.”

Ο χρόνος δικαίωσε τον Musschenga, όπως μπορούμε να συμπεράνουμε από τη *Διακοίνωση περί Πολιτικών Περιγραμμάτων* (1994:5): “Η διατήρηση της οικείας ταυτότητας δεν (χρειάζεται να) αποτελεί εμπόδιο στην επιθυμητή ενσωμάτωση στην ολλανδική κοινωνία. Το να είναι κάποιος πολίτης προϋποθέτει ότι μπορεί να κάνει τις επιλογές του.”

Για να το θέσουμε στους όρους των Penninx & Entzinger (όπως τους παραθέτει ο Struijs, 1998:32): η κρατική πολιτική εξελίχθηκε σε μια πολιτική που εξύψωσε τη διεθνική άποψη και την πολύπλευρη πολιτισμική ενσωμάτωση σε ιδανικό. Αυτό φαίνεται σαφώς στη συνέχιση του *Προγράμματος Προτεραιοτήτων για τις Εθνικές Μειονότητες* (πρβλ. Heeren κ.α, 1996) όπου προωθείται η υλοποίηση ενός ογκώδους θεματικού προγράμματος με τίτλο *Η Ολλανδική Πολυπολιτισμική και Πολυμορφική Κοινωνία* (πρβλ. NWO 1995). Σ' αυτό το πρόγραμμα η Συμβουλευτική Ερευνητική Επιτροπή του Υπουργείου Παιδείας, Πολιτισμού και Επιστημών, συνηγορεί υπέρ της σπουδαιότητας αυτού του ερευνητικού θέματος, με τον τίτλο *Κοινωνική Συνοχή* (1996) και σημειώνει σχετικά (σελ. 28): “Η πολυπολιτισμική κοινωνία μπορεί να θεωρηθεί τόσο απειλή για την κοινωνική συνοχή όσο και πρόκληση να δημιουργηθεί μια εντελώς νέα πολιτισμική ταυτότητα.”

Θεωρούμε πως η πολιτισμική ταυτότητα μπορεί να αποκτήσει την πλήρη αναγνώρισή της μόνο στην περίπτωση που ακολουθείται μια συνειδητή πολιτική πολιτισμού και μέσων ενημέρωσης.

Στην εκπαίδευση πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη προσοχή στην πολιτισμική ταυτότητα της ίδιας της ομάδας. Κάθε γλωσσική ομάδα πρέπει σε μια δημοκρατική Ευρώπη να έχει τη δυνατότητα να μεταδώσει τη γλώσσα και τον πολιτισμό της, υπό τις καλύτερες δυνατές συνθήκες, στην επόμενη γενιά. Η αύξηση του αλλοεθνούς πληθυσμού, καθώς και η διεθνοποίηση των μέσων μαζικής ενημέρωσης και η κατάργηση των συνόρων στην Ευρώπη αποτελούν πρωταρχικά νέες ευκαιρίες για τον εμπλουτισμό της ολλανδικής κουλτούρας. Όταν η κουλτούρα θεωρηθεί ως μια ρευστή κοινωνική πραγματικότητα η οποία αλλάζει λόγω της επαφής με άλλες κουλτούρες αντί να θεωρείται ένα σταθερό και φυσικό δεδομένο, τότε οι άλλες κουλτούρες συνιστούν δυνατότητες εμπλουτισμού.

2.3.2 Το Ευρωπαϊκό πλαίσιο

Αν και η ενοποίηση της Ευρώπης είναι κυρίως μια οικονομική και πολιτική διαδικασία, έχει διατυπωθεί το ερώτημα αν κινδυνεύουν οι πολιτισμικές ταυτότητες των χωρών μελών (βλ. Ingebritsen, 2001). Στη διαδικασία ένταξης προτεραιότητα έχουν οι οικονομικοί στόχοι, ενώ για τον πολιτισμό μένει ελάχιστος χώρος. Αλλά ποια είναι ακριβώς η σημασία του πολιτισμού ανάμεσα σε όλες αυτές τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές δυνάμεις; Μπορεί ο πολιτισμός να θεωρηθεί ως διακοσμητικό στοιχείο της οικονομίας ή το όφελος εμπορικών θεσμών με σπουδαιότερο καθήκον να τους προσδίδει ελκυστικότερη όψη;

Είναι βέβαια σημαντικό να καταγράφεται η ουσία της προβλήματος όσο γίνεται σαφέστερα όταν θέλουμε να ερευνήσουμε και να περιγράψουμε τη θέση του πολιτισμού στην Ευρωπαϊκή Ένωση σε σχέση με την πολιτική διαμόρφωση της κοινής γνώμης και τη λήψη αποφάσεων. Η συζήτηση γι' αυτά τη θέματα διεξάγεται από μια πλειάδα ερευνητών από διάφορους επιστημονικούς κλάδους (Fokkema, 1996:11).

Ένα πράγμα είναι σίγουρο: δε νοείται Ευρώπη χωρίς πολιτισμό. Πολύ σωστά, ο Francois Monnier (1994:50) υποστηρίζει ότι Ευρώπη δεν μπορεί να υπάρξει δίχως το πολιτισμικό συστατικό μέρος της. Η σημασία του πολιτισμού έγκειται στην αισθητή σύλληψη και δημιουργία μιας ορισμένης προοπτικής. Ή αλλιώς: ο πολιτισμός δίνει νόημα, γιατί νομιμοποιεί τους κοινωνικούς, πολιτικούς και οικονομικούς στόχους (Fokkema, 1996:21).

Αν στρέψουμε την προσοχή μας στην πολιτισμική πολιτική, δημιουργεί εντύπωση το γεγονός ότι η έννοια πολιτισμός δεν συσχετίζεται με τη φύση ή το περιεχόμενο των πολιτισμικών εκφράσεων, αλλά πολύ περισσότερο με τον ιδιαίτερο χαρακτήρα του μοντέλου των παροχών και των δραστηριοτήτων. Μ' αυτό τον τρόπο μπορεί να περιγραφεί το λεγόμενο πολιτισμικό περιβάλλον με όρους ενός προτύπου συστήματος προσφοράς παροχών με δικές του δομές και πρότυπα, πολιτισμικών εκφράσεων και ενός πολιτισμικού κλίματος με συγκεκριμένες σχέσεις μεταξύ της προσφοράς πολιτισμού και του κοινού που 'καταναλώνει' αυτόν τον πολιτισμό (Loman κ.α, 1989:XXI).

Ακριβώς προς αυτό τον τελικό καταναλωτή του πολιτισμού δε στρέφεται αρκετά η πολιτισμική πολιτική. Κάθε άτομο βιώνει διαρκώς διαδικασίες επιλογής ανάμεσα σε πολιτισμικές αξίες και απαξίες. Για να αποκτήσει αρκετή ή και τη μεγαλύτερη δυνατή ικανότητα στη λήψη αποφάσεων, πρέπει να δοθεί από την πολιτισμική πολιτική ιδιαίτερη προσοχή στην πληροφόρηση και την εκπαίδευση. Επίσης, αξίζει να γίνει η εισαγωγή ενός κοινωνικού 'μάρκετινγκ' σε σχέση με πολιτισμικές αξίες και επιλογές (Gryphonck, 1994:201).

Η αύξηση της συνειδητοποίησης μιας ευρωπαϊκής πολιτισμικής ταυτότητας, συντελείται υπό τη σκιά της ανάπτυξης μιας Ευρωπαϊκής πολιτικής ιθαγένειας. Η ανάπτυξη αυτής της πολιτικής ιθαγένειας, που θεωρείται από τους πολίτες ως απαραίτητο συμπλήρωμα της εθνικής τους ιθαγένειας, είναι θεμελιώδους σημασίας για την ανάπτυξη μιας δομημένης κοινωνικής και πολιτικής συνοχής σε ευρωπαϊκό επίπεδο (Couwenberg, 1994:111). Η διαδικασία ενοποίησης δεν μπορεί πλέον να βασιστεί μόνο στην ενοποίηση της οικονομικής, μεταναστευτικής πολιτικής και της πολιτικής ασφαλείας, όπως καθορίζεται στη συνθήκη του Μάαστριχτ.

Τα ευρωπαϊκά έθνη πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι μια ενιαία Ευρώπη έχει μέλλον μόνο όταν μπορεί να βασιστεί σε μια ελάχιστη αντίληψη ευρωπαϊκής ταυτότητας, η οποία θα αποτελεί συμπλήρωμα στην υπάρχουσα πολιτισμική ταυτότητα σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο. Τώρα χρησιμοποιείται ακριβώς η ισχυρή διαφοροποίηση μεταξύ των εθνικών πολιτισμών ως επιχείρημα εναντίον της ανάπτυξης μιας Ευρωπαϊκής ταυτότητας. Εσφαλμένα, καθώς η διαφοροποίηση αυτή

αποτελεί βασικό συστατικό στοιχείο του ευρωπαϊκού πολιτισμού, όταν τον θεωρήσουμε ως μια ισχυρά πολυπολιτισμική δομημένη ολότητα. Ειδικά αυτή η πολιτισμική πολυμορφία καθορίζει τον ιδιαίτερο χαρακτήρα του ευρωπαϊκού πολιτισμού και συνθέτει τον πλούτο και τη δύναμή του (Couwenberg, 1994:114. De Chepper, 1994:149).

Το γεγονός ότι η Ευρώπη περιέχει τόσους διαφορετικούς πολιτισμούς δεν πρέπει να μας κάνει να πιστέψουμε ότι αυτοί οι πολιτισμοί δεν έχουν τίποτα κοινό μεταξύ τους. Από ιστορικά στοιχεία φαίνεται ότι υπάρχει ένα 'ευρωπαϊκό πολιτισμικό πλαίσιο σε ευρύτερη έννοια', μέσα στο οποίο εξελίχθηκαν οι διάφοροι δυτικοευρωπαϊκοί πολιτισμοί (Bertens, 1994:67). Αυτό το πολιτισμικό πλαίσιο υπάρχει λοιπόν παρά τη διαφοροποίηση των γλωσσικών ομάδων και πολιτισμικών κόσμων της δυτικής Ευρώπης και παρά τις διαφορετικές εθνικές τους ιστορίες. Με αυτή την έννοια ο Fokkema (1996:20) μας υποδεικνύει ότι η θέληση και μόνο των χωρών να είναι μαζί, να σέβονται τους κανόνες ενός Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου και να συμμορφώνονται προς έναν συγκεκριμένο κώδικα συμπεριφοράς, αποδεικνύει ότι υπάρχουν κοινά χαρακτηριστικά.

Κεντρική θέση στη συζήτηση για τις συνέπειες της ευρωπαϊκής ενοποίησης δίνεται στην ανάγκη να διατηρηθούν οι χαρακτήρες των περιφερειακών και εθνικών πολιτισμών (Loman κ.α, 1994: XII)¹⁶. Οι Extra & Gorter (2001d:2) γράφουν ότι το κοινωνιογλωσσικό status των διαφόρων γλωσσικών ομάδων στην Ευρώπη και ο τρόπος που αντιμετωπίζονται από την κοινωνία "διαφέρει από γλώσσα σε γλώσσα και από κράτος σε κράτος. Ορισμένες από αυτές έχουν αποκτήσει εκτεταμένη νομική προστασία και γλωσσικές πολιτικές, ενώ για άλλες δεν υπάρχουν καθόλου νομικές ρυθμίσεις, ούτε καν η ίδια η αναγνώριση της ύπαρξής τους." Στη μελέτη τους *The other languages of Europe* (2001) "εστιάζουν την προσοχή τους στην εκπαίδευση ως κοινωνικό θεσμό που είναι πολύ σημαντικός για τη συνεχιζόμενη ύπαρξη αυτών των γλωσσών." Συγκεκριμένα, μπορούμε να διανοηθούμε μια Ευρώπη η οποία να συμφωνεί με τη θυσία μιας από τις γλώσσες της, ενός από τους πολιτισμούς της; Η απάντηση είναι σίγουρα όχι. Κανένας πολιτισμός δεν μπορεί να απουσιάσει από το μωσαϊκό του ευρωπαϊκού πολιτισμού. Ένας-ένας είναι οι ξεχωριστοί πολιτισμοί ισότιμοι μεταξύ τους και αλληλοσυμπληρώνονται μέσω ανταλλαγών. Αυτό συνεπάγεται ότι η εξαφάνιση ενός πολιτισμού σημαίνει και την πτώχευση του συνόλου¹⁷. Ο Monnier (1994:55) λέει γι' αυτό το θέμα: "Πώς μπορούμε να σκεφτούμε ότι μπορεί να αποτελέσει ερώτημα το αν θα αφεθούν να αποσυντεθούν οι εθνικοί, περιφερειακοί και τοπικοί πολιτισμοί προς όφελος ενός μεγάλου συνόλου, του οποίου η ευρωπαϊκή αγορά αποτελεί μια πρόγευση; Δεν καταλαβαίνουμε ότι μια τέτοια προσέγγιση σημαίνει το τέλος της Ευρώπης, η οποία δεν υπάρχει και δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς να είναι πολύπλευρη, χωρίς τον εθνικό, περιφερειακό, τοπικό γλωσσικό και πολιτισμικό της πολυμορφισμό;"

Σε άρθρο του περιοδικού *Νέα Ευρώπη* (1985) η ευρωβουλευτής Hedy d'Ancona κάνει έκκληση να δοθεί ξεχωριστή προσοχή στην ευρωπαϊκή πολιτισμική πολιτική αναφορικά με την ποικιλομορφία του ευρωπαϊκού πολιτισμού. Εδώ θα πρέπει επιπλέον να τονιστεί η πολιτισμική έκφραση των μικρότερων, οικονομικά ανίσχυρων χωρών και ομάδων μεταναστών εντός των συνόρων της Ε.Ε. Η ποικιλία και η ποιότητα πρέπει να αποτελέσουν πρώτη προτεραιότητα ενώ η ελευθερία πολιτικής των εθνικών, περιφερειακών και τοπικών διοικήσεων δεν πρέπει να περιοριστεί χωρίς λόγο (Bertens, 1994:78). Συνοπτικά, πρέπει να εφαρμοστεί μια ανοιχτή πολιτισμική πολιτική, με βάση την συνειδητοποίηση της πολιτισμικής ταυτότητας και την πίστη στην ισότητα και ισοτιμία όλων των κρατών.

Μια επίσημη 'περιφερειοποίηση' της Ευρώπης έχει επεξεργαστεί ο Φλαμανδός πρωθυπουργός L. van den Brande στο σχέδιο η 'Ευρώπη των πολιτισμών'. Σύμφωνα μ' αυτό οι πολιτισμικές περιφέρειες αποτελούν τη βάση της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Όλες οι περιφερειακές μονάδες με δική τους πολιτισμική ταυτότητα, ικανή οικονομική βάση και με αιρετή διοίκηση, με ξεχωριστές νομοθετικές και διοικητικές αρμοδιότητες υπάγονται στον ορισμό της έννοιας 'πολιτισμική περιφέρεια' του van der Brande. Τμήματα ενός κράτους-μέλους της Ε.Ε μπορούν επίσης να χαρακτηριστούν πολιτισμικές περιφέρειες (π.χ. η Φλαμανδία, η Καταλονία, η Βαυαρία, κλπ.) αλλά και κάποια κράτη-μέλη εξ ολοκλήρου (π.χ. η Ολλανδία και η Δανία). Αυτές οι περιφέρειες θεωρούνται από τον van der Brande ως ιδιαίτερα κατάλληλες για την πολιτισμική πολιτική. Η 'περιφερειοποίηση' της Ευρώπης που συνδυάζεται με την προοπτική του van den Brande αποτελεί εγγύηση για τη διατήρηση των εθνικο-πολιτισμικών δικαιωμάτων των διαφόρων ομάδων. Το σχέδιό του έχει συμπεριληφθεί στη Διακήρυξη της Ευρώπης των Πολιτισμών, ένα επίσημο έγγραφο στο οποίο καταγράφονται και τα θεμελιώδη δικαιώματα ανά τομέα των διαφόρων πολιτισμικών περιφερειών (Couwenberg, 1994:126).

Μοιάζει αδύνατο να μπορεί η αντίληψη της ευρωπαϊκής ταυτότητας να αποτελέσει πηγή έμπνευσης και ενσωμάτωσης παρόμοια με το ρόλο που έχει παίξει και παίζει ακόμα η συνείδηση της εθνικής ταυτότητας στα περισσότερα κράτη-μέλη. Η προβληματική της χάραξης των συνόρων και οι βαθιά ριζωμένες πολιτισμικές διαφορές αποτελούν πιθανόν μεγάλο φράγμα στην εξέλιξη προς αυτήν την κατεύθυνση. Αν και η συναισθηματική ταύτιση με την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση αυτή τη στιγμή είναι ακόμα περιορισμένη (Couwenberg, 1994:144), όσο θα εξελίσσεται αυτή η ολοκλήρωση και θα σημειώνονται κάποιες οικονομικές και πολιτικές επιτυχίες τόσο η ταύτιση των πολιτών θα αυξάνεται. Μια κατευθυνόμενη και καλά οργανωμένη προώθηση της συνειδητοποίησης της ύπαρξης μιας ευρωπαϊκής ταυτότητας μέσω της εκπαίδευσης (πληροφόρηση, ανταλλαγές, πρόγραμμα Erasmus), και της εισαγωγής ευρωπαϊκών συμβόλων (σημαία, εθνικός ύμνος) μπορούν να συνεισφέρουν στην εξέλιξη αυτή, αλλά ίσως είναι καλό να μην περιμένουμε πάρα πολλά αποτελέσματα (Couwenberg, 1994:115). Σπουδαιότερο ρόλο θα παίξει σύμφωνα με τον Couwenberg η ανάπτυξη μιας πρότυπης (επίσημης) ευρωπαϊκής γλώσσας. Ο συγγραφέας βεβαιώνει ότι αρκετοί ερευνητές είναι της γνώμης ότι η κατάληξη σε μια κοινή γλώσσα είναι αναπόφευκτη και ότι αποτελεί επιπλέον μια δημοκρατική απαίτηση.

Η αντίληψη της πολιτισμικής ταυτότητας του Ευρωπαίου πολίτη εκφράστηκε πολύ καλά από τον Βέλγο πρωθυπουργό W. Martens (1988:33) στη διάσκεψη του 1988, *Οι Κάτω Χώρες Τώρα*. Με αφορμή τα μέτρα που είχε ανακοινώσει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή σε σχέση με την πολιτισμική πολιτική είπε τα εξής: “Πρέπει να προχωρήσουμε σε μια Ευρώπη του πολίτη, όπου ο Ευρωπαίος πολίτης μπορεί να ταυτίζεται με τον ευρωπαϊκό πολιτισμό όπως ένας Αμερικανός με τον αμερικανικό πολιτισμό. Αλλά είναι εξίσου αναγκαίο – και εδώ διαφέρει η Αμερική από την Ευρώπη – ο Ευρωπαίος πολίτης να αναγνωρίζει τον δικό του πολιτισμό σε αυτόν τον ευρωπαϊκό πολιτισμό και να βλέπει την Ευρωπαϊκή Κοινότητα να υποστηρίζει αυτόν τον πολιτισμό και να τον προστατεύει.”

3. ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

Αυτό το κεφάλαιο περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Αναφέρεται διεξοδικά στην κοινωνικοποίηση και τον επιπολιτισμό παιδιών μεταναστών. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο προσδιορίζονται βασικές έννοιες και διατυπώνονται γενικές αρχές. Στην αρχή του κεφαλαίου εξετάζονται οι όροι 'κοινωνικοποίηση' και 'επιπολιτισμός'. Ακολουθεί μια περιγραφή της διαδικασίας κοινωνικοποίησης των παιδιών μεταναστών σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες και γίνεται αναφορά στις διάφορες φάσεις αυτής της διαδικασίας. Τέλος, αναλύεται η διπολιτισμική-διγλωσσική κοινωνικοποίηση αυτών των παιδιών.

3.1 Κοινωνικοποίηση και επιπολιτισμός

Σκοπός μας δεν είναι να χρησιμοποιήσουμε τον τεράστιο αριθμό συγγραμμάτων που έχει εκδοθεί αναφορικά με την έννοια 'κοινωνικοποίηση'. Θα περιοριστούμε στις γενικές γραμμές της επιστημονικής θεώρησης. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι δημιουργεί εντύπωση η διεύρυνση του περιεχομένου της έννοιας τα τελευταία χρόνια. Οι παραδοσιακοί ορισμοί δίνουν έμφαση στις επιρροές που προέρχονται από την κοινωνία και επιδρούν πάνω στο παιδί. Οι διαδικασίες κοινωνικοποίησης αυτού του τύπου έχουν το χαρακτήρα δρόμου μονής κατευθύνσεως: το ίδιο το παιδί δεν μπορεί να επηρεάσει το τρόπο με τον οποίο κοινωνικοποιείται από την κοινωνία. Υπάρχουν πάρα πολλοί συγγραφείς που υποστηρίζουν αυτόν τον 'κοινωνικοποιητικό' χαρακτήρα των διαδικασιών κοινωνικοποίησης (βλ. Klaassen, 1991:33). Από αυτούς ο Γερμανός κοινωνιολόγος Dahrendorf (1965:73) υποστηρίζει με ξεχωριστό τρόπο την κοινωνικοποίηση ως μια διαδικασία αποξένωσης που επιβάλλεται από την κοινωνία. Συγκεκριμένα, αναφέρει "...μια διαδικασία αποπροσωποποίησης στην οποία η απόλυτη ατομικότητα και ελευθερία του ατόμου χάνεται λόγω του ελέγχου και της γενικότητας που ασκούν οι κοινωνικοί ρόλοι."

Τέτοιες προσεγγίσεις πριν από μερικά χρόνια ήταν πιο συνηθισμένες απ' ό,τι τώρα. Σύμφωνα με τον Duindam (1985:69), οι ορισμοί αυτού του είδους χαρακτηρίζονται από ορισμένα από τα παρακάτω στοιχεία:

- α. Η κοινωνικοποίηση περιορίζεται σε μια συγκεκριμένη περίοδο της ζωής: τη νεότητα
- β. Συντελείται κυρίως εντός ενός θεσμού: την οικογένεια
- γ. Η παλαιότερη γενιά επηρεάζει τη νεότερη
- δ. Είναι μια επιρροή μέσω ατόμων (άμεση, διαπροσωπική)
- ε. Το παιδί τηρεί παθητική στάση
- στ. και οι γονείς δρουν σκόπιμα και προνοητικά
- ζ. Έχουμε να κάνουμε με μια διαδικασία μηχανικής προσαρμογής: κυκλοφορία μονής κατευθύνσεως
- η. Η διαδικασία κοινωνικοποίησης συντελεί στην αναπαραγωγή υπάρχοντων κοινωνικών σχημάτων: εδώ δεν περιλαμβάνονται συγκρούσεις και αλλαγές.

Δημιουργείται όμως το ερώτημα αν στη διαδικασία κοινωνικοποίησης υπάρχει πράγματι μια μονόδρομη κατεύθυνση μεταξύ κοινωνίας και ατόμου. Τα τελευταία χρόνια επικεντρώνεται η προσοχή όλο και περισσότερο στην αλληλεπίδραση η οποία συντελείται στη διαδικασία κοινωνικοποίησης. Όλο και συχνότερα τονίζεται ότι σε τέτοιες διαδικασίες εκείνο που πραγματικά συμβαίνει είναι η αμοιβαία επίδραση μεταξύ ατόμου και κοινωνίας.

Ο τρόπος κατά τον οποίο πραγματοποιήθηκε η διεύρυνση της έννοιας κοινωνικοποίησης περιγράφεται από τους Geulen & Hurrelmann (1980:51). Συγκεκριμένα, ισχυρίζονται ότι η έννοια μπορεί να οριστεί ως η διαδικασία μέσω της οποίας διαμορφώνεται η προσωπικότητα, μια διαδικασία η οποία πραγματοποιείται σε αμοιβαία εξάρτηση από το μέσο κοινωνικό, υλικό και κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Ο Matthijssen (1972:36) αναφέρει πως η διαδικασία κοινωνικοποίησης μπορεί να εξεταστεί τόσο σε σχέση με την κοινωνία όσο και σε σχέση με το άτομο. Στην πρώτη περίπτωση η κοινωνικοποίηση είναι "η κοινωνική διαδικασία με την οποία τα άτομα εισάγονται σε υπάρχοντα κοινωνικά συστήματα." Αλλά από μια άλλη οπτική σύμφωνα με τον Matthijssen πρόκειται για "τη διαδικασία μέσω της οποίας τα άτομα σε αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον

αναπτύσσουν τη δική τους προσωπικότητα η οποία αποτελεί τη βάση για την κοινωνική τους συμπεριφορά.”

Για να γίνει πιο εμφανής η αντίθεση, ο Duindam (1985:70) παραθέτει συγκριτικά στα οκτώ σημεία που παρουσιάστηκαν παραπάνω, τις σύγχρονες απόψεις για την κοινωνικοποίηση. Είναι βέβαια μια σχηματοποιημένη και απλοποιημένη ανασκόπηση, αλλά σκοπός του συγγραφέα είναι να δείξει ότι ο ορισμός της έννοιας ‘κοινωνικοποίηση’ τα τελευταία χρόνια διευρύνεται συνεχώς:

- “α. Η κοινωνικοποίηση επεκτείνεται σ’ όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου: βρέφος, νήπιο, παιδί, έφηβος, νεαρός ενήλικας, μεσήλικας, ηλικιωμένος.
- β. Όχι μόνο η οικογένεια, αλλά και πολλά άλλα κοινωνικά πλαίσια διαδραματίζουν κάποιο ρόλο: το νηπιαγωγείο, το σχολείο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι ομάδες ομηλικών, το σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι ανώτερες και ανώτατες σχολές, ο γάμος (και άλλες μορφές σχέσεων), η μητρότητα ή πατρότητα, οι κοινωνικο-παιδαγωγικοί θεσμοί, ο στρατός, η φυλακή, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, κλπ.
- γ. Όχι μόνο η παλαιότερη γενιά επηρεάζει τη νεότερη, αλλά και το αντίθετο.
- δ. Όχι μόνο οι άμεσες διαπροσωπικές σχέσεις, αλλά και ο υλικός κόσμος (παιχνίδια, βιβλία κ.ά.), τα μέσα μαζικής ενημέρωσης κλπ., ασκούν επιρροή.
- ε. Το παιδί/άτομο συμμετέχει ενεργά.
- στ. Δεν είναι μόνο οι προνοητικές και σκόπιμες πράξεις (με στόχους), αλλά και οι μη σκόπιμες ενέργειες.
- ζ. Λαμβάνει χώρα μια διαλεκτική διαδικασία που αφήνει περιθώριο για μια σχετική αυτονομία: κυκλοφορία διπλής κατευθύνσεως.
- η. Γίνονται προσπάθειες για να συμπεριληφθούν στο σχήμα και οι κοινωνικές συγκρούσεις και αλλαγές.”

Στην κοινωνιολογική παράδοση οι ορισμοί της κοινωνικοποίησης τίθενται συχνά σε όρους πολιτισμικής μεταβίβασης. Έτσι ο Child (1943:18) έγραψε ότι: “η διαδικασία κατά την οποία η κοινωνία μορφοποιεί τους απογόνους της κατά το δικό της πολιτισμικό πρότυπο λέγεται κοινωνικοποίηση.” Σήμερα η άποψη ότι η κοινωνικοποίηση είναι ένα ‘έτοιμο’ πρόγραμμα για την παραγωγή κοινωνικά αποδεκτών ατόμων δεν είναι γενικά παραδεκτή. Ο Chinoy (1961) ανέφερε, για παράδειγμα, ότι το αποτέλεσμα της κοινωνικοποίησης δεν είναι να γίνει το παιδί ένα ακριβές αντίγραφο των γονέων του. Τα παιδιά κατά την άποψή του είναι υπάρξεις που μπορούν να επιφέρουν νεωτερισμούς και αλλαγές στην κοινωνία. Ο Wrong (1961:192) προσθέτει ότι “όλα τα άτομα είναι κοινωνικοποιημένα, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι έχουν πάρει όλες τις συγκεκριμένες νόρμες και αξίες του πολιτισμού τους.”

Στο βιβλίο του Klaassen *Κοινωνιολογία της Εξέλιξης της Προσωπικότητας* (1981) η κοινωνικοποίηση ερμηνεύεται ως η αλληλεπίδραση μεταξύ της εξέλιξης της προσωπικότητας και της ένταξης του ατόμου στην κοινωνία. Ο ερευνητής συμπεραίνει ότι “οι διαδικασίες κοινωνικοποίησης δεν θεωρούνται πλέον μόνο ως το μέσο μετάδοσης πολιτισμού, αλλά και ως διαδικασίες μέσα από τις οποίες το άτομο εξελίσσεται σε κοινωνικοπολιτιστικό ον με δική του προσωπικότητα, το οποίο μπορεί με ισότιμο ή μη τρόπο να συμμετέχει στην κοινωνική ζωή” (Klaassen, 1981:261). Για την Pels (1991:14) η κοινωνικοποίηση “είναι η διαδικασία κατά την οποία το παιδί μαθαίνει να συμμετέχει στην κοινωνικοπολιτισμική ζωή του περιβάλλοντός του. Περιλαμβάνει τόσο τη συνειδητή όσο και τη λανθάνουσα επιρροή των γονέων και των εκπαιδευτικών. Με την κοινωνικοποίησή τους τα παιδιά μαθαίνουν τα πολιτισμικά πρότυπα της πραγματικότητας και τις πολιτισμικές συνήθειες. Αποκτούν με άλλα λόγια, το πολιτισμικό τους κεφάλαιο.”

Σύμφωνα με τον Rogoff (1990, 1993), η κοινωνικοποίηση των παιδιών επιτυγχάνεται με τρεις διαφορετικούς τρόπους: τη *συμμετοχή*, την *καθοδηγούμενη συμμετοχή*, και τη *σχέση μάθησης*.

Στη μορφή της *συμμετοχής* τα παιδιά συμμετέχουν σε ποικίλες δραστηριότητες σε νεοαναπτυσσόμενα πεδία μάθησης. Η διαδικασία κοινωνικοποίησης καθορίζεται από την ηλικία, το φύλο και το πολιτισμικό περιβάλλον.

Στην *καθοδηγούμενη συμμετοχή* δίνεται σημασία πρωτίστως στην ενεργό συμμετοχή των παιδιών στις κοινωνικές και πολιτισμικές δραστηριότητες του περιβάλλοντός τους. Φυσικά, η σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδιών και ενηλίκων καθοδηγείται από σαφώς καθορισμένες ή αυτονόητες οδηγίες που αποδίδουν το πλαίσιο των κανόνων και των αξιών μιας συγκεκριμένης ομάδας.

Η σχέση μάθησης λαμβάνει χώρα εντός οργανωμένων θεσμών κοινωνικοποίησης. Αυτοί οι οργανωμένοι θεσμοί είναι ιδρύματα, όπως π.χ. το σχολείο κι άλλοι οργανισμοί οι οποίοι φιλοξενούν παιδιά και έχουν μια λιγότερο ή περισσότερο σαφή πολιτική που αφορά στη διαδικασία κοινωνικοποίησης των παιδιών.

Οι τρεις παραπάνω μορφές κοινωνικοποίησης διαφέρουν μεταξύ τους στο βαθμό των συνειδητών παιδαγωγικών σκοπών τους. Στην πρώτη περίπτωση οι σκοποί είναι ελάχιστοι, στη δεύτερη περίπτωση οι σκοποί αυξάνονται, η δε τρίτη είναι η κατ' εξοχήν περίπτωση με συνειδητούς παιδαγωγικούς σκοπούς.

Συντασσόμαστε με την άποψη του Hurrelmann (1988:2) για την κοινωνικοποίηση: “Είναι η διαδικασία της δημιουργίας, του σχηματισμού και της ανάπτυξης της ανθρώπινης προσωπικότητας σε εξάρτηση και σε αλληλεπίδραση με τον ανθρώπινο οργανισμό απ’ τη μια πλευρά και με τις συνθήκες κοινωνικής και οικολογικής ζωής που υπάρχουν τη δεδομένη χρονική στιγμή εντός του ιστορικού πλαισίου ανάπτυξης μιας κοινωνίας απ’ την άλλη. Η κοινωνικοποίηση προσδιορίζει τη διαδικασία στο πλαίσιο της οποίας ανθρώπινη προσωπικότητα με τις ιδιαίτερες βιολογικές και ψυχολογικές της ιδιαιτερότητες γίνεται ένα κοινωνικά επαρκές πρόσωπο, προικισμένο με ικανότητες και δυνατότητες για αποτελεσματική δράση μέσα στην ευρύτερη κοινωνία και τα διάφορα μέρη της κοινωνίας και δυναμικά διατηρεί αυτή την κοινωνική θέση στην πορεία της ζωής του.”

Χωρίς κουλτούρα δεν υπάρχει κοινωνικοποίηση και χωρίς κοινωνικοποίηση δεν μπορεί να υπάρξει κουλτούρα. Με την κοινωνικοποίηση μεταδίδεται η κουλτούρα και υπηρετείται η διαιώνιση της – και μέσω αυτής οι προϋποθέσεις για τυχόν αλλαγές στην κουλτούρα. Ο Wong (1961:192) προσθέτει σ’ αυτό ότι “κοινωνικοποίηση σημαίνει μετάδοση της κουλτούρας και μάλιστα της συγκεκριμένης κουλτούρας της κοινωνίας στην οποία εισέρχεται το άτομο με τη γέννηση του.” Γίνεται λοιπόν φανερό ότι σε κάθε άτομο ‘εντυπώνεται’ σε μεγάλο βαθμό η κουλτούρα του. Ο βαθμός κατά τον οποίο συμβαίνει αυτή η εντύπωση καθορίζεται από τη διαδικασία του επιπολιτισμού – οι κοινωνιολόγοι μιλούν για κοινωνικοποίηση¹. Ο όρος ‘επιπολιτισμός’ (enculturation) χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Herkonvits (1948:39-42, 1955:326-329) και αναφέρεται σ’ όλα τα είδη της μάθησης που αφορούν τον άνθρωπο². Ένα μεγάλο μέρος της μάθησης του ανθρώπου σχετίζεται τόσο με την κοινωνικοποίηση όσο και με τον επιπολιτισμό. Τα παιδιά μαθαίνουν διάφορα στοιχεία τόσο μιμούμενα τους άλλους όσο και με σκόπιμη διδασκαλία. Η πρώτη περίπτωση είναι η λεπτή διαδικασία του επιπολιτισμού· η δεύτερη περίπτωση είναι η κοινωνικοποίηση. Και οι δύο διαδικασίες σχετίζονται με τη μάθηση τρόπων συμπεριφοράς από τους άλλους. Στην περίπτωση της κοινωνικοποίησης, η μάθηση προϋποθέτει διδασκαλία. Στην περίπτωση του επιπολιτισμού, η διδασκαλία δεν είναι απαραίτητη για τη μάθηση (πρβλ. Kağıtçıbaşı, 1990:137). Όπως γράφουν οι Segall κ.α. (1990:25), “η μιμητική μάθηση εξηγεί τη διαδικασία του επιπολιτισμού, δηλαδή την έμμεση μάθηση της κοινωνίας μας. Πρόκειται εδώ για ένα περιεχόμενο που διαμορφώθηκε και οριοθετήθηκε πολιτιστικά από τις απερχόμενες γενιές” (πρβλ. Bandura, 1971). Κατά τη διαδικασία του επιπολιτισμού μαθαίνει το άτομο να οικειοποιείται τους απαιτούμενους τρόπους σκέψης και τις καταστάσεις που θεωρούνται αυτονόητες ή, για να το διατυπώσουμε διαφορετικά, την εντός μιας κοινωνικής πραγματικότητας αποδεκτή συμπεριφορά. Τα περισσότερα στοιχεία που μαθαίνει ο άνθρωπος στη ζωή του τα μαθαίνει χωρίς άμεση, σκόπιμη διδασκαλία. Μαθαίνει ιδέες, έννοιες, αξίες που σε κάθε περιβάλλον, άμεσα και έμμεσα, μεταδίδονται ευρέως και οι οποίες εμπεδώνονται στη συνείδησή του. Στην πορεία της διαδικασίας επιπολιτισμού ανακαλύπτει ο άνθρωπος ότι οι κανόνες συμπεριφοράς έχουν τους λόγους ύπαρξής τους και ότι υπάρχει μια συγκεκριμένη τάξη πραγμάτων στην πραγματικότητα στην οποία ζει. Ο Wurzbacher (1974:14) ορίζει τον επιπολιτισμό ως: “τη διαδικασία οικειοποίησης σε προσωπικό επίπεδο και εσωτερίκευσης των εμπειριών πολιτισμικών κανόνων και συμβόλων για τη διατήρηση και την εξέλιξη που συμβάλλει στο να δώσει το άτομο νόημα τόσο στη δική του ύπαρξη όσο και στην ύπαρξη του συνόλου.”

Σύμφωνα με τον Wayer (1984:35), ο επιπολιτισμός έχει μια άμεση και μια έμμεση ενέργεια. Η άμεση ενέργεια σχετίζεται με τις επιλογές κοινωνικής συμπεριφοράς που μια συγκεκριμένη κουλτούρα έχει να προσφέρει στα μέλη της. Η έμμεση ενέργεια σχετίζεται με το ότι αυτές οι επιλογές είναι η απόρροια του γεγονότος ότι μόνο ένα περιορισμένο αριθμό εναλλακτικών λύσεων μπορούμε να φτάσουμε. Η έμμεση ενέργεια των επιπολιτισμικών εμπειριών είναι η ισχυρότερη, λόγω της επιρροής που έχει στην αντίληψη μας για ανθρώπους που έχουν μεγαλώσει σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τον Wayer είναι χαρακτηριστικό ότι αρνούμαστε να

αναγνωρίσουμε ότι άτομα που έχουν διαφορετικές επιπολιτισμικές εμπειρίες, έχουν στη διάθεσή τους διαφορετικές εναλλακτικές επιλογές συμπεριφοράς, στάσεις, αντιλήψεις, δυνατότητες σπουδών κλπ. Ο Mayer υποστηρίζει ότι όσο πιο ‘επιπολιτισμένο’ είναι ένα άτομο τόσο πιο δύσκολα αναγνωρίζει τον διαφορετικό επιπολιτισμό κάποιου άλλου.

Ο Mayer (1984:36) γράφει ότι “τα πρώτα στάδια της επιπολιτισμικής εμπειρίας ενός παιδιού, μας βοηθούν να προσδιορίσουμε αν αυτή η διαμόρφωση θα λάβει χώρα κατά έναν λιγότερο ή περισσότερο εύκαμπτο τρόπο. Σε διάφορα συγγράμματα αναφέρεται ότι ο εθνοκεντρισμός είναι κάτι που ριζώνει στο άτομο στα πρώτα χρόνια της διαδικασίας του επιπολιτισμού.” “Συγκεκριμένα”, παραθέτει ο Mayer, “σε διάφορες έρευνες έχει προκύψει ότι μια αυταρχική ανατροφή του παιδιού στα πρώτα στάδια του επιπολιτισμού συμβάλλει στον εθνοκεντρισμό.”

Ο Klaassen (1981:2 και 1996:13) παρατηρεί ότι “η έννοια κοινωνικοποίηση δεν μπορεί να εξισωθεί με την έννοια ‘ανάπτυξη’ ούτε και με την έννοια ‘επιπολιτισμός’.” Γι’ αυτόν η κοινωνικοποίηση εμπεριέχει αμφότερες τις άλλες έννοιες. Ο ερευνητής (1981:2) θεωρεί ότι “με τον όρο κοινωνικοποίηση εννοείται η διαδικασία εξέλιξης της ανθρώπινης προσωπικότητας και ταυτόχρονα η διαδικασία ένταξης στην κοινωνία της ανθρώπινης φύσης, και με τον όρο επιπολιτισμός (ή μετάδοση πολιτισμού) εννοείται παράλληλα και μια διαδικασία εξέλιξης της προσωπικότητας.” Για τον ερευνητή, “αφορά εδώ όχι μια παθητική, αλλά μια ενεργητική διαδικασία όπου τα άτομα υπό την επίδραση περιβαλλοντολογικών παραγόντων αναπτύσσουν τη δική τους κοινωνικοπολιτισμική προσωπικότητα” Klaassen (1996:13). Οι διαδικασίες της κοινωνικοποίησης και του επιπολιτισμού συντελούν στη δημιουργία ομοιόμορφης συμπεριφοράς από μέρους του ατόμου μέσα στην κοινωνία του και στη διαφοροποίηση συμπεριφοράς μεταξύ των κοινωνιών.

3.2 Η διαδικασία κοινωνικοποίησης σε παιδιά μεταναστών

Όπως έχει ήδη αναφερθεί η έννοια κοινωνικοποίηση ορίζεται ως η διαδικασία εξέλιξης της προσωπικότητας του ατόμου μέσα στα όρια της αμοιβαίας επίδρασής του με το υλικό και κοινωνικοπολιτισμικό του περιβάλλον. Απ’ τη διατύπωση αυτή απορρέει ότι η διαμόρφωση της προσωπικότητας ή, για να χρησιμοποιήσουμε, ακολουθώντας το Δαμανάκη (1999α, 1999γ, 2001γ) τη σημερινή επιστημονική ορολογία, η διαμόρφωση της ταυτότητας του Εγώ (Ego-identity) δεν καθορίζεται από τα γενικά εκείνα στοιχεία που αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα της γενικότερης συγκρότησης του ατόμου και τα οποία είτε έχει κληρονομικά είτε έχει διαμορφώσει με βάση τις προσωπικές του εμπειρίες και ερεθίσματα, αλλά εξαρτάται κατά πολύ από τις άμεσες ή έμμεσες επιδράσεις του περιβάλλοντος. Απ’ αυτό προκύπτει ότι, αν αλλάξουν οι περιβαλλοντολογικοί, κοινωνικοποιητικοί παράγοντες, μπορεί να έχουμε αλλαγή στη διαδικασία και στο αποτέλεσμα της κοινωνικοποίησης (Δαμανάκης, 1999α:19).

Κάτω απ’ αυτό το πρίσμα, η κοινωνικοποίηση των παιδιών των μεταναστών έχει διαφορετικό χαρακτήρα από εκείνη των παιδιών που ανατρέφονται στην ίδια την πατρίδα τους, κυρίως επειδή η κοινωνικοποίηση των πρώτων πραγματοποιείται, κατά κανόνα, κάτω από διπολιτισμικές- διγλωσσικές συνθήκες (Δαμανάκης, 2001γ:17).

Σε σχέση με τα παιδιά που μεγαλώνουν στη ‘δική’ τους χώρα, τα παιδιά των μεταναστών έχουν να κάνουν με μια διαδικασία κοινωνικοποίησης που από τη φύση της είναι προβληματική (Pels 1991:2). Η κοινωνικοπολιτισμική συμπεριφορά τους και η ένταξη τους στην κουλτούρα της κοινωνίας της χώρας διαμονής γίνεται πιο περίπλοκη λόγω του ότι στην οικογένεια, στον κύκλο των συγγενών και στον κύκλο των φίλων με την ίδια εθνική προέλευση κυριαρχεί η κουλτούρα καταγωγής, ενώ στο σχολείο, στο δρόμο, στις παρέες με αυτόχθονες φίλους και φίλες, σε επαφές με διάφορους θεσμούς έρχονται σε επαφή με το πολιτισμικό σύστημα της χώρας διαμονής. Εκεί όπου συναντώνται οι δύο πολιτισμοί, δηλαδή στο Εγώ των αλλοεθνών παιδιών, δημιουργούνται εντάσεις. Η διαδικασία κοινωνικοποίησης γίνεται ακόμα πιο σύνθετη και δύσκολη “λόγω των ευμετάβλητων οικονομικών, κοινωνικών, πολιτικών, πολιτισμικών και ιδεολογικών παραγόντων” στην κοινωνία υποδοχής και στην εκάστοτε εθνοτική μειονοτική ομάδα (Δαμανάκης, 2001γ:17).

Η διαδικασία της πολιτισμικής αλλαγής που υφίστανται τα παιδιά από τη μετανάστευση και η διαδικασία της αναγκαστικής προσαρμογής τους στο νέο πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον προκαλούν μια κατάσταση ‘αφαιρετικής πολιτισμικής ενσωμάτωσης’ (subtractive acculturation), όπως την ονομάζει η Gibson (1991:367), κατά την οποία τα μεταναστόπουλα αντιμετωπίζουν το

δίλημμα να διατηρήσουν την ιδιαίτερη (οικεία) ταυτότητά τους και να παραμείνουν κοινωνικά απομονωμένα στη χώρα εγκατάστασης ή να την αποβάλουν και να υιοθετήσουν τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές της κυρίαρχης κουλτούρας. Αυτό τους δημιουργεί αισθήματα μειονεξίας και αποκλεισμού μέσα σε μια πραγματικότητα άνισων μορφωτικών και οικονομικών ευκαιριών, γεγονός που έχει άμεσες συνέπειες στη διαδικασία της κοινωνικοποίησής τους. Ο Ellemers (1979:20) θεωρεί το να μεγαλώνει κανείς σε δύο κουλτούρες ως τον πυρήνα της προβληματικής της ‘δεύτερης γενιάς’.

Κάποιοι ερευνητές (Akriņar κ.α, 1978) θεωρούν την κοινωνικοποίηση της δεύτερης γενιάς ως μία ‘μόνιμη διαπολιτισμική σύγκρουση’ μεταξύ της κουλτούρας της χώρας καταγωγής και της κουλτούρας της χώρας μέσα στην οποία μεγαλώνει αυτή η γενιά. Σ’ αυτή τη σύγκρουση η αλλοεθνής οικογένεια είναι αυτή που αποτυγχάνει στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης και τελικά τα παιδιά αποκτούν ελλείψεις στην ταυτότητά τους.’ (Akriņar, 1978: 40). Συχνά υποστηρίζεται για τα αλλοεθνή παιδιά ότι ‘ζουν ανάμεσα σε δύο κουλτούρες και φυλακίζονται ανάμεσα σ’ αυτές’. Η Boos-Nünning (όπως την παραθέτει η Pels, 1991:2) αναφέρεται μάλιστα σε “άτομα δίχως πολιτισμό” και ο Müller (1980:36) σε “άτομα που ζουν στη χώρα του πουθενά” ή στη “χαμένη γενιά”.

Ο Ellemers (1979) υποστηρίζει σαφώς και ευκρινώς τη θεωρητική άποψη – που αποδέχονται και η Van den Berg-Eldering (1978) και ο Errpink (1979) – την οποία οι Van Attekum κ.α. (1982), ονομάζουν ‘διπολιτισμικό μοντέλο’. Παρόμοιες προσεγγίσεις βρίσκουμε σε κάποιους Γερμανούς συγγραφείς (βλ. Pels, 1991:2): την μπολιασμένη από τον Parsons θεωρία της ‘διπολιτισμικής κοινωνικοποίησης’. Έτσι, οι Schröder, Nikles en Griese (1979) (στο εξής για χάριν συντομίας απλά Schröder) ακολουθώντας το παράδειγμα του Claessens (1972) – δημιουργούν ένα είδος μεταναστευτικής θεωρίας στο βιβλίο *Die Zweite Generation* (Η δεύτερη γενιά) όπου το κεντρικό ερώτημα είναι μέχρι ποια ηλικία μπορεί ένα παιδί να μεταναστεύσει, αν θέλει στο μέλλον να αποκτήσει μια ισορροπημένη προσωπικότητα; Σχετικά έχει γίνει σοβαρή προσπάθεια για τη χαρτογράφηση – σε θεωρητικό πάντα επίπεδο – της κοινωνικοποίησης και ανάπτυξης της ταυτότητας των παιδιών των μεταναστών και να γίνουν έτσι δυνατές προβλέψεις για τον τρόπο προσαρμογής τους στη χώρα διαμονής. Πρέπει να επισημανθεί ότι η θεωρία αυτή είναι βασισμένη σε ελλιπή ερευνητικά στοιχεία και τουλάχιστον στην Ολλανδία δεν είχε μέχρι τώρα ελεγχθεί εμπειρικά.

Οι συγγραφείς αυτοί χώρισαν σε τρεις φάσεις την διαδικασία κοινωνικοποίησης των αλλοεθνών παιδιών:

- Πρώτη Φάση: *η πρωτογενής κοινωνικοποίηση*. Το παιδί αναπτύσσει θεμελιώδη συναισθήματα, όπως για παράδειγμα την εμπιστοσύνη (την ‘αρχέτυπη’ εμπιστοσύνη κατά τον Erikson) στους προστάτες του. Σ’ αυτή τη φάση θεμελιώνεται η κοινωνική συμπεριφορά του. Σύμφωνα με τον Schröder (1979:67) εδώ δεν υπάρχουν ακόμη πολιτισμικές διαφορές.
- Δεύτερη φάση: *ο επιπολιτισμός*. Αυτή η φάση διαρκεί από το δεύτερο ως το έκτο έτος του παιδιού. Σ’ αυτή τη φάση αυξάνεται κατά πολύ η επιρροή του οικογενειακού περιβάλλοντος. Μέσω της επαφής με σημαντικούς άλλους μαθαίνει το παιδί κάποιες μορφές συναισθημάτων, γλώσσας³, σκέψης και συμπεριφοράς που συνδέονται με τον πολιτισμό· για να χρησιμοποιήσουμε τον όρο της κοινωνικής ανθρωπολογίας καλλιεργεί τη βασική του προσωπικότητα. Σε αλληλεπίδραση με το φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον χρησιμοποιεί το παιδί με αυξανόμενο ρυθμό την ήδη υπάρχουσα γνώση και ικανότητες για να αποθησαυρίσει καινούργιες εμπειρίες και να αποκτήσει καινούργια γνώση και ικανότητες. Αναλαμβάνει ένα πολιτισμικό ρόλο και αναπτύσσει την πολιτισμική του θεμελιώδη προσωπικότητα, που δεν μπορεί να αποχωριστεί πλέον (Schröder κ.α, 1979:57. Πρβλ. Leseman, 1994:23). Με το να αναλαμβάνει το παιδί πολιτισμικό ρόλο στην υποκουλτούρα του οικογενειακού περιβάλλοντος, αρχίζει να προετοιμάζεται για την ανάληψη κοινωνικών ρόλων και εκτός αυτού του πρωτογενούς περιβάλλοντος.
- Τρίτη φάση: *η δευτερογενής κοινωνικοποίηση*. Αυτή η φάση καταλαμβάνει την υπόλοιπη ζωή του. Το άτομο μαθαίνει να παίζει διάφορους κοινωνικούς ρόλους, ιδιαίτερα έξω από την οικογένεια, στο σχολείο, στον κύκλο των ομηλικών, που του δίνουν τη δυνατότητα να ικανοποιήσει διάφορες κοινωνικές προσδοκίες του (Schröder κ.α, 1979:58).

Τι συμβαίνει τώρα με τα παιδιά που εναλλάσσουν κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο αναφοράς, που μεγαλώνουν δίγλωσσα και έρχονται καθημερινά σε επαφή με σημαντικούς άλλους που έχουν διαφορετική εθνοτική καταγωγή; Όπως είδαμε η δεύτερη φάση του επιπολιτισμού επιδρά καθοριστικά στην εξέλιξη της (πολιτισμικής) προσωπικότητας του ατόμου. Γι' αυτό το λόγο ο Schröder διαχωρίζει τα παιδιά των μεταναστών σε κατηγορίες με βάση την απάντηση στο ερώτημα αν μετανάστευσαν πριν, κατά τη διάρκεια ή μετά τη φάση του επιπολιτισμού.

Για την πρώτη ομάδα – παιδιά που μεταναστεύουν μετά το έκτο έτος ηλικίας –, έκλεισε τη φάση του επιπολιτισμού στη χώρα προέλευσης. Εδώ γίνεται λόγος για μονή πολιτισμική θεμελιώδη προσωπικότητα. Τα παιδιά αυτά θα νιώθουν στο εξής, Έλληνες, Ιταλοί, Μαροκινοί κλπ. Επειδή αποκλείονται των αφομοιωτικών διαδικασιών, θεωρεί ο Schröder ότι είναι επόμενο τα παιδιά αυτά να συνεχίζουν να καλλιεργούν μέσα τους την επιθυμία να επιστρέψουν κάποτε στην πατρίδα τους. Με άλλα λόγια είναι προσανατολισμένα στη χώρα προέλευσής τους και η ταυτότητά τους παραμένει εκείνη του αλλοδαπού στη χώρα υποδοχής.

Στη δεύτερη κατηγορία, η θεμελιώδης προσωπικότητα του παιδιού που έχει μεταναστεύσει ως νήπιο (δευτέρο έως έκτο έτος της ηλικίας) δεν έχει διαμορφωθεί ακόμα πλήρως. Η διαδικασία του επιπολιτισμού διακόπτεται και χωρίζεται σε τρία μέρη: στο πρώτο μέρος συντελείται η διαμόρφωση της κουλτούρας της χώρας προέλευσης, στο δεύτερο η υποκουλτούρα (ή μικτή κουλτούρα) της εθνοτικής ομάδας και στο τρίτο η κουλτούρα της χώρας διαμονής. Σύμφωνα με τον Schröder, εξαιτίας αυτού του φαινομένου δημιουργούνται ελλείμματα και στα τρία μέρη του επιπολιτισμού. Εξαιτίας των ελλειμμάτων επιπολιτισμού αναφορικά με τις δύο κουλτούρες, τα παιδιά αυτής της κατηγορίας δεν μπορούν πλέον να ταυτιστούν πλήρως με μία από αυτές: με την αλλαγή της κοινωνικής πραγματικότητας είναι δυνατόν να αλλάζει και η ταύτιση. Για τον ένα ή άλλο λόγο έχουμε ως επακόλουθο τα παιδιά να αναπτύσσουν μια διάχυτη πολιτισμική ταυτότητα, αλλά επίσης και μια μεγάλη ικανότητα προσαρμογής και στις δύο κουλτούρες. Με λίγα λόγια τα παιδιά αυτά είναι σε θέση να αναπτύσσουν διπολιτισμικές ταυτότητες.

Στην τρίτη κατηγορία – τα παιδιά που μεταναστεύουν όταν είναι ακόμα νεογέννητα ή γεννιούνται στη χώρα υποδοχής – ολοκληρώνεται η φάση του επιπολιτισμού στο περιβάλλον της υποκουλτούρας (ή μικτής κουλτούρας) της εθνοτικής ομάδας. Αυτά τα παιδιά οικειοποιούνται έναν προσωρινό πολιτισμικό μικτό ρόλο και η θεμελιώδης προσωπικότητά τους έχει ένα προσωρινό χαρακτήρα. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας κοινωνικοποίησης τα παιδιά αυτά εσωτερικεύουν στοιχεία της κουλτούρας της χώρας υποδοχής, καθιστώντας έτσι μεγάλη την πιθανότητα να ταυτιστούν με αυτήν ή ακόμα και να αφομοιωθούν σ' αυτή (Schröder κ.α, 1979:69-71· Weische-Alexa, 1978:135-136).

Η θεωρία του Schröder σε ένα τόσο περίπλοκο πεδίο μας προβληματίζει. Ο ίδιος ο Schröder (1979:56) παραδέχεται ότι αυτή η διαίρεση σε κατηγορίες παραείναι σχηματική, για να περιγράψει ορθά την πολύπλοκη πραγματικότητα, στην οποία οι φάσεις κοινωνικοποίησης τις περισσότερες φορές δεν χωρίζονται τόσο αυστηρά. Έτσι, η Pels (1982:48 κ.ε) θέτει ερωτηματικά αν στην πρώτη φάση της πρωτογενούς κοινωνικοποίησης δεν παίζει κανένα ρόλο ο πολιτισμός και αν η δεύτερη φάση του επιπολιτισμού είναι αυτή που καθορίζει τη θεμελιώδη προσωπικότητα. Παραθέτει τον Claessens – στου οποίου την έρευνα έχει βασίσει ο Schröder το μοντέλο της κοινωνικοποίησης του –, που αυτός στηρίζεται στην αρχή ότι ήδη στη φάση της πρωτογενούς κοινωνικοποίησης μπορούν οι πολιτισμικές διαφορές να κάνουν την εμφάνισή τους. Θεωρεί ότι και πριν από τη φάση του επιπολιτισμού ο πολιτισμός μπορεί να επηρεάσει την διαμόρφωση της προσωπικότητας, και από την άλλη πλευρά ότι και μετά το έκτο του έτος το άτομο ακόμα εξελίσσεται πολιτισμικά. Αναρωτιέται γιατί η κοινωνικοποίηση είναι μια ισόβια διαδικασία και ο επιπολιτισμός διαρκεί μόνο τέσσερα χρόνια⁴. Η κοινωνική και πολιτισμική προσαρμογή και η εκμάθηση νέων τρόπων συμπεριφοράς παραμένουν συνεχώς αναγκαίες και δυνατές, λόγος για τον οποίο ο όρος 'θεμελιώδης προσωπικότητα' – που υπονοεί την ύπαρξη ενός συγκεκριμένου σχεδίου – είναι παραπλανητικός (1982:52). Ο όρος θεμελιώδης προσωπικότητα οδηγεί εύκολα σε γενίκευση για όλα τα μέλη μιας συγκεκριμένης κουλτούρας, αγνοώντας τις μεταξύ τους διαφορές. Αυτό ενώ η προσοχή στις διαφορές και τις αντιθέσεις λειτουργεί κατά σαφέστερο τρόπο από ό,τι ο τονισμός των κοινών στοιχείων. Επιπλέον, η διαδικασία του επιπολιτισμού δεν χρειάζεται να διακοπεί εξαιτίας της μετανάστευσης. Η οικογένεια και η εθνοτική ομάδα έχουν υπεραρκετά ενωτικά στοιχεία για να αποτρέψουν κάτι τέτοιο. Πάνω σ' αυτό ο Giesemann (1979:56) υποστηρίζει ότι η αλλαγή κουλτούρας αφ' εαυτή δεν οδηγεί υποχρεωτικά σε διχασμό ταυτότητας.

Η διάσταση κοινωνικοποίησης του Schröder για νεαρά άτομα είναι βασισμένη σε μια ξεχωριστή αντίληψη για την κουλτούρα. Ισχυρίζεται ότι η κουλτούρα είναι μια δεδομένη ολότητα που διαχωρίζεται σαφώς από άλλες κουλτούρες. Το ίδιο ισχύει και για τις εθνικότητες. Τα πρόσωπα ως φορείς της κουλτούρας ξεχωρίζουν φανερά μεταξύ τους και, καθώς έχουν ‘επιπολιτισθεί’, είναι πλέον Έλληνες, Ισπανοί, Τούρκοι (Schröder κ.α, 1979:58). Παρόλο που μπορεί να γίνει λόγος για την ύπαρξη μικτής κουλτούρας (Schröder κ.α, 1979:65) μπορούμε να χαρακτηρίσουμε την αντίληψη του Schröder για την κουλτούρα ως στατική. Έτσι, δεν λαμβάνει υπόψη τις αλλαγές που συμβαίνουν μέσα στην κουλτούρα. Οι ιδέες του δεν δικαιώνουν το γεγονός ότι η κουλτούρα είναι κάτι που αλλάζει συνεχώς, όχι μόνο στην περίπτωση μετανάστευσης, αλλά σε κάθε αλλαγή στις συνθήκες ζωής μιας ομάδας ή ενός ατόμου.

Σύμφωνα με το μοντέλο κοινωνικοποίησης του Schröder, η κουλτούρα είναι η σπουδαιότερη μεταβλητή στην πορεία κοινωνικοποίησης των παιδιών μεταναστών. Αντίθετα με τον Schröder η Wilpert (1979) η οποία έκανε έρευνα σε παιδιά Τούρκων, Γιουγκοσλάβων και Γερμανών ηλικίας 10 έως 15 ετών, σχετικοποιεί το ρόλο της κουλτούρας στη φάση του επιπολιτισμού και στην ηλικία μετανάστευσης. Στο θεωρητικό της πλαίσιο δεν ασχολείται τόσο με έναν καταμερισμό κατά ηλικία μετανάστευσης με βάση την πολιτισμική κατάσταση, όσο με βάση τη δομική. Οι αντιδράσεις στην έρευνά της εξαρτώνται από την συνοχή της εθνοτικής ομάδας και από τους κοινωνικοπολιτισμικούς προσανατολισμούς. Μια εθνοτική ομάδα με ισχυρούς δεσμούς συνοχής μπορεί να επηρεάσει θετικά το συναίσθημα αξιοπρέπειας των μελών της. Επίσης, ο Giesemann (1979:56-57) υποστηρίζει ότι οι συνέπειες στην εξέλιξη της ταυτότητας του ατόμου εξαρτώνται από τις δυνατότητες που προσφέρει η κοινωνία για να συμμετέχει στην αλλαγή κουλτούρας και γλώσσας. Όλα αυτά οδηγούν την Pels (1982:53) στο συμπέρασμα ότι “οι κοινωνικοδομικοί παράγοντες έχουν την ίδια σπουδαιότητα με τους πολιτισμικούς στην κοινωνικοποίηση και την ανάπτυξη της ταυτότητας των παιδιών μεταναστών.”

Οι πιθανές διαφορές στην κοινωνικοποίηση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών δεν υποπίπτουν στην προσοχή του Schröder. Από διάφορες έρευνες προκύπτει ότι το φύλο είναι μια σημαντική μεταβλητή. Η Weische-Alexa (1978) ερεύνησε τη συμπεριφορά που επιδεικνύουν κατά τον ελεύθερο χρόνο τους κορίτσια τουρκικής καταγωγής στη Γερμανία. Διατυπώνει (1979:228-229) την υπόθεση ότι η διαδικασία του προσπολιτισμού και η ανάπτυξη της ταυτότητας πραγματοποιούνται στα κορίτσια διαφορετικά απ’ ότι στα αγόρια. Επίσης, ο Walz (1980:101-132) διαπίστωσε ότι κορίτσια ιταλικής καταγωγής διατηρούν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό απ’ ότι τα αγόρια την επιθυμία να επιστρέψουν στη χώρα καταγωγής τους. Περαιτέρω, σε έρευνα της Pels (1980:90-96) γίνεται γνωστό ότι στην Ολλανδία κορίτσια με ισλαμική κουλτούρα όσο περισσότερο πλησιάζουν την ηλικία τεκνοποίησης τόσο περισσότερο έχουν την τάση να αποφεύγουν την υποχρεωτική εκπαίδευση. Κάτι παρόμοιο ισχυρίζεται και η Wilpert (1979), η οποία στην έρευνά της παρατήρησε διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Για τα κορίτσια τουρκικής καταγωγής που συμπεριέλαβε στην έρευνά της παρατηρεί τα ακόλουθα (1979:131-132): “Πιθανότατα λόγω έλλειψης πραγματικών κοινωνικών δυνατοτήτων θα παρουσιάσουν ένα διαφορετικό μοντέλο (κοινωνικοπολιτισμικής) προσαρμογής απ’ ό,τι τα αγόρια. Κορίτσια με περιορισμένες επιλογές θα είναι ευκολότερο να αποτραβηχτούν στον παραδοσιακό φυλετικό ρόλο και να προσανατολιστούν περισσότερο στη δημιουργία οικογένειας.” Όλα αυτά οδηγούν την Pels (1982:60) στην υπόθεση ότι “στην κοινωνικοποίηση και την εξέλιξη της ταυτότητας των κοριτσιών κεντρικό ρόλο παίζει η πολιτισμική διαφορά, ενώ στα αγόρια η θέση τους στη δομή της κοινωνίας.”

3.3 Διπολιτισμική κοινωνικοποίηση

Όπως έχει ήδη αναφερθεί η ταυτότητα του ατόμου διαμορφώνεται κάθε φορά κάτω από συγκεκριμένες οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες και επηρεάζεται άμεσα απ’ αυτές. Επειδή στην περίπτωση των αλλοεθνών παιδιών τα καθημερινά βιώματα, οι εμπειρίες, οι παραστάσεις και οι γνώσεις τους προέρχονται από ένα διπολιτισμικό-διγλωσσικό περιβάλλον, θα πρέπει η Εγωσύνησής τους να έχει κάποιο διπολιτισμικό χαρακτήρα. Θεωρητικά, θα πρέπει στον ψυχοπνευματικό τους κόσμο να γίνεται μια σύνθεση των δύο πολιτισμών. Ιδιαίτερη σημασία έχει ότι η Εγωσύνηση δεν είναι απλά το σύνολο, δηλαδή το ποσοτικό άθροισμα, των εκάστοτε εμπειριών,

βιωμάτων και ταυτίσεων αλλά ποιοτικά κάτι περισσότερο από το άθροισμα αυτό: έχει χαρακτήρα αφομοιωτικό-ποιοτικό – εφόσον βέβαια πετύχει ως διαδικασία (Erikson, 1980:121).

3.3.1 Διπολιτισμικότητα

Ο όρος διπολιτισμικότητα περιλαμβάνει, σύμφωνα με τον Innis (1973:4), δύο βασικές σταθερές: Η πρώτη αφορά το status της καθεμιάς από τις δυο κουλτούρες και τις ευκαιρίες που έχει για να διατηρηθεί και να αναπτυχθεί. Η δεύτερη έχει να κάνει με τη συνύπαρξη και συνεργασία αυτών των δυο πολιτισμικών συστημάτων μέσα στην ίδια χώρα: με άλλα λόγια, η διαμόρφωση των συνθηκών που θα επιτρέψουν στα μέλη των δυο πολιτισμικών συστημάτων να συνεργαστούν αποτελεσματικά.

Στην ανάπτυξη διπολιτισμικής ικανότητας αναγνωρίζουμε στο ‘μοντέλο ανάλυσης της ανθρώπινης προσαρμογής κατά την αλλαγή πλαισίου’ (δηλαδή κατά την μετάβαση από ένα πλαίσιο σε ένα άλλο) (model for analyzing human adaptation to transition) του Schlossberg (1981) ότι υπάρχουν ορισμένα ατομικά χαρακτηριστικά που μπορούν να θεωρηθούν σημαντικά. Αυτά περιλαμβάνουν την προσωπική και πολιτισμική ταυτότητα, την ηλικία και το στάδιο ζωής, το φύλο και την ταύτιση με τον ρόλο του φύλου, το κοινωνικοοικονομικό status κλπ. Τα χαρακτηριστικά αυτά δεν επιδρούν κατά τον ίδιο τρόπο στην ανάπτυξη και βελτίωση των απαραίτητων διπολιτισμικών ικανοτήτων του ατόμου.

Ο Triandis (1980) διατύπωσε ότι δύο παράγοντες που καθορίζουν την αποτελεσματική ένταξη του ατόμου στο κυρίαρχο σύστημα είναι η αυτεπίγνωση (αυτοσυνείδηση) και η ικανότητά του να αναλύει την κοινωνική συμπεριφορά. Αυτά τονίζουν τη σπουδαιότητα της προσωπικότητας του ατόμου στην ανάπτυξη διπολιτισμικής ικανότητας. Οι LaFromboise κ.α. (1993:403) επισημαίνουν τις προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται για να αναπτύξει το άτομο ικανότητες και να πετύχει μια ομαλή διαδικασία συνύπαρξης μέσα σε δύο κουλτούρες. Αυτές συνοψίζονται ως εξής:

- α) γνώση πολιτισμικών αρχών και αξιών
- β) θετική στάση απέναντι στην κυρίαρχη και στη μειονοτική ομάδα
- γ) διπολιτισμική δραστηριότητα
- δ) ικανότητα επικοινωνίας
- ε) δυνατότητα εναλλαγής ρόλων (role repertoire)
- στ) αίσθηση ενσωμάτωσης

Οι ίδιοι ερευνητές (LaFromboise κ.α, 1993:408) υποθέτουν ότι άτομα που έχουν αποκτήσει τις ανάλογες στάσεις και την πίστη στη συναισθηματική και γνωστική διάσταση και τις δεξιότητες από πλευράς συμπεριφοράς του διπολιτισμικού μοντέλου, θα είναι επίσης ικανά να αναπτύξουν τα αποτελεσματικά εκείνα υποβοηθητικά συστήματα και στις δυο κουλτούρες που θα τους επιτρέψουν να νοιώθουν ενσωματωμένα. Καθώς ανήκουν σε δύο κουλτούρες, θα μπορέσουν να διατηρήσουν και να καλλιεργήσουν την προσωπική και πολιτισμική τους ταυτότητα με τρόπο που θα τους δώσει τη δυνατότητα να αντεπεξέλθουν αποτελεσματικά στις προκλήσεις της διπολιτισμικής πραγματικότητας.

Στη βιβλιογραφία τη σχετική με τη διπολιτισμικότητα γίνεται συχνά αναφορά στον προβληματικό της χαρακτήρα και τις ψυχολογικές της επιπτώσεις στο άτομο. Έτσι, ο Park (1928) και ο Stonequist (1935) διατύπωσαν την υπόθεση ότι άτομα που ζουν στη συμβολή δύο κοινωνικοπολιτισμικών συστημάτων και μπορούν να υποστηρίξουν ότι ανήκουν και στα δυο συστήματα θα μπορούσαν να θεωρηθούν περιθωριακοί τύποι, είτε επειδή προέρχονται από μικτούς γάμους είτε επειδή γεννήθηκαν στη μια χώρα και μεγάλωσαν στη δεύτερη. Ο Park τονίζει ότι η περιθωριοποίηση οδηγεί το άτομο σε ψυχολογικές συγκρούσεις, διχασμό της προσωπικότητας και κατακερματισμό του εαυτού. Ο Stonequist δηλώνει ότι η περιθωριοποίηση περιλαμβάνει ορισμένες κοινωνικές και ψυχολογικές ιδιότητες. Οι κοινωνικές ιδιότητες περιλαμβάνουν παράγοντες μετανάστευσης και φυλετικές (βιολογικές) διαφορές καθώς και καταστάσεις κατά τις οποίες δύο ή περισσότερες κουλτούρες μοιράζονται τα ίδια γεωγραφικά όρια, όπου η μια κουλτούρα κατέχει υψηλότερο status από την άλλη. Οι ψυχολογικές ιδιότητες συνεπάγονται καταστάσεις που ο DuBois (1961) ονόμασε ‘διπλή συνείδηση’ ή ταυτόχρονη αντίληψη κάποιου ότι είναι μέλος και παράλληλα ξένος σε δυο ή περισσότερες κουλτούρες. Αυτό περιλαμβάνει σύμφωνα με τον Stonequist (1935:96) ένα “διπλό πρότυπο ταυτοποίησης και μία διχασμένη πίστη ... [που οδηγεί] σε αμφίθυμη στάση.”

Λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν στην Αμερική για να περιγράψουν το περιθωριακό άτομο, όπως ‘μήλο’ ή ‘μπανάνα’, αντανακλούν το αρνητικό στερεότυπο που συχνά χαρακτηρίζει ανθρώπους που έχουν φανερές σχέσεις με δύο ή περισσότερες κουλτούρες. Αυτό που προσπάθησαν ο Park και ο Stonequist να κάνουν φανερό με παραδείγματα, είναι ότι το να ζει κανείς σε δύο κουλτούρες είναι ψυχολογικά ανεπιθύμητο, διότι, καθώς το άτομο χειρίζεται το πολυσύνθετο της κατάστασης από τα διπλά σημεία αναφοράς, προκαλείται ασάφεια, σύγχυση ταυτότητας και έλλειψη κανόνων. Παρ’ όλα αυτά ο Park περιέγραψε το άτομο που είναι προϊόν αυτής της αλληλεπίδρασης ως ‘πολίτη του κόσμου’, ανεξάρτητο και σοφότερο άτομο. Με άλλα λόγια, ακόμα κι αν η περιθωριοποίηση είναι ψυχολογικά δυσάρεστη για το άτομο, έχει μακροπρόθεσμα οφέλη για την κοινωνία.

Ο Goldberg (1941) και ο Green (1947), απαντώντας στη θεωρία της ‘ανθρώπινης περιθωριοποίησης’, τονίζουν πως άτομα που ζουν μέσα σε δύο κουλτούρες δεν είναι απαραίτητο να υποφέρουν. Και οι δύο συγγραφείς αναφέρουν πως με το να είναι κανείς ‘περιθωριακός τύπος’ δημιουργείται αναστάτωση, μόνο όταν εσωτερικεύει τις συγκρούσεις ανάμεσα στις δυο κουλτούρες στις οποίες ζει. Στην ουσία ο Goldberg διέκρινε ότι προκύπτουν οφέλη από το να ζει κανείς στα όρια μεταξύ δύο πολιτισμικών συστημάτων.

Προς την κατεύθυνση της διπολιτισμικότητας έχουν γίνει περιορισμένες εμπειρικές έρευνες και αυτές είναι διάσπαρτες σε όλες τις κοινωνικές επιστήμες. Για να διερευνηθεί η ψυχολογική σύγκρουση που προκαλείται στο άτομο από τη διπολιτισμικότητα, θα πρέπει ίσως να προστρέξουμε στις επιστήμες της ψυχολογίας, παιδαγωγικής, κοινωνιολογίας και εθνολογίας και να δούμε πώς η ψυχολογική σύγκρουση της διπολιτισμικότητας επηρεάζεται από τα συναισθηματικά και συμπεριφοριστικά χαρακτηριστικά του ατόμου (ψυχολογία), τις σχέσεις με ανθρώπινες κοινωνικές δομές (παιδαγωγική), τις ομάδες και τα διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά συστήματα (κοινωνιολογία) και την πολιτισμική κληρονομιά (εθνογραφία) (βλ. LaFromboise κ.α, 1993). Άποψη του Zuniga (1988) είναι ότι για να ελαττωθεί η ψυχολογική σύγκρουση που προκαλείται από τη διαδικασία της διπολιτισμικότητας, πρέπει το άτομο να αναπτύξει ισχυρότερη προσωπική ταυτότητα, ώστε να αποκτήσει διπολιτισμικές ικανότητες. Έρευνες (βλ. LaFromboise κ.α, 1993) δείχνουν ότι υπάρχει τρόπος να είναι κανείς διπολιτισμικός τύπος χωρίς να υποφέρει από αρνητικές ψυχολογικές εκβάσεις, τάσεις αφομοίωσης ή υποχώρησης προς την κυρίαρχη κουλτούρα. Οι έρευνες αυτές καταλήγουν στη διαπίστωση ότι άτομα που ζουν μέσα σε δύο κουλτούρες μπορούν να βρискουν την εμπειρία αυτή πιο ωφέλιμη από το να ζουν ένα μονοπολιτισμικό τρόπο ζωής. Το κλειδί της ψυχολογικής ισορροπίας μπορεί να είναι η ικανότητα να αναπτύσσει και να διατηρεί το άτομο ικανότητες και στις δύο κουλτούρες.

Διπολιτισμική ταυτότητα σημαίνει ότι το άτομο έχει απόλυτη συνείδηση της διαδικασίας σύνθεσης των δύο πολιτισμών. Αυτό περιγράφεται χαρακτηριστικότερα στην απάντηση που δίνουν μερικές φορές τα ίδια τα παιδιά στην ερώτηση αν είναι π.χ. ελληνόπουλα ή ολλανδόπουλα: ‘Είμαι ελληνόπουλο από την Ολλανδία’! Στα πλαίσια της ενωμένης Ευρώπης η απάντηση αυτή παύει να είναι αντιφατική και κυρίως κρύβει ολόκληρη την προβληματική της διπολιτισμικότητας των παιδιών των Ελλήνων μεταναστών στην Ολλανδία.

3.3.2 Παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία της διπολιτισμικής κοινωνικοποίησης

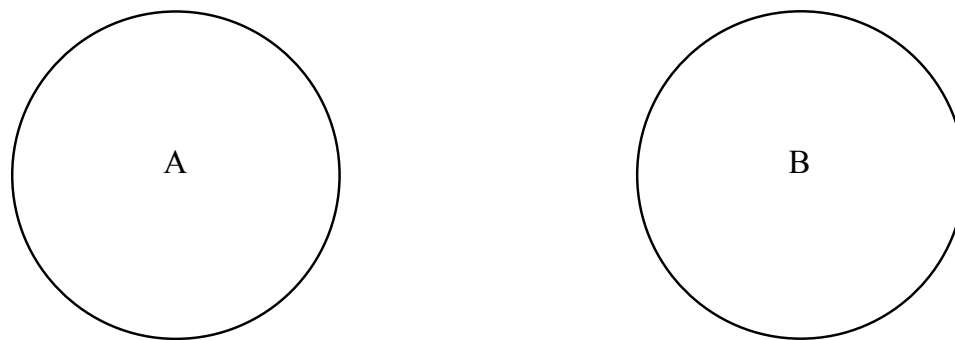
Θέλοντας ο Valentine (1971) να ερευνήσει τους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία της διπολιτισμικής κοινωνικοποίησης, ανέπτυξε ένα διπολιτισμικό μοντέλο κοινωνικοποίησης σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Υπέδειξε τη διπλή διαδικασία κοινωνικοποίησης μειονοτικών ομάδων αποτελούμενης πρωταρχικά από τις εμπειρίες του επιπολιτισμού (enculturation) μέσα στην οικεία εθνοπολιτισμική ομάδα, παράλληλα με τη λιγότερο ευρεία αλλά σημαντική έκθεση του ατόμου σε κοινωνικοποιητές και δυνάμεις της κυρίαρχης κουλτούρας· με άλλα λόγια, μια διπολιτισμική κοινωνικοποίηση. Έτσι, πέρα από την κοινωνικοποίηση μέσα στην οικεία εθνοπολιτισμική ομάδα, ο Valentine (1971:143) διατύπωσε ότι: “μέλη όλων των υποομάδων υπόκεινται πλήρως στη διαδικασία του επιπολιτισμού στις μορφές της κυρίαρχης κουλτούρας από διάφορους κρατικούς θεσμούς. Εδώ γίνεται αναφορά στο μεγαλύτερο μέρος του περιεχομένου των Μ.Μ.Ε, των περισσότερων προϊόντων και της διαφήμισης του μαζικού μάρκετινγκ, της πλήρους εμπειρίας από τη δημόσια εκπαίδευση, της διαρκούς έκθεσης στην κοινωνία της πλειονοτικής ομάδας, τις διακοπές και τους ήρωες.” Κατ’ αυτόν

τον τρόπο, το άτομο μιας εθνοπολιτισμικής ομάδας εισάγεται στις αρχές, αντιλήψεις και (καθορισμένα) πρότυπα συμπεριφοράς δυο πολιτισμικών συστημάτων. Σύμφωνα με τον Valentine, το διπολιτισμικό μοντέλο έχει την καλύτερη προοπτική στο να κάνει αντιληπτή τη διαδικασία κατά την οποία το άτομο μαθαίνει να λειτουργεί κατά ποικίλους τρόπους μέσα σε δύο συστήματα – αυτό της μειονοτικής και εκείνο της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας. Η Anda (1984) μελέτησε το διπολιτισμικό μοντέλο του Valentine και συμπέρανε ότι, αν και το μοντέλο αυτό παρέχει ένα γενικό πλαίσιο, προσφέρει ελάχιστες πληροφορίες σχετικά με τους ιδιαίτερους μηχανισμούς μέσα στους οποίους επιτυγχάνεται η διπλή κοινωνικοποίηση. Η Anda (1984:102) εντόπισε στην έρευνα του Valentine έξι τουλάχιστο παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό κατά τον οποίο ένα μέλος μιας εθνοπολιτισμικής ομάδας μπορεί ή είναι πιθανόν να γίνει διπολιτισμικό (πρβλ. Shadid, 1998:41 κ.ε).

α) Πολιτισμική ομοιότητα

Πρόκειται για το βαθμό επικάλυψης ή ταύτισης που υπάρχει ανάμεσα σε δύο κουλτούρες αναφορικά με τους κανόνες, αξίες, πεποιθήσεις, αντιλήψεις και τα σχετικά. Σύμφωνα με την Anda (1984:102) η αντίληψη του Valentine για διπολιτισμικότητα επικεντρώνεται στην ικανότητα του ατόμου της μειονοτικής ομάδας να εισχωρεί και να αποχωρεί από το ρεπερτόριο συμπεριφορών και δράσεων των δυο πολιτισμικών συστημάτων. Οι κουλτούρες αυτές παρουσιάζονται από τον Valentine ως δυο εντελώς διαφορετικά και ξεχωριστά συστήματα (σχ. 3).

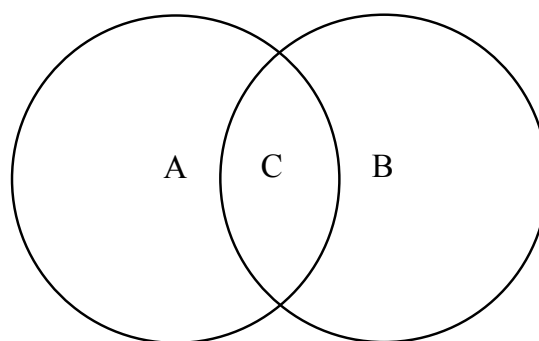
Σχ. 3. Δυο ξεχωριστές κουλτούρες



A= κυρίαρχη κουλτούρα
B= μειονοτική κουλτούρα

Η Anda (1984:102), αντίθετα προς την αντίληψη του Valentine, δηλώνει πως η διπολιτισμική εμπειρία είναι δυνατή μόνο επειδή οι δυο κουλτούρες δεν είναι απόλυτα ανόμοιες. Αυτό συνεπάγεται πως η διπλή κοινωνικοποίηση είναι δυνατή και διευκολύνεται από το μέγεθος επικάλυψης των δυο πολιτισμικών συστημάτων (σχ.4).

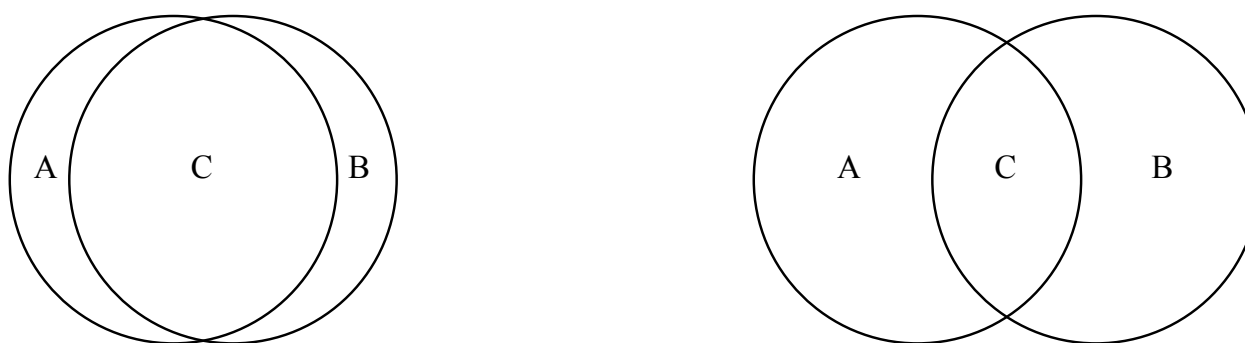
Σχ. 4. Διπολιτισμικότητα



A= κυρίαρχη κουλτούρα
B= μειονοτική κουλτούρα
Γ= κοινές αξίες και κανόνες στις δύο κουλτούρες

Με άλλα λόγια, η έκταση στην οποία το άτομο μπορεί να κατανοεί και να προβλέπει επιτυχώς δύο πολιτισμικά συστήματα και να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του σύμφωνα με τους κανόνες τους εξαρτάται από το βαθμό ομοιότητας των δύο πολιτισμικών συστημάτων σε κοινές αξίες, πίστεις, αντιλήψεις και πρότυπα για καθορισμένες συμπεριφορές. Σύμφωνα με την Anda (1984:103), “αυτό εξηγεί σε κάποιο σημείο τους λόγους που η θεωρία melting-pot (χωνευτήρι) που εφαρμόστηκε στην Αμερική ήταν κατάλληλη για πολλούς Ευρωπαίους μετανάστες, αλλά όχι για άλλες μειονοτικές ομάδες όπως Αφρο-Αμερικάνους, Ισπανόφωνους ή Ασιάτες” (σχ. 5).

Σχ. 5. Η θεωρία χωνευτήρι (melting-pot) για Ευρωπαίους μετανάστες και η διπολιτισμική θεώρηση



A= κυρίαρχη αμερικανική κουλτούρα
B= κουλτούρα ευρωπαίων μεταναστών
Γ= κοινές αξίες και κανόνες στις δυο κουλτούρες

A= κυρίαρχη αμερικανική κουλτούρα
B= Αφρο-Αμερικανική, Ισπανική, Ασιατική κουλτούρα
B= κοινές αξίες και κανόνες στις δυο κουλτούρες

Η Anda (1984:103) σημειώνει πως η διπλή διαδικασία κοινωνικοποίησης επηρεάζεται και από το βαθμό σύγκρουσης των μη κοινών στοιχείων (A και B των σχημάτων 3 και 4).

β) Οι πολιτιστικοί κοινωνικοποιητές

Σύμφωνα με την Anda (1984:103), η ύπαρξη ορισμένων τύπων κοινωνικοποιητών είναι ένας άλλος παράγοντας που μπορεί να καθορίσει το βαθμό διπολιτισμικότητας του ατόμου: “Αναφέρονται τρεις κυρίως τύποι κοινωνικοποιητών που συντελούν στο να διευκολύνουν τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης του ατόμου της μειονοτικής ομάδας στους κανόνες της κυρίαρχης κουλτούρας: ‘οι διερμηνείς’, οι ‘μεσολαβητές’ και τα ‘υποδείγματα.’”

Οι *διερμηνείς* – σύμφωνα με την Anda (1984:104) – “είναι ίσως οι πιο αποτελεσματικοί κοινωνικοποιητές στη διαδικασία διπλής κοινωνικοποίησης. Διερμηνέας είναι κάποιο άτομο προερχόμενο από την εθνοπολιτισμική μειονότητα που έχει υποστεί με σημαντική επιτυχία διπλή κοινωνικοποίηση. Ο διερμηνέας είναι ικανός να μοιραστεί τις δικές του εμπειρίες, να παρέχει πληροφορίες που διευκολύνουν την κατανόηση των αξιών και των αντιλήψεων της κυρίαρχης κουλτούρας και να μεταδώσει τρόπους που να ικανοποιούν τις συμπεριφοριστικές απαιτήσεις των μελών της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας χωρίς να θίγει τις εθνικές της αξίες και τους κανόνες.” Για παράδειγμα, το άγχος που δοκιμάζει ένας νεοεισαγόμενος φοιτητής από τους κόλπους της μειονοτικής ομάδας στα ανώτερα /ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας διαμονής, μπορεί να μετριαστεί με την παρουσία κάποιου διερμηνέα ο οποίος έχει αντιμετωπίσει επιτυχώς παρόμοιες καταστάσεις.

Οι *μεσολαβητές* – σύμφωνα με την Anda (1984:104) – “είναι άτομα προερχόμενα από την κυρίαρχη κουλτούρα και χρησιμεύουν ως προμηθευτές πληροφοριών και καθοδηγητές σε μέλη εθνοπολιτισμικών μειονοτήτων. Μπορεί να είναι πρόσωπα που υπηρετούν σε επίσημες κοινωνικές υπηρεσίες, όπως δάσκαλοι, σύμβουλοι, κοινωνικοί λειτουργοί ή ανεπίσημοι κοινωνικοποιητές, όπως συνομήλικοι και μέντορες. Οι μεσολαβητές, αντίθετα με τους διερμηνείς δεν μπορούν να παρέχουν εκτενείς πληροφορίες γύρω από τα σημεία σύγκλισης και απόκλισης των δύο πολιτισμικών συστημάτων, ώστε να αντιμετωπίζουν τις προκαλούμενες συγκρούσεις αξιών. Όμως οι μεσολαβητές παρέχουν πολύτιμες διδακτικές πληροφορίες γύρω από θέματα που το άτομο της μειονοτικής ομάδας

μπορεί να μην έχει άμεση πρόσβαση μόνο του, είναι δυνατό να παρερμηνεύσει ή θα μπορούσε να έχει διδαχτεί με λάθη και επώδυνες εμπειρίες.”

Τα *υποδείγματα* – σύμφωνα με την Anda (1984:104) – “είναι άτομα από το περιβάλλον της μειονοτικής ομάδας των οποίων η συμπεριφορά χρησιμεύει ως πρότυπο για μίμηση στα υπόλοιπα μέλη της μειονοτικής ομάδας, ώστε αυτά να αναπτύξουν ένα συμπεριφορικό ρεπερτόριο συνεπή προς τους κανόνες της κυρίαρχης ή της μειονοτικής κουλτούρας⁵. Για να διδαχτεί το άτομο τους τρόπους της μειονοτικής κουλτούρας πρέπει προφανώς τα υποδείγματα να προέρχονται από την ίδια εθνοτική ομάδα. Για να διδαχτεί όμως (το άτομο) τα καθορισμένα πρότυπα συμπεριφοράς της κυρίαρχης κουλτούρας, τα υποδείγματα μπορούν να προέρχονται από την κάθε ομάδα. Έρευνες δείχνουν πως η διαδικασία μίμησης μπορεί να ενισχυθεί, αν υπάρχουν κάποιες ομοιότητες ανάμεσα στα υποδείγματα και τους παρατηρητές” (βλ. επίσης Bandura, 1969). Εδώ γίνεται φανερό και η σχέση αλληλεπίδρασης με τον παράγοντα πολιτισμικής ομοιότητας που αναλύθηκε προηγουμένως. Όσο περισσότερη ομοιότητα υπάρχει ανάμεσα στις δυο κουλτούρες τόσο πιθανότερο είναι να καταστεί ικανότερο το άτομο να αναγνωρίζει τα συστατικά στοιχεία της υποδειγματικής συμπεριφοράς.

Σύμφωνα με την ερευνήτρια (1984:104) “το να διδάσκεται το άτομο μέσα από ανθρώπους-υποδείγματα δεν μπορεί να μη συνεπάγεται και μια ενδεχόμενη πολιτισμική σύγκρουση. Είναι έτσι δυνατό να δημιουργηθούν προβλήματα, όταν υπάρχει αντίθεση ανάμεσα στους κανόνες συμπεριφοράς που παρουσιάζονται από διαφορετικούς ανθρώπους-υποδείγματα, ειδικά όταν πρόκειται για υποδείγματα προερχόμενα από δύο διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Η συμπεριφορά του υποδείγματος που προέρχεται από την κυρίαρχη ομάδα μπορεί να προσφέρει περισσότερες απτές ‘αμοιβές’ μέσα στην κυρίαρχη κουλτούρα, ενώ αντίθετα το υπόδειγμα που προέρχεται από την μειονοτική κουλτούρα μπορεί να προκαλέσει συναισθηματικές αντιδράσεις που συνδέονται με τις πρωτογενείς εμπειρίες κοινωνικοποίησης του ατόμου.” Αποτέλεσμα τέτοιων συγκρούσεων είναι να διασπάται προσωρινά η διαδικασία διπολιτισμικότητας, καθώς το άτομο προσπαθεί να βρει τρόπους να επιλύσει τις αντιφάσεις.

γ) Επανορθωτική ανατροφοδότηση

Πρόκειται για το βαθμό και το είδος (θετική ή αρνητική) επανορθωτικής ανατροφοδότησης που παρέχεται από κάθε κουλτούρα αναφορικά με τις προσπάθειες για παραγωγή συμπεριφοράς σύμφωνα με τα πρότυπα (του πλαισίου).

Γράφει η Anda (1984:104) σχετικά: “αν και το άτομο μπορεί να εξοικειωθεί με τους κανόνες μιας συγκεκριμένης κουλτούρας με την παρακολούθηση της συμπεριφοράς πολιτισμικών ‘υποδειγμάτων’, η διαμόρφωση του ρεπερτορίου συμπεριφοράς του απαιτεί επανορθωτική ανατροφοδότηση ως προς την ακρίβεια της αντίδρασης σύμφωνα με τα πρότυπα (του πλαισίου). Όσο μεγαλύτερη είναι η δυνατότητα επανορθωτικής ανατροφοδότησης τόσο καλύτερη είναι η ευκαιρία να προσαρμοστεί η συμπεριφορά του ατόμου ακριβέστερα στους πολιτισμικούς κανόνες. Χωρίς επανορθωτική ανατροφοδότηση το άτομο είναι δυνατό να υιοθετήσει τρόπους συμπεριφοράς που το ίδιο νιώθει κατάλληλους, αλλά οι οποίοι στην πραγματικότητα θεωρούνται απαράδεκτοι ή άτοποι από μέλη της πολιτισμικής ομάδας με την οποία προσπαθεί να βρίσκεται σε αλληλεπίδραση. Η επανορθωτική ανατροφοδότηση είναι επίσης ιδιαίτερα σημαντική στο να αποσαφηνιστεί ποιες συμπεριφορές είναι κατάλληλες σε συγκεκριμένα πλαίσια (τόπο και χρόνο).” Παραδείγματος χάριν, η συμπεριφορά μεταξύ των συνεργατών κατά την ώρα της εργασίας πρέπει να χαρακτηρίζεται από τυπικότητα, ενώ εκτός εργασίας μπορεί να έχει εντελώς διαφορετικό χαρακτήρα.

δ) Ικανότητα επίλυσης προβλημάτων

Πρόκειται για το ιδεολογικό μοντέλο προσέγγισης για επίλυση προβλημάτων από άτομα της μειονοτικής ομάδας και την εναρμόνιση των προβλημάτων με τα επικρατούντα ή εκτιμώμενα μοντέλα της κυρίαρχης κουλτούρας.

Γράφει η Anda (1984:105) σχετικά: “Η εναρμόνιση μεταξύ του δεσπύζοντος γνωστικού μοντέλου που καλλιεργείται μέσα σε κάθε κουλτούρα και του μοντέλου της κυρίαρχης κουλτούρας μπορεί επίσης να επηρεάζει το βαθμό της διπολιτισμικής κοινωνικοποίησης του ατόμου της μειονοτικής ομάδας. Μέσα στην κυρίαρχη κουλτούρα ένα αναλυτικό γνωστικό μοντέλο φαίνεται να είναι η πιο πολύτιμη προσέγγιση στο να κατανοήσει το άτομο το περιβάλλον του. Κατά συνέπεια άτομα από μειονοτικές ομάδες που καλλιεργούν αυτό το μοντέλο είναι πολύ πιθανό να έχουν επιτυχία στη σχέση τους με την κυρίαρχη κουλτούρα.” Και συνεχίζει παρακάτω (1984:105): “Άτομα που έχουν

καλά εξασκημένες αναλυτικές ικανότητες έχουν και τις καλύτερες ευκαιρίες να ερμηνεύουν επιτυχώς τις απαιτήσεις της κυρίαρχης κουλτούρας ή να ξεχωρίζουν τις περισσότερο και λιγότερο αποδεκτές συμπεριφορές σε μια ποικιλία πλαισίων και τελικά να προβλέπουν τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας.”

Η ερευνήτρια καταλήγει (1984:105): “Αυτό το μοντέλο οργάνωσης εμπειριών μπορεί να βοηθήσει επίσης να δοθούν κάποιες λύσεις σε μερικά από τα προβλήματα που προκαλούνται από συγκρούσεις ανάμεσα σε δύο κουλτούρες, διότι δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να διαχωρίσει τη συμπεριφορά από το συναίσθημα, επιτρέποντας το να επικεντρώσει κατ’ επιλογή, να ερμηνεύσει και να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της συγκεκριμένης κατάστασης.”

ε) Ο βαθμός διγλωσσίας του ατόμου

Σύμφωνα με την Anda (1984:104), “ο βαθμός διγλωσσίας του ατόμου μιας συγκεκριμένης κουλτούρας είναι δυνατό να παρέχει διευκολύνσεις ή να λειτουργήσει ανασταλτικά στη διαδικασία κοινωνικοποίησης. Αυτό σημαίνει πως το άτομο που είναι κάτοχος μιας δεύτερης γλώσσας είναι δυνατό να εκτεθεί σε μεγαλύτερο αριθμό υποδειγμάτων και μεσολαβητών και σε ευρύτερο πεδίο καταστάσεων, απ’ όπου μπορεί να διδάσκεται. Έτσι, μπορεί να είναι σε θέση να καταλαβαίνει και ακόμα να επιδιώκει επανορθωτική ανατροφοδότηση.”

Η ερευνήτρια καταλήγοντας συμπεραίνει (1984:106): “Προφανώς το δίγλωσσο άτομο έχει μεγαλύτερη ευκαιρία να γίνει και διπολιτισμικό. Μονογλωσσικά άτομα εθνοπολιτισμικών μειονοτήτων έχουν ελάχιστη ευκαιρία να διδαχτούν τους κανόνες της κυρίαρχης κουλτούρας, καθώς η έλλειψη γνώσης της γλώσσας της κυρίαρχης κουλτούρας αυτόματα αποκλείει την πρόσβαση σε σπουδαίες πηγές κοινωνικοποίησης. Επιπλέον, παρεισφρήσεις (απρόσκλητες ‘εισβολές’) λανθασμένων γραμματικών δομών και προφοράς συντελούν στο να επιτείνουν και να ενισχύουν συνεχώς τις ανομοιότητες ανάμεσα στις δύο κουλτούρες και την πεποίθηση ότι άτομα της μειονοτικής ομάδας δεν μπορούν να εμφανίσουν ικανότητες αναγκαίες για να γνωρίσουν τους κανόνες της κυρίαρχης ομάδας.”

στ) Φυσική εμφάνιση

Εδώ γίνεται λόγος για το βαθμό ανομοιότητας στην εξωτερική εμφάνιση που παρουσιάζει η κυρίαρχη κουλτούρα, όπως χρώμα δέρματος, χαρακτηριστικά προσώπου κλπ.

Η Anda (1984:104) θεωρεί ότι “η ανομοιότητα στη φυσική εμφάνιση ανάμεσα σε άτομα της μειονοτικής και της κυρίαρχης κουλτούρας αποτελεί εμπόδιο στη διαδικασία της διπολιτισμικής κοινωνικοποίησης. Οι έντονες διαφορές όπως αυτές του χρώματος δέρματος και τα ξεχωριστά χαρακτηριστικά προσώπου, καθιστούν δύσκολη την ένταξη μέσα στην κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα.”

Η ερευνήτρια γράφει σχετικά (1984:106): “Οι ομοιότητες σε φυσική εμφάνιση διευκόλυναν τους Ευρωπαίους μετανάστες να αναμιχθούν με τον αμερικανικό λαό και ως εκ τούτου να είναι κοινωνικοί (σε μια ‘εκ των έσω’ εμπειρία κοινωνικοποίησης) στην κυρίαρχη κουλτούρα κατά τη διαδικασία κοινωνικοποίησης. Αντίθετα, εθνικές μειονότητες που παρουσιάζουν φανερές ανομοιότητες στη φυσική εμφάνιση είναι περισσότερο πιθανό να βιώνουν την κοινωνικοποίηση ως πίεση που ασκείται από τους ‘έξω’ (τα μέλη της κυρίαρχης κουλτούρας). Ο χαρακτηρισμός ‘αυτοί’ που δίνουν άτομα εθνοπολιτισμικών μειονοτήτων στα μέλη της κυρίαρχης κουλτούρας, ενώ οι ίδιοι κρατούν για τον εαυτό τους τον χαρακτηρισμό ‘εμείς’, δηλώνει κάποια απόσταση στις μεταξύ τους σχέσεις, πράγμα που περιορίζει τις ευκαιρίες κοινωνικοποίησης. Στην περίπτωση αυτή το έργο των διερμηνέων αποκτά εξαιρετική σπουδαιότητα.”

3.3.3 Τύποι κοινωνικοποίησης σε διπολιτισμικά περιβάλλοντα

Καθώς οι επιδράσεις που δέχονται τα παιδιά των μεταναστών από τα δύο κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα είναι ποικίλες, οδηγούνται σε διαφορετικούς τρόπους συμπεριφοράς – που στην ουσία είναι η απόρροια των κοινωνικοοικονομικών, πολιτισμικών, οικογενειακών, εκπαιδευτικών και λοιπών συνθηκών κοινωνικοποίησής τους. Εκτός από την επίδραση που ασκεί ο παράγοντας ‘ηλικία μετανάστευσης’ του Schröder στο βαθμό ένταξης στη ξένη κουλτούρα (Fremdkultuur), άλλοι ερευνητές ονομάζουν κι διάφορους άλλους παράγοντες. Έτσι οι Van Niekerk κ.α. (1987), οι De Vries

& Van Schelven (1987), ο Pennix (1988) και ο Verkuyten (1988) υποδεικνύουν παράγοντες, όπως η διάρκεια παραμονής, η ηλικία, η εκπαίδευση και ο τόπος καταγωγής. Οι Van Niekerk κ.α. (1987) και ο Penninx (1988) θεωρούν τον τρόπο κατανομής του ελεύθερου χρόνου επίσης σημαντικό παράγοντα στον προσανατολισμό νεαρών ατόμων από εθνοπολιτισμικές μειονότητες και ο Dors (1987), ο Penninx (1987) και οι Veenman & Roelandt (1990) διαπιστώνουν πως υπάρχει κάποια συνδετική σχέση μεταξύ εκπαίδευσης (το να σπουδάζεις ή όχι) και εργασίας (το να εργάζεσαι ή να είσαι άνεργος). Τέλος, ο Feddema (1992) θεωρεί τον παράγοντα 'βαθμό θρησκευτικής δραστηριότητας' σημαντικό στον προσανατολισμό παιδιών μεταναστών.

Στην έρευνα του Δαμανάκη (1989) για τα ελληνόπουλα της Γερμανίας αναπτύσσεται μια τυπολογία θεωρητικού χαρακτήρα, όπου ανάλογα με τη συμπεριφορά που εμφανίζουν τα άτομα διακρίνονται σε τέσσερις δυνατούς τύπους κοινωνικοποίησης σε διπολιτισμικά-διγλωσσικά περιβάλλοντα. Επειδή η μεταναστευτική βιογραφία των Ελλήνων της Ολλανδίας παρουσιάζει μεγάλες ομοιότητες με τη βιογραφία των Ελλήνων της Γερμανίας, θεωρούμε πως μπορεί να ισχύει η ίδια τυπολογία. Ο Δαμανάκης (1989:93 κ.ε) ορίζει τους τύπους αυτούς ως εξής:

- άτομα που είναι προσανατολισμένα στην εθνοπολιτισμική τους μειονότητα και βρίσκουν καταφύγιο στην οικογένεια και την παροικία τους. Ζουν απομονωμένα από την κοινωνία της χώρας διαμονής, απέναντι στην οποία συχνά διάκεινται αρνητικά.
- άτομα που είναι προσανατολισμένα στην κοινωνία της χώρας διαμονής, αποδέχονται τους κοινωνικούς κανόνες της, αφομοιώνουν τις αξίες της και ταυτίζουν τη κοινωνική τους συμπεριφορά με τα κοινωνικά πρότυπα και επιταγές της. Σταδιακά αποξενώνονται από την εθνοπολιτισμική τους μειονότητα, ίσως και από την οικογένεια τους και αφομοιώνονται στο κυρίαρχο πολιτισμικό σύστημα.
- άτομα που αμφιταλαντεύονται ανάμεσα σε δύο πολιτισμικά συστήματα, αυτό της χώρας καταγωγής και εκείνο της χώρας διαμονής, και ζουν σε μια περιθωριακή κατάσταση χωρίς να αποφασίζουν ούτε υπέρ του ενός ούτε υπέρ του άλλου συστήματος.
- άτομα τα οποία ταυτίζουν τους εαυτούς τους και με τα δύο κοινωνικοπολιτισμικά συστήματα και συνθέτουν τους δυο πολιτισμούς σε ένα ενιαίο σύνολο με αποτέλεσμα να αποκτούν μια ταυτότητα ανάλογη με τις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες κοινωνικοποίησής τους, δηλαδή μια διπολιτισμική ταυτότητα. Τα παιδιά αυτά εκφράζουν την ιδανική περίπτωση κοινωνικοποίησης.

Χάριν συντομίας – σύμφωνα με το Δαμανάκη – μπορούμε να κατονομάσουμε τους τύπους αυτούς ως εξής:

- α) ο προσανατολισμένος στην εθνοπολιτισμική του μειονότητα
- β) ο προσανατολισμένος στην κοινωνία της χώρας διαμονής
- γ) ο αμφίρροπος ανάμεσα σε δύο κοινωνικοπολιτισμικά συστήματα
- δ) ο διπολιτισμικός, που ταυτίζεται και με τα δύο συστήματα.

Πρέπει εδώ να αναφερθεί ότι η παραπάνω τυπολογία έχει καθαρά θεωρητικό χαρακτήρα. Οι τύποι δεν εμφανίζονται αποκλειστικά σ' αυτή την καθαρή μορφή, αλλά συνήθως σε διάφορες παραλλαγές. Ο Δαμανάκης (1989:94 κ.ε) επιχειρεί να περιγράψει αυτούς τους τέσσερις δυνατούς τύπους κοινωνικοποίησης, στην προσπάθεια να αναπτυχθεί μια τυπολογία με σκοπό να καταστεί ευκολότερη η ανάλυση της διαδικασίας διπολιτισμικής κοινωνικοποίησης των παιδιών των μεταναστών:

Τύπος α: ο προσανατολισμένος στην εθνοπολιτισμική του μειονότητα

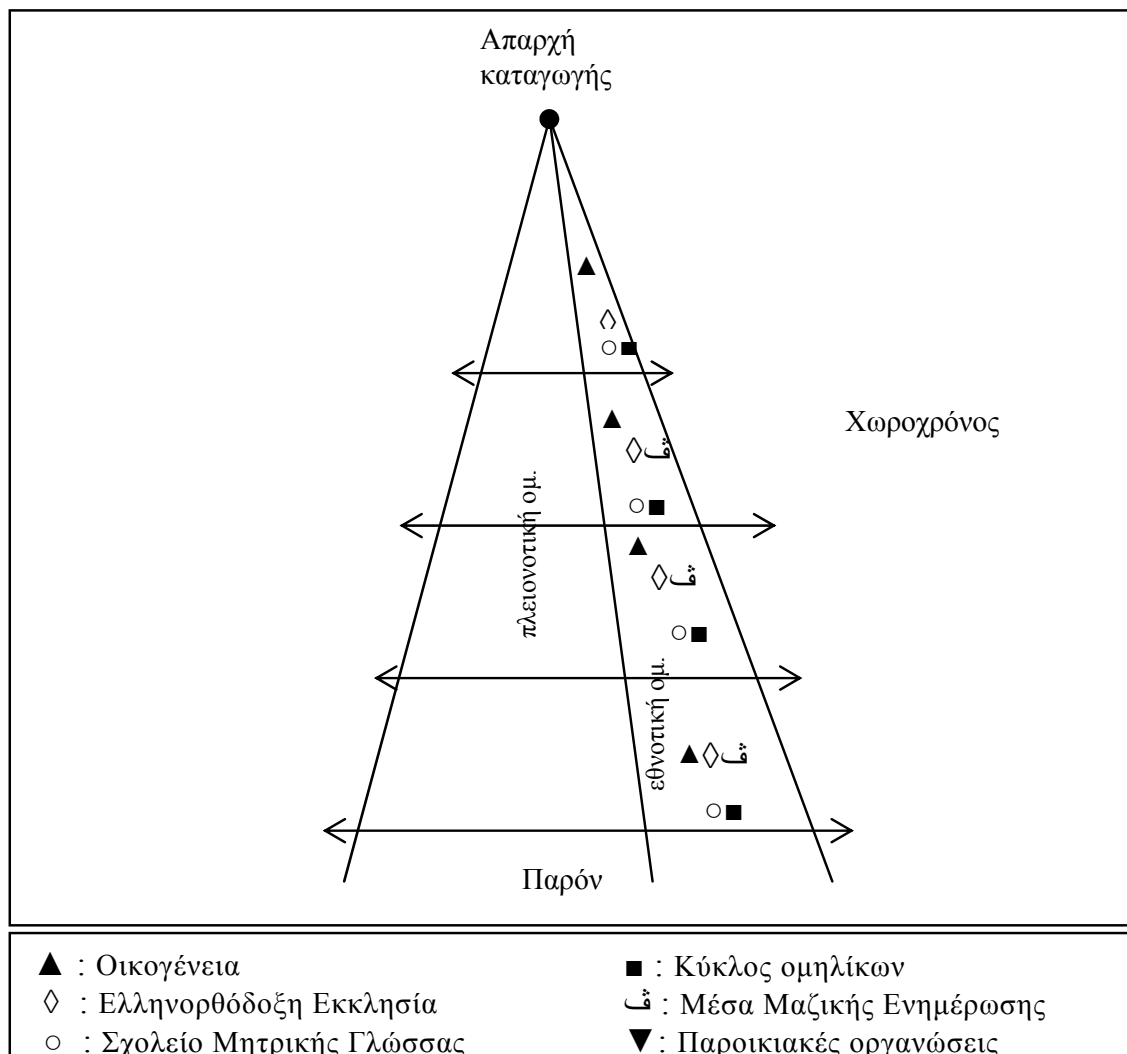
Ο τύπος αυτός αποδίδει χαρακτήρα ιδανικό στο κοινωνικοπολιτισμικό σύστημα της χώρας προέλευσης. Διέπεται γενικά από μια στάση αδιαφορίας απέναντι στο κυρίαρχο πολιτισμικό σύστημα το οποίο στη χειρότερη περίπτωση το απορρίπτει απροκάλυπτα ή συγκεκαλυμμένα, αφού αναπτύσσει ισχυρή αντίσταση απέναντί του και έντονη αίσθηση της δικής του διαφορετικής εθνοπολιτισμικής ταυτότητας.

Ο εθνοκεντρικός προσανατολισμός είναι αποτέλεσμα διαφόρων παραγόντων κοινωνικοποίησης, όπως π.χ. της οικογένειας, του σχολείου, των ομηλικών κλπ. και φυσικά του τρόπου με τον οποίο το παιδί γίνεται ή όχι αποδεκτό από την κοινωνία της χώρας διαμονής (ετεροπροσδιορισμός). Καθένας απ' αυτούς τους παράγοντες ασκεί τη δική του επίδραση, χωρίς να

είναι δυνατό να καθοριστεί επακριβώς ποιος παίζει τον καθοριστικότερο ρόλο στον προσανατολισμό του παιδιού, αφού το παιδί επεξεργάζεται με τον δικό του αποκλειστικό τρόπο τις επιδράσεις του περιβάλλοντος και τις συνθέτει σε ένα ενιαίο σύνολο. Άλλωστε, σ' αυτόν τον ατομικό τρόπο επεξεργασίας των ερεθισμάτων, παραστάσεων, ταυτίσεων, βιωμάτων και εμπειριών και την αντιμετώπιση των διαφόρων κρίσεων, έγκειται κατά τον Erikson (1965:230) η διαδικασία της Εγωσύνθεσης.

Σχηματικά η διαδικασία κοινωνικοποίησης του προσανατολισμένου στην εθνοπολιτισμική του μειονότητα τύπου μπορεί να αποδοθεί ως εξής:

Σχήμα 6. Η διαδικασία κοινωνικοποίησης του προσανατολισμένου στην εθνοπολιτισμική του μειονότητα άτομου



Τέλος, μπορούμε να πούμε ότι κι αν ακόμα η στάση της κοινωνίας της χώρας διαμονής είναι θετική απέναντι στο παιδί, είναι δυνατό αυτό να διακατέχεται από εθνοκεντρικό προσανατολισμό, εφόσον επιδρούν οι προαναφερθέντες παράγοντες.

Τύπος β: ο προσανατολισμένος στην κοινωνία της χώρας διαμονής

Βρίσκεται στον αντίποδα του εθνοκεντρικού τύπου. (Υπερ)προσαρμοσμένος στο κοινωνικοπολιτισμικό σύστημα της χώρας διαμονής, αποξενώνεται σταδιακά από την μειονότητά του και ίσως και από την οικογένειά του και αφομοιώνεται στην κοινωνία της χώρας όπου ζει.

Ο Gordon (1978) περιέγραψε μερικές επιμέρους διαδικασίες που αποτελούν τα διάφορα στάδια στη διαδικασία αφομοίωσης: α) πολιτισμική και συμπεριφοριστική αφομοίωση β) δομική αφομοίωση γ) συζυγική (γαμική) αφομοίωση δ) αφομοίωση ταυτότητας ε) αφομοίωση στάσης αποδοχής (από την κυρίαρχη ομάδα) στ) αφομοίωση συμπεριφοράς αποδοχής (από την κυρίαρχη ομάδα) ζ) αστική (civic) αφομοίωση. Ο Ruiz (1981) τονίζει ότι ο σκοπός της διαδικασίας αφομοίωσης που υπόκειται το άτομο καθώς περνά από τα παραπάνω στάδια είναι να γίνει κοινωνικά αποδεκτό από τα μέλη της κυρίαρχης ομάδας.

Σε μια ακραία μορφή ο τύπος αυτός απορρίπτει όλα όσα έχουν να κάνουν με τη μειονότητά του, απαρνιέται την κοινωνικοπολιτισμική καταγωγή του και εξιδανικεύει τα βιώματα, τις εμπειρίες και τις παραστάσεις που έχει από τη χώρα διαμονής· ταυτίζεται με την κοινωνία της έστω κι αν ακόμα δε γίνεται πλήρως αποδεκτός από αυτή⁶.

Τα αίτια του φαινομένου ανάγονται κατά κύριο λόγο στην αδυναμία της οικογένειας να διαφυλάξει τα μέλη της από την αφομοίωση που ασκεί το κυρίαρχο πολιτισμικό σύστημα, την παραμέληση της μητρικής γλώσσας ως δυναμικού μέσου κοινωνικοποίησης και την αφομοιωτική πολιτική της χώρας διαμονής.

Τύπος γ: ο αμφίρροπος ανάμεσα σε δύο πολιτισμικά συστήματα

Ο τύπος αυτός αμφιταλαντεύεται ανάμεσα στα δύο κοινωνικοπολιτισμικά συστήματα και δεν αποφασίζει για κανένα, με αποτέλεσμα να ζει στο περιθώριο και των δύο. Με το να προσαρμόζει τις ιδέες, τις αρχές και απόψεις του στο εκάστοτε κοινωνικό περιβάλλον κατά το συμφέρον του, χωρίς να έχει σταθερή τοποθέτηση ο ίδιος, εμφανίζει τη λεγόμενη ‘συμπεριφορά του χαμαιλέοντα’. Ταυτίζεται με τον εαυτό του με τα πρότυπα και των δύο συστημάτων, όμως δεν εσωτερικεύει και δεν συνθέτει τις ταυτίσεις σε ένα ενιαίο σύνολο, ώστε να δημιουργήσει τη βάση για την περαιτέρω επεξεργασία των βιωμάτων και των εμπειριών αλλά και για την λύση προβλημάτων και το ξεπέρασμα μελλοντικών κρίσεων. Η σχέση του με τα δύο πολιτισμικά συστήματα δεν είναι βιωματική και έτσι δεν δημιουργείται καμιά πολιτισμική διαμάχη στον ψυχοπνευματικό του κόσμο, αλλά ταυτόχρονα και καμιά πολιτισμική σύνθεση.

Ο αμφίρροπος τύπος έχει την τάση να προσαρμόζεται στις εκάστοτε συνθήκες και να επηρεάζεται από τους άλλους χωρίς να παίρνει πρωτοβουλίες. Κατ’ αυτόν τον τρόπο αποφεύγει να διαταράσσει τις σχέσεις του με το κοινωνικό περιβάλλον αλλά και με τον ίδιο του τον εαυτό. Χαρακτηρίζεται έτσι από παθητικότητα και ασαφή ταυτότητα. Σε παθολογική μορφή γίνεται λόγος για διχασμό προσωπικότητας.

Αποτέλεσμα της έλλειψης προσανατολισμού και ταύτισης με το ένα ή το άλλο σύστημα είναι ο μαρασμός των ενδιαφερόντων του, των μελλοντικών προσδοκιών του καθώς και των προγραμματισμών και φιλοδοξιών του.

Τύπος δ: ο διπολιτισμικός, που ταυτίζεται και με τα δύο συστήματα

Ο διπολιτισμικός τύπος κατορθώνει να ταυτίσει τον εαυτό του και με τα δύο πολιτισμικά συστήματα ή με μέρη αυτών και να τα συνθέσει με το δικό του ατομικό τρόπο σε ένα ενιαίο σύνολο. Στον τύπο αυτό αναγνωρίζουμε το ‘εναλλακτικό μοντέλο απόκτησης δεύτερης κουλτούρας’ (the alternation model of second-culture acquisition) των LaFromboise κ.α. (1993:399), σύμφωνα με το οποίο είναι δυνατό το άτομο να γνωρίζει και να αντιλαμβάνεται δύο διαφορετικές κουλτούρες και να εναλλάσσει τη συμπεριφορά του, ώστε να εναρμονίζεται με το κάθε συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο. Σχετικά οι Ogbu & Matute-Bianchi (1986:89) τονίζουν: “είναι δυνατό και αποδεκτό να συμμετέχει το άτομο σε δύο διαφορετικές κουλτούρες ή να χρησιμοποιεί δύο διαφορετικές γλώσσες, ίσως για διαφορετικούς σκοπούς, εναλλάσσοντας τη συμπεριφορά του ανάλογα με τις καταστάσεις.” Επιπλέον, το ‘εναλλακτικό μοντέλο’ θεωρεί ότι είναι δυνατό το άτομο να έχει την αίσθηση ότι ανήκει σε δυο κουλτούρες, χωρίς να κάνει συμβιβασμούς στην αίσθηση της πολιτισμικής του ταυτότητας. Επίσης, ότι είναι δυνατό να διατηρεί θετική στάση απέναντι στις δυο κουλτούρες, χωρίς να έχει να επιλέξει μεταξύ αυτών, διότι δεν τις τοποθετεί σε ιεραρχική θέση. Μέσα σ’ αυτό το πλαίσιο μπορεί να αποδίδει ίσο status στις δύο κουλτούρες κι αν ακόμα δεν τις εκτιμά ή τις προτιμά το ίδιο (LaFromboise κ.α, 1993:399-340).

Στις τρεις πρώτες περιπτώσεις, όπου έχουμε περιχαράκωση στη μειονότητα ή αφομοίωση στο κυρίαρχο πολιτισμικό σύστημα ή παθητική στάση απέναντι και στα δύο συστήματα, η εικόνα του κόσμου που έχει το παιδί δεν αντικατοπτρίζει την πραγματικότητα, αλλά είναι δημιουργήμα των προσωπικών του ερμηνειών. Στο φανταστικό αυτό κόσμο εξιδανικεύονται συνήθως ορισμένα στοιχεία και άλλα απωθούνται στο ασυνείδητο, όπου σε μια περίπτωση ψυχικής κρίσης μπορούν να ξαναβγούν στην επιφάνεια και να δημιουργήσουν στο παιδί προβλήματα (Δαμανάκης, 1989:98).

Σύμφωνα με το Δαμανάκη (1989:96), προστρέχοντας στην ορολογία της ψυχανάλυσης θα μπορούσαμε να πούμε ότι και στις τρεις περιπτώσεις κυριαρχεί το ‘Υπερεγώ’ (βλ. Laplanche κ.α, 1972, όπως τους παραθέτει ο Δαμανάκης). Στην περίπτωση της περιχαράκωσης στην εθνοπολιτισμική μειονότητα κυριαρχεί το ‘Υπερεγώ’ της μειονότητας ενώ στην περίπτωση της αφομοίωσης στο κυρίαρχο πολιτισμικό σύστημα το ‘Υπερεγώ’ της χώρας υποδοχής. Ο Δαμανάκης προσφεύγοντας (παραθέτοντας τον Mead, 1934 και Krappmann, 1969:32-70) στη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης γράφει ότι στις δύο αυτές περιπτώσεις το άτομο δεν αποκτά προσωπική αλλά μόνο κοινωνική ταυτότητα. Στην τρίτη περίπτωση κρατώντας το άτομο παθητική στάση απέναντι στα δύο συστήματα αναπόφευκτα ταλαντεύεται μεταξύ των εντάσεων και αντιφάσεων των δύο ‘Υπερεγώ’. Διατρέχει έτσι τον κίνδυνο να μην αποκτήσει ούτε προσωπική, αλλά ούτε και μια σαφή κοινωνική ταυτότητα, εξαιτίας του ότι δεν εσωτερικεύει τους κανόνες κανενός ‘Υπερεγώ’.

Η συγκρότηση σε ένα ενιαίο σύνολο της ‘Ταυτότητας του Εγώ’ παιδιών που κοινωνικοποιούνται σε διπολιτισμικά περιβάλλοντα απαιτεί σύνθεση των δύο πολιτισμών. Η σύνθεση αυτή είναι μια καθαρά ψυχοπνευματική διαδικασία και ορίζεται ως ο βαθμός ικανότητας του ατόμου να συμμετέχει ενεργά και να ενασχολείται κριτικά με τους δυο πολιτισμούς, να διευθύνει με τον δικό του τρόπο τη διπολιτισμική-διγλωσσική βιοτική του κατάσταση και να υπερασπίζεται προς τα έξω τη διπολιτισμικότητα και διγλωσσία του. Προϊόν της πολιτισμικής αυτής σύνθεσης είναι η διπολιτισμική ταυτότητα (Δαμανάκης, 1999α:20). Η ύπαρξη, κατ’ επέκταση, δυο ξεχωριστών ταυτοτήτων στο ίδιο πρόσωπο μαρτυρεί μια κατάσταση διχασμένης προσωπικότητας.

Τα παιδιά των μεταναστών θα πρέπει να τηρούν ρεαλιστική στάση απέναντι στις συνθήκες κοινωνικοποίησής τους, ώστε να μπορούν από τη μια να έχουν ομαλή ψυχική εξέλιξη και από την άλλη να αναπτύσσουν συλλογική συνείδηση για την αντιμετώπιση της μεταναστευτικής πραγματικότητας. Θα πρέπει παράλληλα να κατανοούν το κοινωνικοοικονομικό και πολιτικό καθεστώς της σφαίρας κοινωνικοποίησής τους, αφού σύμφωνα με τον Ottomeyer (1976: 76 κ.ε, όπως τον παραθέτει ο Δαμανάκης, 1989:98) η διαμόρφωση της ταυτότητας πέρα από τις πολιτισμικές αξίες επηρεάζεται και “από τις σχέσεις που κυριαρχούν στις σφαίρες παραγωγής, συναλλαγής και κατανάλωσης.” Οι κοινωνικοί και δομικοί παράγοντες είναι ξεχωριστής σημασίας, διότι σε περίπτωση που βιώνεται από το άτομο κοινωνικός αποκλεισμός ή έλλειψη επαγγελματικών ευκαιριών εξαιτίας των επιδόσεών του, αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μη μετατρέπονται τα αποτελέσματα των επιδόσεών του σε θετικό παράγοντα για την κοινωνικοποίησή του (Ogbu, 1992). Συνειδητοποιώντας τα παιδιά τις πραγματικές συνθήκες διαβίωσής τους θα μπορέσουν να αντισταθούν και σε τυχούσες γκετοποιητικές και αφομοιωτικές εκπαιδευτικές και πολιτικές τάσεις (Δαμανάκης, 1989:108 κ.ε).

3.4 Διγλωσσική κοινωνικοποίηση

Η γλωσσική ικανότητα μπορεί να αποτελέσει θεμέλιο λίθο στην κοινωνικοποίηση του ατόμου. Στην περίπτωση των μεταναστών λέγοντας διγλωσσική κοινωνικοποίηση εννοούμε ότι και οι δύο γλώσσες που χρησιμοποιούν τα αλλοεθνή παιδιά, δηλαδή αυτή της χώρας προέλευσης και εκείνη της χώρας υποδοχής, “αποτελούν συνθετικά στοιχεία της κοινωνικοποίησής τους και επηρεάζουν άμεσα την εξέλιξή τους” (Δαμανάκης, 1999α:34).

3.4.1 Διγλωσσία

Η διγλωσσία αφορά σε άτομα τα οποία απ’ την αρχή της ζωής τους ή από νεαρή ηλικία έμαθαν δύο γλώσσες με σκοπό να μπορούν να επικοινωνούν τόσο με τους συγγενείς τους και τον κύκλο των στενών φίλων, όσο και για να μπορούν να συμμετέχουν στο ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον.

Η διγλωσσία ως κοινωνικό φαινόμενο προέρχεται από τη γλωσσική επικοινωνία-επαφή δύο πληθυσμιακών ομάδων. Χωρίζεται σε ατομική διγλωσσία και συλλογική/κοινωνική διγλωσσία⁷. Σύμφωνα με την Τριάρχη-Herrmann (2000:68) “ο όρος ατομική διγλωσσία, περιγράφει τη διγλωσσία μεμονωμένων ατόμων ή ομάδων που ζουν σε ένα μονόγλωσσο περιβάλλον. Μια τέτοια περίπτωση μπορεί να είναι ενός ξένου εργάτη..., αλλά και μιας οικογένειας ή μιας ομάδας μειονότητας σε μια

χώρα υποδοχής, όπως αυτή των Αλβανών στην Ελλάδα... Αντίθετα η συλλογική/κοινωνική διγλωσσία αναφέρεται στη γλωσσική υπόσταση μιας κοινωνίας στην οποία επικρατεί η χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών.” Ο Μήτσης (1998:33, όπως τον παραθέτει η Τριάρχη-Herrmann, 2000:68) ισχυρίζεται, όσον αφορά τη συλλογική/κοινωνική διγλωσσία, ότι “πρόκειται για ένα ‘εγγενές χαρακτηριστικό της κοινωνίας αυτής’.” Παραδείγματα συλλογικής διγλωσσίας βρίσκουμε στο Βέλγιο (Γαλλικά-Φλαμανδικά), στη Δυτική Θράκη (Ελληνικά-Τουρκικά) κλπ. όπου παρατηρείται ύπαρξη δύο γλωσσών στην ίδια περιοχή. Οι πληθυσμιακές αυτές ομάδες, σύμφωνα με τον Horn (1990:15), διαφέρουν στα κύρια εκείνα χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν τη σχέση πλειονότητας-μειονότητας συμπεριλαμβανομένου και του βαθμού εξουσίας και επικράτησης της μιας από τις δύο.

Οι παράγοντες που οδηγούν στην εμφάνιση της διγλωσσίας είναι διάφοροι: πολιτικοί, θρησκευτικοί, κοινωνικοί ή μορφωτικοί (Τριάρχη-Herrmann, 2000:41). Τα παιδιά που ζουν σε τέτοια διπολιτισμικά περιβάλλοντα δέχονται από τη νηπιακή τους ηλικία διγλωσσικά και διπολιτισμικά ερεθίσματα, καθώς έρχονται καθημερινά σε ζωντανή επικοινωνία με φυσικούς ομιλητές (native speakers) από τα δύο κοινωνικοπολιτισμικά συστήματα (φυσική διγλωσσία) (Anders, 1990:30)⁸.

Η έννοια διγλωσσία δεν έχει μέχρι σήμερα οριοθετηθεί επακριβώς. Από μερικούς ερευνητές ένα άτομο θεωρείται δίγλωσσο, όταν παράλληλα με τη γλώσσα του εθνικού κορμού μιλάει και μια διάλεκτο (κοινωνική διγλωσσία). Από άλλους ερευνητές η διγλωσσία περιορίζεται στη χρήση δύο γλωσσών που διαφέρουν ριζικά μεταξύ τους από γλωσσολογική και πολιτισμική πλευρά (βλ. Fthenakis κ.α, 1985). Αλλά και ο βαθμός κατοχής των δυο γλωσσών – ώστε να μπορεί το άτομο να θεωρηθεί δίγλωσσο – δεν έχει καθοριστεί επακριβώς. Μερικοί ερευνητές υποστηρίζουν την ισόβαθμη κατοχή, ενώ άλλοι θεωρούν ένα άτομο δίγλωσσο όταν μπορεί μόλις να γράψει, να διαβάσει και να συνεννοείται σε μια δεύτερη γλώσσα (Blocher, 1982:17).

Οι Baker & Jones (1998) παρουσιάζουν πέντε διαστάσεις της διγλωσσίας:

- Διαχωρισμός μεταξύ γλωσσικής ικανότητας και γλωσσικής χρήσης.
- Η ατομική γλωσσική ικανότητα θα μπορούσε να ποικίλει στις ακόλουθες τέσσερις κατηγορίες δεξιοτήτων: ομιλία, ακρόαση, ανάγνωση, γραφή.
- Ελάχιστοι δίγλωσσοι ομιλητές έχουν ισοδύναμη ικανότητα και στις δύο γλώσσες.
- Ελάχιστοι δίγλωσσοι ομιλητές έχουν την ίδια ικανότητα σε κάθε μία από τις γλώσσες όπως οι μονόγλωσσοι ομιλητές.
- Η ικανότητα ενός δίγλωσσου ατόμου μπορεί με το πέρασμα του χρόνου και εξαιτίας κοινωνικών αλλαγών να παρουσιάσει διακυμάνσεις.

Ανάλογα με την ηλικία στην οποία κατακτήθηκε η δεύτερη γλώσσα διακρίνονται δύο είδη παιδικής διγλωσσίας: η ταυτόχρονη και η διαδοχική. Ταυτόχρονη απόκτηση δύο γλωσσών έχουμε όταν ένα παιδί από τη γέννησή του εκτίθεται σε δύο γλώσσες (βλ. Klein, 1984:16). Για τα παιδιά μικτών γάμων ή παιδιά μειονοτήτων γράφει η Τριάρχη-Herrmann (2000:59): “Χαρακτηριστικό της ταυτόχρονης διγλωσσίας είναι ότι συνήθως δεν υπάρχει διαχωρισμός μεταξύ της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας. Το δίγλωσσο άτομο έχει δύο μητρικές, δύο πρώτες, γλώσσες.” Όταν ένα παιδί σε κάπως μεγαλύτερη ηλικία κάνει κτήμα του μια γλώσσα, τότε κάνουμε λόγο για διαδοχική διγλωσσία. Η διαδοχική απόκτηση συναντάται συνήθως σε παιδιά μεταναστών: από τους γονείς και στο πρωτογενές κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών ομιλείται η οικεία γλώσσα και, όταν στη συνέχεια το παιδί πηγαίνει στον παιδικό σταθμό ή στο δημοτικό σχολείο, μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα. Οριακή φάση ανάμεσα στην ταυτόχρονη και τη διαδοχική παιδική διγλωσσία αποτελεί η ηλικία των τριών ετών (McLaughlin 1984, 1985, όπως παρατίθεται από τον Baker, 2001:145)⁹.

Η διγλωσσία δεν είναι μια αμετάβλητη κατάσταση. Στην πορεία της διγλωσσικής κοινωνικοποίησης του ατόμου μπορεί καθεμιά από τις δυο γλώσσες να μετεξελιχθεί: από πρώτη να γίνει δεύτερη και αντίστροφα. Είναι επίσης δυνατό από μια άποψη μια γλώσσα να είναι πρώτη και από μια άλλη δεύτερη (Δαμανάκης, 1999α:34). Η αξιολόγηση και ιεράρχησή τους ως πρώτης ή δεύτερης είναι πολύ δύσκολο να γίνει, όταν αυτές αποτελούν συνθετικά στοιχεία μιας ζωντανής διαδικασίας διγλωσσικής κοινωνικοποίησης. Ως πρώτη γλώσσα, ωστόσο, χαρακτηρίζεται αυτή που ομιλείται στην οικογένεια και που κατακτιέται χρονικά πρώτη από το παιδί (βλ. Hamers κ.α, 1984· McLaughlin, 1984· Nagain κ.α, 1994:13). Στην περίπτωση αυτή η πρώτη γλώσσα (Γ1) ταυτίζεται με τη μητρική γλώσσα¹⁰.

Σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον οι γραπτοί κώδικες διάφορων εθνοτικών ομάδων μπορούν να εξυπηρετούν διαφορετικές ειδικές λειτουργίες. Σε μια κοινωνία όπου γίνεται λόγος για μια κυρίαρχη πλειονοτική γλώσσα (στην περίπτωσή μας της Ολλανδικής), η λειτουργία της καθορίζει την

αλληλεπίδραση με άλλες εθνοτικές ομάδες. Η πιο σπουδαία λειτουργία των ξένων μειονοτικών γλωσσών βρίσκεται στην επικοινωνία μεταξύ των μελών μέσα στο οικείο περιβάλλον της παροικίας και στη βίωση της οικείας εθνοτικής ταυτότητας (Verhoeven, 1994:202). Τα μέλη των εθνοπολιτισμικών μειονοτήτων για να επικοινωνήσουν στο ευρύτερο περιβάλλον τους (σχολείο, εργασία, μικτές ομάδες ομηλικών κλπ.) αναγκάζονται να χρησιμοποιούν την πλειονοτική γλώσσα, αλλά στο ενδοοικογενειακό και παροικιακό περιβάλλον, μπορούν να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα. Άλλοτε τη μια γλώσσα και άλλοτε την άλλη ανάλογα με τις περιστάσεις. Ένα από τα πιο συχνά φαινόμενα σε διπολιτισμικά-διγλωσσικά περιβάλλοντα είναι το πέρασμα από τη μια γλώσσα στην άλλη, η λεγόμενη εναλλαγή γλωσσικού κώδικα ('codeswitching'). Αυτό συχνά γίνεται και με τη χρήση όρων και λέξεων της μιας γλώσσας σε ολόκληρες προτάσεις της άλλης (βλ. Extra κ.α, 1999:41 κ.ε).

Μερικές φορές με την παραμέληση και εγκατάλειψη της μιας γλώσσας – συχνότερα υπέρ της γλώσσας του κυρίαρχου πολιτισμικού συστήματος και σε βάρος της μητρικής –, είναι πιθανό η διγλωσσία να μετατραπεί σε μονογλωσσία. Το ίδιο μπορεί να συμβεί κι όταν το άτομο απορρίπτει την πλειονοτική γλώσσα, αφού μερικές φορές “η μεγάλη κοινωνικοπολιτισμική απόσταση μεταξύ πλειονότητας-μειονότητας μπορεί να παρεμποδίσει τον προσπολιτισμό (akkulturation) κανόνων, αξιών, προτύπων της πλειονότητας από τη μειονότητα, με αποτέλεσμα τον αποκλεισμό της τελευταίας από τα πολιτισμικά αγαθά του ευρύτερου συνόλου, την γκετοποίησή της και τη συνειδητή ‘προσκόλληση’ των μελών στη γλώσσα και τον πολιτισμό της καταγωγής τους” (Κανακίδου κ.α, 1994:58. Πρβλ. Schumann 1975, 1976, όπως παρατίθεται από τους Knapp-Potthoff κ.α, 1982:119 κ.ε).

Το φαινόμενο της ‘ημιγλωσσίας’ ('semilingualism') καθώς και εικασίες για αρνητικές γλωσσικές και ψυχολογικές επενέργειες στο άτομο οδήγησαν στο παρελθόν κάποιους ερευνητές στο συμπέρασμα ότι η διγλωσσία είναι επιζήμιος παράγοντας στο άτομο¹¹. Αυτοί που είναι αντίθετοι στη διγλωσσία υποστηρίζουν ότι ο εγκέφαλος έχει περιορισμένη χωρητικότητα για τη λειτουργία της γλώσσας. Σε περίπτωση που η χωρητικότητα του εγκεφάλου πρέπει να μοιραστεί για τη χρήση δύο γλωσσών, καμία από τις δύο γλώσσες δεν θα μπορούσε να αναπτυχθεί ικανοποιητικά. Καθώς η γλωσσική λειτουργία συνδέεται με τη σκέψη, θα είχαμε ως επακόλουθο τη διανοητική διαταραχή (βλ. Singleton, 1989 και Lemmon κ.α, 1989). Η δυνατότητα μιας διγλωσσικής κοινωνικοποίησης για τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών στην ΟΔΓ αμφισβητήθηκε στο παρελθόν από τον Ζογραφου (1982:127, όπως τον παραθέτει ο Δαμνάκης 1989:96) ο οποίος επιχειρηματολογεί ότι εφ’ όσον τα παιδιά δεν μπορούν να μάθουν δύο γλώσσες και να κοινωνικοποιηθούν διπολιτισμικά, θα πρέπει να μάθουν τη γλώσσα εκείνη που είναι περισσότερο λειτουργική και σημαντικότερη¹². Επειδή η μητρική γλώσσα δεν έχει στη χώρα διαμονής τη χρηστικότητα που έχει στην Ελλάδα, προτείνει ο Ζογραφου να μάθουν τα παιδιά όσο το δυνατό πιο νωρίς και πιο εντατικά τη γερμανική γλώσσα στα σχολεία.

Γενικά, οι περισσότερες θεωρίες και οι πολυπληθείς εμπειρικές έρευνες για τα αποτελέσματα της διγλωσσίας χαρακτηρίζονται από αντιφατικότητα και από την τάση να απαριθμούν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της διγλωσσίας (βλ. Weisgerber, 1966· Baker, 1993· Romaine, 1995). Από έρευνες προκύπτει ότι η συμμετοχή σε δύο γλώσσες δεν σημαίνει υποχρεωτικά ότι αυτό είναι μειονέκτημα, ούτε για το βαθμό κατοχής της δεύτερης γλώσσας ούτε για την γνωστική ανάπτυξη (Cummins, 1981, 1989· Siguan, 1990· Singleton, 1987. Βλ. επίσης Narain κ.α, 1994). Πολλές μελέτες που αναφέρονται σε παιδιά δίγλωσσων οικογενειών επιβεβαιώνουν με τα πορίσματά τους ότι είναι εφικτή η κανονική γλωσσική ανάπτυξη για τα παιδιά αυτά και στους δύο γλωσσικούς κώδικες (Voltera & Taeschner 1978, Kielhöfer & Jonekeit 1983). Γράφει η Τριάρχη-Herrmann (2000:94-95) σχετικά: “Στα αποτελέσματα των πολυάριθμων ερευνών και διχρονικών μελετών υπάρχει σχεδόν μια ομοφωνία σχετικά με τη γενική παρατήρηση και διαπίστωση μιας ομοιότητας στη γλωσσική ανάπτυξη των μονόγλωσσων και δίγλωσσων/πολύγλωσσων παιδιών: Η ταυτόχρονη γλωσσική ανάπτυξη υπάγεται στους ίδιους κανόνες και διέρχεται από τις ίδιες φάσεις, όπως και η μονόγλωσση.” Και συνεχίζει: “Όλες αυτές οι παρατηρήσεις και οι διαπιστώσεις δε θα πρέπει, βέβαια, να μας οδηγούν αυτόματα στο συμπέρασμα ότι η ταυτόχρονη διγλωσσική γλωσσική ανάπτυξη δεν θεωρείται πιο πολύπλοκη από τη μονόγλωσση. Το κάθε δίγλωσσο παιδί έχει να μάθει τόσο ταυτόχρονα όσο και προσθετικά το φωνητικό, σημασιολογικό, μορφολογικό και συντακτικό σύστημα δύο διαφορετικών γλωσσών. Αυτό συνεπάγεται ότι το δίγλωσσο παιδί, θεωρητικά τουλάχιστον, αναπτύσσει τη γλωσσική του ικανότητα μέσω μιας όχι μόνο ποσοτικά αλλά και ποιοτικά εν μέρει διαφορετικής γλωσσικής ικανότητας.” Η Τριάρχη-Herrmann (2000:96) καταλήγει: “Αναλυτικότερα, μπορούμε να

υποστηρίζουμε ότι πρώτον μπορεί γενικά η γλωσσική ανάπτυξη ενός δίγλωσσου παιδιού να αρχίσει λίγο αργότερα από ό,τι αυτή ενός μονόγλωσσου, δεύτερον να υπάρχει μια καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη της μίας από τις δύο γλώσσες και τρίτον να παρουσιαστούν καθυστερήσεις στις διάφορες αναπτυξιακές φάσεις του ενός ή του άλλου γλωσσικού συστήματος.” Η συγγραφέας παραθέτει ορισμένες μελέτες που απορρίπτουν τέτοιου είδους ισχυρισμούς (βλ. Padilla κ.α, 1975:51).

Ό,τι αφορά τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας ο A.D Ianco-Worrall (1972) και ο E. Bialystok τη δεκαετία του 1980 (όπως τους παραθέτει ο Nortier, 2000:5) κατέδειξαν ότι δίγλωσσα παιδιά αναπτύσσουν νωρίτερα αφηρημένη σκέψη από ό,τι μονόγλωσσα. Ο Nortier (2000:5) πιστεύει ότι υπάρχει μια θετική σχέση μεταξύ διγλωσσίας και δημιουργικής σκέψης για επίλυση προβλημάτων (βλ. επίσης Baker 2001:216 κ.ε). Ο ερευνητής διαπιστώνει ότι “οι αρνητικές συνέπειες της πολυγλωσσίας συχνά προέρχονται από την ελλιπή κατοχή της μητρικής γλώσσας. Μια πλήρως αναπτυγμένη μητρική γλώσσα φαίνεται ότι αποτελεί προϋπόθεση για πολυγλωσσία.”

3.4.2 Γλώσσα και κοινωνικοποίηση

Είδαμε (3.1) ότι κοινωνικοποίηση είναι μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης του ατόμου με το φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον. Στην πορεία αυτής της αλληλεπίδρασης ο βασικός μηχανισμός που παρεμβάλλεται ανάμεσα στο άτομο και στο περιβάλλον είναι η γλώσσα. Σύμφωνα με τον Shadid (1998:137) πλάι στη θρησκεία, την κοινή προέλευση και τα φυσικά χαρακτηριστικά, η γλώσσα αποτελεί ένα από τα γνωρίσματα που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι στον καθορισμό των (κοινωνικών) ορίων της εθνοτικής τους ομάδας για να διαχωρίζονται από τους άλλους. Το άτομο καθίσταται ικανό να αντιμετωπίσει ενεργά το περιβάλλον μέσα από τη δημιουργία γλωσσικών συμβόλων και την κατασκευή νοημάτων. Έτσι, είναι σε θέση να αναπτύσσει και να οργανώνει τις γνωστικές κατηγορίες με τη βοήθεια των οποίων αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει το περιβάλλον (βλ. Shadid, 1998:136 κ.ε). Η συμμετοχή του παιδιού στην επικοινωνία είναι η απαραίτητη προϋπόθεση για το πέρασμά του από το στάδιο της προ-συμβολικής σ’ αυτό της συμβολικής επικοινωνίας, το στάδιο της ελεγχόμενης χρήσης σημαντικών συμβόλων. Το στάδιο αυτό προϋποθέτει την αλληλεπίδραση του παιδιού με τους ‘σημαντικούς άλλους’ και συγκεκριμένα αλληλεπίδραση στο επίπεδο όχι απλώς του λόγου αλλά της πράξης (Mead, 1962:68 κ.ε). Το παιδί μαθαίνει τη γλώσσα, επειδή στο περιβάλλον του κάποιοι ‘σημαντικοί άλλοι’ μιλούν και ενεργούν παράλληλα, έτσι ώστε ο λόγος να συνδέεται με την πράξη και η πράξη να παραπέμπει στο λόγο. Η εκμάθηση της γλώσσας δε θα ήταν δυνατή αν αυτοί οι ‘σημαντικοί άλλοι’ απλά μιλούσαν χωρίς να ενεργούν.

Μέσα από το πολύπλοκο σύστημα συμβόλων που είναι η γλώσσα διεξάγεται η επικοινωνία ανάμεσα στους ανθρώπους και γενικότερα η οργάνωση της κοινωνικής ζωής (Mead, 1962:230 κ.ε). Ο λόγος δηλαδή συνδέεται με την κοινωνική δράση, είναι προσανατολισμένος στην τέλεση συγκεκριμένων πράξεων. Με την πρόσκτηση, εξέλιξη και χρήση της γλώσσας το άτομο αντιλαμβάνεται αυτομάτως τους τρόπους με τους οποίους η κοινωνία του ενεργεί. Μαθαίνει τα πρότυπα σκέψης και συμπεριφοράς που είναι κοινωνικά αποδεκτά. Κατ’ αυτόν τον τρόπο η γλώσσα καθίσταται ένας σημαντικότερος μηχανισμός κοινωνικοποίησης που βοηθά το άτομο να εξοικειωθεί και να υιοθετήσει τις πολιτισμικές αξίες μιας κοινωνικής ομάδας, τα πρότυπα σκέψης, δράσης κλπ. Κατά τον Weiss (1975) η γλώσσα υπηρετεί τη μετάδοση και διατήρηση της κοινής πολιτιστικής κληρονομιάς, χωρίς τις οποίες το πολιτιστικό σύστημα θα κατέρρεε. Μέσα σ’ αυτό το πλαίσιο η γλώσσα είναι ιστορικό προϊόν και εξωτερικευση του πολιτισμού που εκφράζει.

Οι Hamers & Blanc (1982) εξέτασαν τη διαδικασία γλωσσικής κοινωνικοποίησης του παιδιού μέσα από αξίες που συνδέονται με τη γλώσσα (εκτίμηση – valorization) και το ρόλο ορισμένων δικτύων στη διαδικασία αυτή όπως είναι η οικογένεια, ο κύκλος των συγγενών, η ομάδα ομηλικών κλπ. Σύμφωνα με τους ερευνητές, οι μηχανισμοί που ενεργοποιούνται κατά τη γλωσσική κοινωνικοποίηση του παιδιού περιέχουν την εκτίμηση της γλώσσας ως όργανο επικοινωνίας. Η εκτίμηση αυτή οδηγεί στη συνέχεια στη δημιουργία κινήτρων για την κατάκτηση και χρήση της (βλ. Gardner, 1985 και Baker, 1988). Σε κοινωνίες που ‘φιλοξενούν’ ομάδες μεταναστών, μέσα από την πολιτισμική πολυδιάσταση που παρατηρείται δημιουργείται μια σχετική ανομοιογένεια που έχει συνήθως και τη γλωσσική της διάσταση. Στο κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών των μεταναστών είναι δυνατό να υπάρχει διαφορετική εκτίμηση για τις δύο γλώσσες (της πλειονοτικής ομάδας και της εθνοπολιτισμικής ομάδας). Είναι επίσης δυνατό να υπάρχει ένας λειτουργικός διαχωρισμός μεταξύ

των δύο γλωσσών, οι δύο δηλαδή γλώσσες να έχουν διαφορετικές γλωσσικές λειτουργίες. Το παιδί κατανοεί και αποδέχεται αυτές τις εκτιμήσεις μέσα από τα κοινωνικά του δίκτυα. Ταυτόχρονα, μαθαίνει να χρησιμοποιεί τις γλώσσες σε συγκεκριμένες λειτουργίες, σπουδαιότερες απ' τις οποίες – κατά τη γνώμη του Schumann (1978) – είναι τρεις: η επικοινωνιακή, η ενταξιακή και η εκφραστική. Σε πρώτη φάση το παιδί αναπτύσσει τις ικανότητες του στην επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας. Εδώ η γλώσσα συντελεί στη μετάδοση πληροφοριών. Στην ενταξιακή λειτουργία, που αναπτύσσεται αργότερα, η γλώσσα βοηθά στην ένταξη σε μια κοινωνική ομάδα. Τέλος, στην εκφραστική λειτουργία η γλώσσα επιτρέπει την έκφραση των συναισθημάτων, των ιδεών και της προσωπικότητας του ατόμου.

Διακρίνουμε δύο περιπτώσεις πρωτογενούς γλωσσικής κοινωνικοποίησης:

- α) Όταν το πρωτογενές κοινωνικό περιβάλλον (οικογένεια, κύκλος συγγενικών και οικείων προσώπων) χρησιμοποιεί στη μεταξύ του επικοινωνία τη μητρική γλώσσα. Στην περίπτωση αυτή η πρωτογενής γλωσσική κοινωνικοποίηση του παιδιού είναι μονογλωσσική. Η πρώτη κοινωνικοποίηση γίνεται έτσι στη γλώσσα της χώρας καταγωγής (Γ1) και σ' αυτή αναπτύσσονται και οργανώνονται οι βασικές γνωστικές κατηγορίες του ατόμου.
- β) Όταν το πρωτογενές κοινωνικό περιβάλλον χρησιμοποιεί τη γλώσσα της χώρας διαμονής ή είναι δίγλωσσο. Εδώ το παιδί έρχεται σε επαφή με τη γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας την οποία μαθαίνει και χρησιμοποιεί ως όργανο επικοινωνίας εντός και εκτός του οικογενειακού περιβάλλοντος. Μερικές φορές είναι δυνατό στο πρωτογενές κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού να γίνεται και χρήση της μητρικής γλώσσας, να είναι δηλαδή το περιβάλλον δίγλωσσο. Στην περίπτωση αυτή το παιδί έρχεται σε επαφή με δύο γλωσσικά συστήματα και έτσι αναπτύσσει και οργανώνει τις γνωστικές του κατηγορίες και από τα δύο¹³.

Από τις έρευνες του J. Cummins, στο επίκεντρο των οποίων βρίσκονται ο ρόλος και η σπουδαιότητα της μητρικής γλώσσας στο πλαίσιο της διγλωσσικής κοινωνικοποίησης, προκύπτει η αναγκαιότητα της παράλληλης ανάπτυξης και των δύο γλωσσών. Το γενικό συμπέρασμα που εξάγεται από τις δύο ερευνητικές υποθέσεις που διατύπωσε ο Cummins (βλ. 1979, 1982, 1984) είναι ότι για την ομαλή και επιτυχή διγλωσσική ανάπτυξη ενός ατόμου είναι αναγκαία η διατήρηση και εξέλιξη της μητρικής γλώσσας παράλληλα προς τη γλώσσα της χώρας διαμονής (βλ. και παρ. 5.6). Το παιδί εισάγεται – κοινωνικοποιείται – στην κοινότητα στην οποία ανήκει, μέσα από τη μητρική του γλώσσα και διαμορφώνει το δικό του σύστημα σχέσεων και επαφών της μικροκοινωνίας του (Horn, 1990:10). Στο ερώτημα αν η κατοχή της μητρικής γλώσσας για το άτομο της δεύτερης ή τρίτης γενιάς είναι αναγκαία, προστρέχουμε στα δεδομένα της σύγχρονης κοινωνιογλωσσολογίας (βλ. Emitt κ.α, 1991· Fishman, 1997) από όπου προκύπτει ότι:

- Η μητρική γλώσσα είναι αναπόσπαστο στοιχείο της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας του ατόμου.
- Είναι βασικό μέσο επικοινωνίας.
- Ομοιογενοποιεί τα μέλη μιας εθνικής ή πολιτισμικής κοινότητας.
- Παρέχει πολλές και ενδιαφέρουσες πληροφορίες για την ιστορία και τον πολιτισμό ενός λαού.

Λόγοι για τη διατήρηση της πρώτης (μητρικής) γλώσσας κατονομάζονται σε ποικίλες μελέτες για την διγλωσσία (βλ. Cummins, 1981· Kook 1993). Οι λόγοι αυτοί μπορεί να είναι πρακτικής, κοινωνικο-συναισθηματικής, εκπαιδευτικής και πολιτικής φύσης. Η μητρική γλώσσα διατηρείται για πρακτικούς λόγους, για να χρησιμεύει ως επικοινωνιακό μέσο μεταξύ των μελών της οικογένειας και των συγγενών, καθώς και μεταξύ ανθρώπων με το ίδιο εθνοτικό υπόβαθρο. Τα προσωπικά βιώματα που διαμορφώνονται μέσα από τις σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας για κοινωνικο-συναισθηματικούς λόγους έχουν πρωταρχικό ρόλο στη γλωσσική ανάπτυξη. Η μητρική γλώσσα θα παραμείνει για πάντα η γλώσσα στην οποία θα εκφράζει ο άνθρωπος τις συγκινήσεις και τα συναισθήματά του. Μ' αυτόν τον τρόπο μπορούν τα γεγονότα να βιώνονται εντονότερα και ο άνθρωπος δοκιμάζει την εμπειρία της πιο αβίαστης και πιο δημιουργικής επικοινωνίας στη μητρική γλώσσα. Αν το δούμε από εκπαιδευτική άποψη η καλή γνώση της πρώτης (μητρικής) γλώσσας μπορεί να είναι προϋπόθεση για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας και για την εκπαίδευση σ' αυτή τη τη γλώσσα (Siguan, 1990). Ο Cummins (1981) ονομάζει ως προϋπόθεση για τη δυνατότητα εφαρμογής της γνώσης την οποία έχει αποκτήσει το άτομο στη μια γλώσσα για χρήση στην άλλη γλώσσα, την κατοχή της πρώτης γλώσσας σε ικανοποιητικό επίπεδο. Γράφουν οι Κανακίδου κ.α. (1994:60)

σχετικά: “Η καλή γνώση της μητρικής γλώσσας αποτελεί τη βάση για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, αφού ήδη μέσα από τη μητρική γλώσσα έχει αναπτυχθεί και εξελιχθεί η σκέψη. Η πρόσκτηση μιας δεύτερης γλώσσας για ένα παιδί, που είναι πνευματικά, κοινωνικά, γλωσσικά κανονικά και συνεκτικά ανεπτυγμένο, δεν εμφανίζει ιδιαίτερες δυσκολίες, εάν και εφόσον γίνει συνεπής και σωστή χρήση του υπάρχοντος δυναμικού, δηλαδή της μητρικής γλώσσας” (βλ. επίσης Cummins, 1996). Ο Cummins (όπως τον παραθέτει η Τριάρχη-Herrmann, 2000:75) υποστηρίζει σχετικά ότι: “το επίπεδο ανάπτυξης των γλωσσικών ικανοτήτων της Γ1 επιδρά άμεσα στον τρόπο και το βαθμό ανάπτυξης της Γ2 και οι γλωσσικές δομές που έχουν αναπτυχθεί στη Γ1 μεταφέρονται άμεσα και έμμεσα στη Γ2. Δηλαδή, υπάρχει εξάρτηση ή καλύτερα αλληλεξάρτηση μεταξύ των δύο γλωσσικών συστημάτων.”¹⁴ Δια μέσου του λεγόμενου μοντέλου ‘μετάβασης’ της δίγλωσσης εκπαίδευσης χρησιμοποιείται η ξένη γλώσσα ως γλώσσα οδηγιών για χάρη της γνωστικής και συναισθηματικής εξέλιξης του παιδιού για μια διαδοχική μετάβαση στη δεύτερη γλώσσα (Baker, 1993)¹⁵. Η Pels (1994:73) συμπεραίνει ότι “η μεταβίβαση γνώσεων και ικανοτήτων μεταξύ των γλωσσών των δίγλωσσων παιδιών και μεταξύ αποκλινουσών καταστάσεων μέσα στις οποίες το παιδί πρέπει να επιδείξει επιδόσεις, μοιάζει να είναι συνδεδεμένο με την επιτυχία στο σχολείο.” Για πολιτικούς λόγους η οικεία (μητρική) γλώσσα είναι από τα σπουδαιότερα χαρακτηριστικά της εθνοπολιτισμικής ομάδας. Λειτουργεί ως σύμβολο της ομάδας, ως συνδετικός κρίκος μεταξύ των μελών της (Appel, 1986).

Όμως, η καλή κατοχή και χρήση της μητρικής γλώσσας μέσα στο κυρίαρχο κοινωνικοπολιτισμικό σύστημα της χώρας διαμονής δεν είναι εύκολη υπόθεση. Στην πολυπολιτισμική κοινωνία της Ολλανδίας η Ελληνική είναι όργανο επικοινωνίας μόνο σε ορισμένες περιοχές κοινωνικής αλληλεπίδρασης, δηλαδή στο ενδοπαροικιακό περιβάλλον. Γλωσσικές επικράτειες στις οποίες η Ελληνική λειτουργεί - γράφεται και ομιλείται - είναι η οικογένεια, οι κοινωνικές εκδηλώσεις, οι δραστηριότητες της οργανωμένης παροικίας (συνεδριάσεις, πολιτιστικές εκδηλώσεις), το σχολείο και η εκκλησία (όπου υπάρχει). Αυτός ο περιορισμός της λειτουργικότητας της Ελληνικής δεν μπορεί παρά να έχει συνέπειες όσον αφορά τη διαδικασία πρόσκτησης και εξέλιξής της. Η καθημερινή εμπειρία διδάσκει ότι ο δείκτης της γλωσσικής απόκλισης σε παιδιά σχολικής ηλικίας είναι υψηλότερος σε περιοχές αραιοκατοικημένες από Έλληνες. Αντίθετα, ο δείκτης της γλωσσικής συγκράτησης είναι ισχυρότερος σε αστικά κέντρα με μεγαλύτερη συγκέντρωση Ελλήνων και καλύτερα οργανωμένη παροικία. Είναι χαρακτηριστικό ότι η κυρίαρχη γλώσσα δεν χρησιμοποιείται μόνο στην επικοινωνία με αλλοεθνείς, αλλά τείνει να εκτοπίσει τη μητρική στην επικοινωνία με ομοεθνείς (π.χ. τα ελληνόπουλα στην Ολλανδία τείνουν να χρησιμοποιούν την Ολλανδική στη μεταξύ τους επικοινωνία).

Κοντά σ’ όλα τ’ άλλα, τα παιδιά των μεταναστών “έχουν να αντιμετωπίσουν και το φαινόμενο της υποτίμησης και της περιφρόνησης της μητρικής τους γλώσσας εντός κι εκτός σχολείου, με αποτέλεσμα η διγλωσσία τους να καταντά ‘διγλωσσία συγκρούσεων’ (konflikt Zweisprachigkeit)” (Stölting, 1980). Αυτό δημιουργεί διάφορα προβλήματα στην όλη εξέλιξη των παιδιών, που επηρεάζει τις σχολικές τους επιδόσεις (Skutnabb-Kangas κ.α, 1976). Από τον συνεχή ανταγωνισμό των δύο γλωσσών με τα άνισα γλωσσικά ερεθίσματα, η μητρική οδηγείται σε συρρίκνωση και σταδιακό μαρασμό. Η καλή διγλωσσία θα είναι σε γενικές γραμμές τότε μόνο δυνατή, όταν οι γονείς πάρουν ειδικά μέτρα, ώστε να ενισχύσουν τα παιδιά προς αυτή την κατεύθυνση (Cummins, 1981). Μπροστά στο φαινόμενο της συρρίκνωσης της μητρικής γλώσσας αρκετοί γονείς αντιτάσσουν ένα είδος αμυντικού μηχανισμού με το να υποχρεώνουν τα παιδιά τους να τη χρησιμοποιούν στο ενδοοικογενειακό περιβάλλον (βλ. De Houwer, 1999:83 και Gótonos, 1979:167, 175). Κάποιοι γονείς πάλι αποφεύγουν να διορθώνουν τα γλωσσικά λάθη των παιδιών τους στη μητρική γλώσσα από φόβο μήπως τα αποθαρρύνουν στη χρήση της (Evans, 1987:233). Απ’ την άλλη πλευρά, μια μερίδα γονέων βλέποντας ότι οι αποκλίσεις των παιδιών τους στη χρήση της Ελληνικής υπερβαίνουν ένα συγκεκριμένο όριο, επιμένουν στη διόρθωση των λαθών με αποτέλεσμα η επικοινωνία να μετατρέπεται σε ‘εξεταστική’. Βέβαια, τέτοιου είδους αμυντικοί μηχανισμοί δεν αποτελούν εναλλακτική λύση και η αποτελεσματικότητά τους είναι αμφίβολη.

Παρεμβάσεις στη χρήση του γλωσσικού κώδικα δεν γίνεται μόνο από τους γονείς. Από μια ηλικία και μετά οι ομάδες των ομιλικών παίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της γλώσσας, επειδή η επικοινωνία μέσα στις ομάδες αυτές αποκτά σημαντικότερες λειτουργίες, όπως αυτές της προσωπικής αναγνώρισης, της αυτοπαρουσίασης και της επιβολής. Καθώς το παιδί αρχίζει να αποδεσμεύεται μερικώς από το περιβάλλον των γονέων, η γλώσσα που καθιερώνεται στις ομάδες

ομηλικών καταντά κυρίαρχη γλώσσα και προσδιορίζει την κατεύθυνση στην οποία θα κινηθεί η γλωσσική κοινωνικοποίηση του παιδιού.

Μπροστά στη γλωσσική αλλοτρίωση, ο γλωσσικός κώδικας που αντιπαραθέτουν οι μετανάστες είναι συχνά όχι μόνο περιορισμένος (restricted code) αλλά και αλλοιωμένος. Εδώ γίνεται αναφορά στο σύνηθες φαινόμενο μείξης των γλωσσών (γλωσσική παρεμβολή), όπου συχνά οι ξένες λέξεις προφέρονται και λανθασμένα. Από τη συζήτηση ενός Έλληνα πατέρα στην Ολλανδία με το παιδί του σε γιορτή της ελληνικής Κοινότητας. Ο πατέρας απευθυνόμενος στο γιό του: 'Είπα στον όμπερ (ober=σερβιτόρος) να φέρει δύο σινασάπια (sinaasapelsap = χυμός πορτοκαλιού)'. Ο πατέρας χρησιμοποιεί σε μια πρόταση δύο ολλανδικές λέξεις από τις οποίες τη δεύτερη την προφέρει λανθασμένα (βλ. επίσης Δαμανάκης, 1989:108).

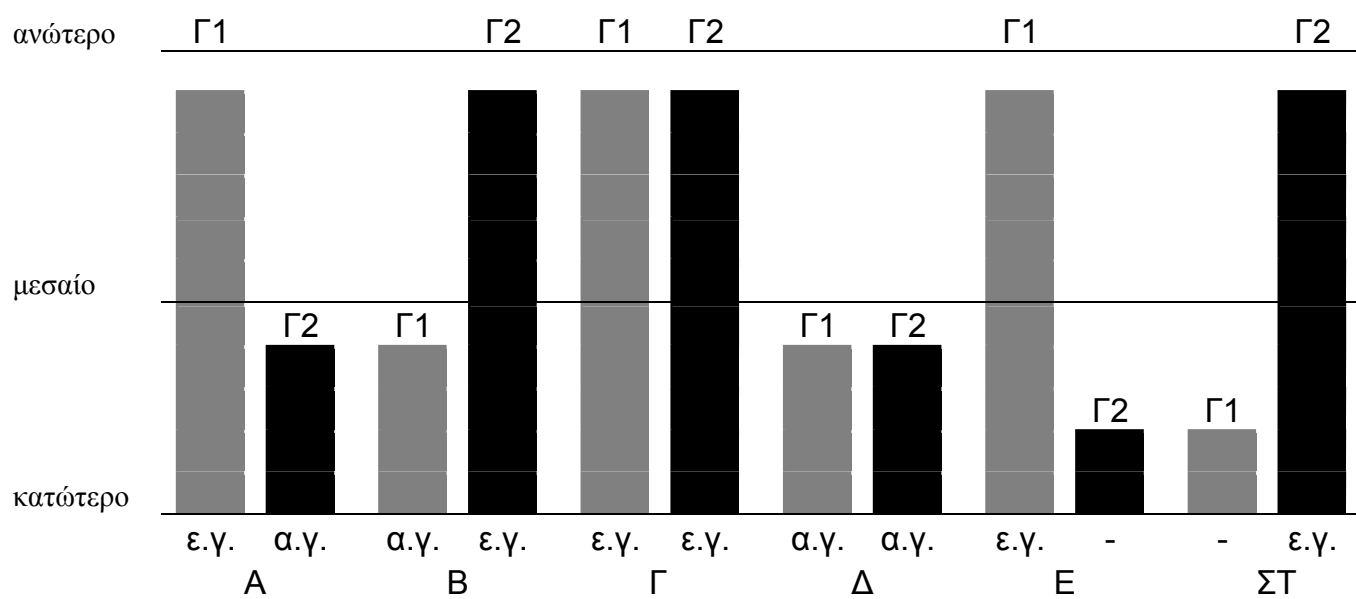
Το φαινόμενο της μείξης των γλωσσών είναι γνωστό ως γλωσσική παρεμβολή (interference) ή ως 'flip-flopping' (βλ. Kook κ.α, 1994:44) και εκδηλώνεται ως παρείσφρηση γλωσσικών στοιχείων (λέξεων και φράσεων) της Ολλανδικής στον προφορικό λόγο του Έλληνα ομηλιτή, όταν μιλά Ελληνικά ή ως εναλλαγή γλωσσικών κωδικών. Η γλωσσική παρεμβολή μεταξύ δύο γλωσσών είναι ένα φυσιολογικό φαινόμενο κατά τη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας. Ειδικά μπορεί να ιδωθεί ως λάθος απ' τη σκοπιά του μονόγλωσσου φυσικού ομηλιτή (De Rijke, 1999:28).

Ο Cummins (1984:196) τονίζει ότι η εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών πρέπει να είναι διγλωσσική και στόχος της να είναι η αθροιστική-ενεργητική διγλωσσία (Πρβλ. Baker, 2001:264 κ.ε.). Αφού η μητρική γλώσσα, όπως και η γλώσσα της χώρας υποδοχής, αποτελούν γλώσσες κοινωνικοποίησης για τα παιδιά μεταναστών, "η διγλωσσία είναι ένα δεδομένο που δεν επιτρέπεται να αγνοείται σε καμιά περίπτωση. Όποιος παραμερίζει τη μια γλώσσα για χάρη της άλλης δεν προσφέρει καμιά αξιόλογη υπηρεσία στα παιδιά, αντίθετα παρεμποδίζει μια ομαλή Εγωσύνθεση" (Δαμανάκης, 1989:143). Κάπου αλλού γράφει ο Δαμανάκης (1999α:36) σχετικά: "από παιδαγωγικής και διδακτικής άποψης δεν έχει ιδιαίτερο νόημα να ιεραρχεί κανείς τις δύο γλώσσες κοινωνικοποίησης του παιδιού και να τις κατατάσσει σε πρώτη και δεύτερη, αλλά θα πρέπει να τις αντιμετωπίζει στη βάση της ισοτιμίας." Ο ερευνητής θεωρεί ότι η διπολιτισμικότητα και διγλωσσία του ατόμου θα πρέπει να αποτελούν τη βάση και αφετηρία για κάθε εκπαιδευτικό μέτρο και προπάντων για την παραγωγή διδακτικού υλικού.

3.4.3 Τύποι διγλωσσικής κοινωνικοποίησης σε παιδιά μεταναστών

Από την καθημερινή εμπειρία και τις δηλώσεις γονέων και Ελλήνων εκπαιδευτικών αναφορικά με τις γλωσσικές προϋποθέσεις των Ελλήνων μαθητών της Ολλανδίας προκύπτει η γενική διαπίστωση ότι η ενδοοικογενειακή και ενδοπαροικιακή επικοινωνία δεν είναι μονόγλωσση αλλά δίγλωσση. Η ολλανδική γλώσσα έχει διεισδύσει σε μεγάλο βαθμό στη ζωή της ελληνικής οικογένειας και γενικά της ελληνικής μειονότητας. Επειδή όμως ο βαθμός διείσδυσης δεν είναι ομοιογενής, η διγλωσσία εμφανίζεται σε διάφορες μορφές. Βασιζόμενοι σε μελέτες του Δαμανάκη (1988, 1999α) που αφορούν στη διγλωσσική κοινωνικοποίηση των ελληνοπαίδων της Γερμανίας και γενικότερα του εξωτερικού (βλ. επίσης στη διεθνή βιβλιογραφία Stöltzing, 1980 και Backer, 1993), διακρίνουμε και στην Ολλανδία σε ατομικό επίπεδο τέσσερις βασικούς τύπους (Α-Δ) διγλωσσίας (διάγραμμα 1). Ακολουθώντας το Δαμανάκη, λέμε τέσσερις γιατί οι τύποι διγλωσσίας Ε και ΣΤ αποτελούν παραλλαγές των τύπων Α και Β.

Διάγραμμα 1: Τύποι διγλωσσίας



Γ1 = Πρώτη γλώσσα (Ελληνική)
 Γ2 = Δεύτερη γλώσσα (Ολλανδική)
 ε.γ. = επαρκείς γνώσεις
 α.γ. = ανεπαρκείς γνώσεις

A = Μονόπλευρη διγλωσσία με υπεροχή της Γ1
 B = Μονόπλευρη διγλωσσία με υπεροχή της Γ2
 Γ = Αμφιδύναμη ή αθροιστική διγλωσσία
 Δ = Ημιγλωσσία
 E = Δυνητική διγλωσσία
 ΣΤ = Ψευδοδιγλωσσία ή δυνητική διγλωσσία

Πηγή: Δαμανάκης, 1999α:35

Παίρνοντας ως αφετηρία τη μετακίνηση και παραμονή μεταναστών σε μια ξένη χώρα ορίζεται συμβατικά ως πρώτη γλώσσα (Γ1) η γλώσσα της χώρας προέλευσης και ως δεύτερη (Γ2) η γλώσσα της χώρας διαμονής (Δαμανάκης, 1999α:35)¹⁶.

Με την εισαγωγή κάποιου ατόμου και ιδιαίτερα νεαρού στην κοινωνία της χώρας υποδοχής εμφανίζεται κατά τους πρώτους μήνες ο τύπος διγλωσσίας E. Μέσα από τη διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής Γ2 εξελίσσεται το άτομο στον τύπο διγλωσσίας A ή Γ ή στη χειρότερη περίπτωση στον τύπο Δ. Με την παραμέληση και σταδιακή διαγενεακή συρρίκνωση της γλώσσας της χώρας προέλευσης Γ1, συνήθως από άτομα της τρίτης και τέταρτης γενιάς, εμφανίζεται ο τύπος διγλωσσίας ΣΤ. Ο τύπος Γ αποτελεί τον ιδανικό τύπο διγλωσσίας και είναι γνωστός ως ‘αμφίδρομη’ (Ambilingualism) διγλωσσία ή ‘εξισορροπημένη’ (ή ‘αμφιδύναμη’) (Aequilingualismus) διγλωσσία¹⁷ ή ως ‘αθροιστική’ (additive) διγλωσσία¹⁸. Στην εκ διαμέτρου αντίθετη θέση απ’ την αμφίδρομη ή εξισορροπημένη διγλωσσία βρίσκεται ο τύπος Δ, γνωστός ως ‘διπλή ημιγλωσσία’ που ισοδυναμεί με γλωσσικό αναλφαβητισμό, δηλαδή ανεπαρκή κατοχή και των δύο γλωσσών και απειλεί τη γνωστική εξέλιξη του ατόμου (Δαμανάκης, 1999:35-36).

Αν συνδυάσουμε το παραπάνω περιγραφικό μοντέλο των τύπων διγλωσσίας (βλ. επίσης Stölting, 1980:199) με την τυπολογία της διπολιτισμικής κοινωνικοποίησης που αναπτύχθηκε στην παράγραφο 3.3.3, προκύπτει σύμφωνα με τον Δαμανάκη (1989:105):

Τυπολογία διπολιτισμικής κοινωνικοποίησης διγλωσσικής κοινωνικοποίησης

Τυπολογία

- προσανατολισμένος στην εθνοπολιτισμική μειονότητα
- προσανατολισμένος στην κοινωνία της χώρας υποδοχής
- αμφίρροπος ανάμεσα σε δύο κοινωνικοπολιτισμικά συστήματα
- διπολιτισμικός, που ταυτίζεται και με τα

- Μονόπλευρη διγλωσσία με υπεροχή της Γ1
- Μονόπλευρη διγλωσσία με υπεροχή της Γ2
- Διπλή ημιγλωσσία
- Αμφιδύναμη διγλωσσία

δύο συστήματα

Ο μονόπλευρος προσανατολισμός του ατόμου στην εθνοπολιτισμική του μειονότητα και η αδιάφορη ή ακόμα αρνητική στάση του απέναντι στο κοινωνικοπολιτισμικό σύστημα της χώρας διαμονής, έχουν ως επακόλουθο την έλλειψη ενδιαφέροντος για τη γλώσσα της χώρας διαμονής Γ2 και την προσήλωση στη μητρική γλώσσα Γ1 (Δαμανάκης, 1989:105).

Ο (υπερ)προσαρμοσμένος τύπος στην κοινωνία της χώρας διαμονής, μέσα από την εξιδανίκευση του συστήματός της απορρίπτει την κοινωνικοπολιτισμική του προέλευση. Αποφεύγει να μιλά τη μητρική του γλώσσα που γι' αυτόν αποτελεί αρνητικό σύμβολο και αίτιο κοινωνικής διάκρισης. Επιθυμεί να την απομάθει, για να μην αποτελεί στοιχείο αναγνώρισης της κοινωνικοπολιτισμικής του προέλευσης (Fthenakis κ.α, 1985:235, όπως τον παραθέτει ο Δαμανάκης, 1989:106). Όμως, η διαδικασία συνειδητής απομάθησης της μητρικής γλώσσας και γενικά απάρνησης της κοινωνικοπολιτισμικής ταυτότητας έχει αρνητικές συνέπειες στην εξέλιξη της προσωπικότητας του ατόμου. Αποτελεί αιτία διαρκών ψυχολογικών συγκρούσεων, επειδή το άτομο αποθεί και απορρίπτει ένα μέρος του εαυτού του. Αντίθετα η φυσιολογική απομάθηση διαρκεί κατά κανόνα πολλά χρόνια και δεν έχει επιβλαβείς επιπτώσεις στην εξέλιξη της προσωπικότητας (Δαμανάκης, 1989:106).

Ο αμφίροπος, ανάμεσα σε δύο κοινωνικοπολιτισμικά συστήματα, τύπος χαρακτηρίζεται από την τάση να μη δίνει πλήρη προτεραιότητα σε κανένα από τα δύο συστήματα ούτε να ταυτίζει εντελώς τον εαυτό του με κανένα από τα δύο σκέλη της διπολιτισμικής-διγλωσσικής του κοινωνικοποίησης. Η έλλειψη σαφών προσανατολισμών, ενδιαφερόντων και μελλοντικών φιλοδοξιών δημιουργούν μια παθητικότητα και έχουν αρνητικές συνέπειες στην όλη διαδικασία της κοινωνικοποίησης και επομένως και στην εκμάθηση των δύο γλωσσών, με αποτέλεσμα να οδηγείται το άτομο σε μια κατάσταση διπλής ημιγλωσσίας (Δαμανάκης, 1989:106).

Σχετικά με τις τρεις παραπάνω περιπτώσεις διπολιτισμικής-διγλωσσικής κοινωνικοποίησης διαπιστώνει ο Δαμανάκης (1989:107) ότι η προσκόλληση (κοινωνικοπολιτισμική και γλωσσική) στην κοινωνία της μειονότητας ή στην κοινωνία της χώρας διαμονής δεν έχει ούτε θετικές ούτε αρνητικές επιπτώσεις στη νοητική εξέλιξη του ατόμου. Αντίθετα, στην περίπτωση κατά την οποία το άτομο αμφιταλαντεύεται ανάμεσα στα δύο συστήματα και αναπτύσσει διπλή ημιγλωσσία οι συνέπειες είναι μόνο αρνητικές.

Ο διπολιτισμικός-διγλωσσικός τύπος αποτελεί την ιδανική περίπτωση κοινωνικοποίησης που όμως δεν συναντάται τόσο εύκολα ανάμεσα στις εθνοπολιτισμικές μειονοτικές ομάδες. Αυτός ταυτίζει τον εαυτό του με επιτυχή τρόπο και με τα δύο κοινωνικοπολιτισμικά συστήματα και χρησιμοποιεί με άνεση και τις δύο γλώσσες (Δαμανάκης, 1989:107). Συχνά χρησιμοποιεί τις δύο γλώσσες με τη μορφή εναλλαγής γλωσσικού κώδικα (code-switching). Η Saville-Troike (1981:3) ονομάζει αυτή την εναλλαγή γλωσσικού κώδικα “ευαίσθητη διαδικασία σηματοδότησης διαφορετικών κοινωνικών και νοηματικών σχέσεων διαμέσου της γλώσσας.” Κάποιοι συγγραφείς (Garcia, 1983· Rashid, 1984· Rogler κ.α, 1991, όπως τους παραθέτουν οι LaFromboise κ.α, 1991:399) θεωρούν ότι άτομα που έχουν την ικανότητα να εναλλάσσουν αποτελεσματικά κατάλληλη πολιτισμική συμπεριφορά είναι δυνατό να επιδεικνύουν υψηλότερες γνωστικές λειτουργίες και υψηλότερο status ψυχικής υγείας από ό,τι άτομα που είναι μονοπολιτισμικά ή αφομοιωμένα στο κυρίαρχο πολιτισμικό σύστημα. Αυτό συμπληρώνει τα πορίσματα ερευνών για τις θετικές επιδράσεις της διγλωσσίας. Ο δίγλωσσος-διπολιτισμικός άνθρωπος καλλιεργεί αποκλίνουσα σκέψη (δυνατότητα εξεύρεσης εναλλακτικών λύσεων) και συγκριτική-κριτική σκέψη. Καθώς τονίζει ο Northover (1988:207) “καθεμιά από τις γλώσσες του δίγλωσσου ατόμου είναι το μέσο που διαχωρίζει τις δυο πολιτισμικές ταυτότητες στο ίδιο και αυτό άτομο.”

Οι έρευνες που έκανε ο Δαμανάκης (1989:106) στα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών στην Ο.Δ της Γερμανίας οδήγησαν στην υπόθεση ότι ο πιο συνηθισμένος τύπος διγλωσσικής-διπολιτισμικής κοινωνικοποίησης είναι ο αμφίροπος ανάμεσα στα δύο συστήματα. Σύμφωνα με τον ερευνητή τα Ελληνόπουλα της δεύτερης και τρίτης γενιάς στη Γερμανία καθώς δεν αποφασίζουν για κανένα κοινωνικοπολιτισμικό σύστημα, ζουν στο περιθώριο και των δύο.

4. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ ΟΛΛΑΝΔΙΑΣ

Μετά τις θεωρητικές διασαφήσεις σχετικά με την κοινωνικοποίηση παιδιών μεταναστών ακολουθεί στο κεφάλαιο αυτό μια θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των Ελλήνων μαθητών στην Ολλανδία, οι οποίοι παρακολουθούν μία από τις τρεις ανώτερες τάξεις της πρωτοβάθμιας ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Επιδιώχθηκε να πραγματοποιηθεί μια πρώτη αναγνωριστική διερεύνηση που ξεκινά από τις θεωρητικές μας διαχωριστικές γραμμές και καταλήγει σε εμπειρικές οδηγίες για την κατάσταση της διπολιτισμικής-διγλωσσικής κοινωνικοποίησης των μαθητών. Βάση της έρευνάς μας αποτέλεσε το θεωρητικό μοντέλο δομικής ανάλυσης που περιγράφεται παρακάτω (πίνακας Γ).

4.1 Θεωρητικό μοντέλο δομικής ανάλυσης διπολιτισμικής-διγλωσσικής κοινωνικοποίησης σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα

Αν θελήσει κανείς να ερευνήσει και να κατανοήσει σε βάθος την κοινωνικοποίηση των παιδιών μεταναστών, θα πρέπει να αναλύσει τις διπολιτισμικές-διγλωσσικές περιστάσεις κοινωνικοποίησής τους σε επίπεδο οικογένειας, σχολείου, παρκοκίας και γενικότερα κοινωνίας της χώρας διαμονής. Ακόμη, επειδή οι χώρες προέλευσης διατηρούν συχνά πολιτισμικούς δεσμούς με τις παρκοκίες και παρεμβαίνουν συστηματικά ή μη στο γίνεσθαι της ομογένειας, π.χ. σε θέματα εκπαίδευσης στη μητρική γλώσσα και πολιτισμό, επηρεάζουν με τη σειρά τους άμεσα ή έμμεσα την κοινωνικοποίηση των παιδιών. Γι' αυτό είναι απαραίτητο να εξεταστούν οι πολιτισμικές παρεμβάσεις των χωρών προέλευσης και γενικότερα οι σχέσεις τους με τις χώρες διαμονής των μεταναστών. Όλα αυτά θα πρέπει να ενταχθούν σε ένα πλαίσιο όπου εμπλέκονται ευμετάβλητοι οικονομικοί, κοινωνικοί, πολιτικοί, πολιτισμικοί και ιδεολογικοί παράγοντες, που επηρεάζουν με τη σειρά τους έμμεσα τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης των παιδιών και παράλληλα την οργάνωση, λειτουργία και εξέλιξη των παρκοκιών (Δαμανάκης 1999α:19).

Με τις παραπάνω διαπιστώσεις ο Δαμανάκης (1994α, 1995) προσπάθησε να δομήσει και να οργανώσει τα επίπεδα, τις διαστάσεις, τους φορείς και τους παράγοντες κοινωνικοποίησης ατόμων που κοινωνικοποιούνται σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, ώστε να γίνει ευχερής η αναλύσή τους. Ακολουθώντας παρόμοιες αναλύσεις των Geulen & Hurrelmann (1980:61 κ.ε), Tilmann (1989:15 κ.ε) και Nestvogel (1991:88 κ.ε), διαμόρφωσε (1994α:135) τον πίνακα Α, σε μια προσπάθεια δομικής ανάλυσης της κοινωνικοποίησης σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Υιοθετώντας την ίδια δομοαναλυτική σκέψη, επικεντρώνοντας όμως την προσοχή στις γλώσσες κοινωνικοποίησης του ατόμου, διαμόρφωσε (1994β:44 και 1995:456) και τον πίνακα Β.

Τα όρια μεταξύ των τεσσάρων επιπέδων ανάλυσης είναι ρευστά και μια διαδικασία μπορεί να αναλυθεί σε ένα ή περισσότερα επίπεδα. Παραδείγματος χάρη, οι σχέσεις μεταξύ των χωρών προέλευσης των εθνοπολιτισμικών μειονοτήτων και των χωρών υποδοχής μπορούν να αναλυθούν τόσο στο μακροεπίπεδο, όσο – σε ένα βαθμό – και στο μεσοεπίπεδο. Γι' αυτό στα σχήματα εντάσσονται τα επίπεδα το ένα στο άλλο.

Πίνακας Α: Επίπεδα και διαστάσεις κοινωνικοποίησης σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες (πηγή: Δαμανάκης, 1999α:22).

Διαστάσεις	Επίπεδο	Συστατικά στοιχεία	Πολιτισμικά χαρακτηριστικά
Οικονομικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και ιδεολογικές διαστάσεις που αφορούν στα επίπεδα	4. Μακροεπίπεδο	Διεθνείς (παγκόσμιες) εξελίξεις και διαδικασίες αλληλεπίδρασης μεταξύ κρατών και κυβερνήσεων	Πολυπολιτισμικότητα Πολυγλωσσία
		3. Μεσοεπίπεδο	3.1 Διαδικασίες αλληλεπίδρασης και εξελίξεις στην κάθε πολιπολιτισμική κοινωνία	Πολυπολιτισμικότητα Πολυγλωσσία
		3.2 Διαδικασίες αλληλεπίδρασης και εξελίξεις στην κάθε πολιτισμική ομάδα (εθνότητα, παροικία)	Διπολιτισμικότητα Διγλωσσία
	2. Μικροεπίπεδο	Διαδικασίες αλληλεπίδρασης σε μικρές ομάδες όπως: οικογένεια, ομάδες ομιλήκων, σχολική τάξη, κύκλος συγγενών, γειτονιά.	Πολυπολιτισμικότητα, πολυγλωσσία καθώς και διπολιτισμικότητα, διγλωσσία
	1. Ατομικό επίπεδο	Διπολιτισμικές παραστάσεις, βιώματα και εμπειρίες. Πολιτισμικά ερμηνευτικά σχήματα. Γνωστικές και συναισθηματικές δομές, γνωστικές δεξιότητες κλπ.	Διπολιτισμικότητα Διγλωσσία

Πίνακας Β: Επίπεδα και διαστάσεις θεώρησης μιας γλώσσας σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες (πηγή: Δαμανάκης, 1999α:29).

Επίπεδο / διάσταση	Γλώσσα	
	ελληνική ως πρώτη / δεύτερη	X* ως πρώτη /δεύτερη
Μακροεπίπεδο		
4. Διεθνής διάσταση		Διεθνές κύρος και status των δύο γλωσσών
Μικροεπίπεδο		
3. Κοινωνική διάσταση		
3.1 Κοινωνικοπολιτισμική, πολιτική και θεσμική διάσταση		Π.χ. status και κύρος της κάθε γλώσσας στην κοινωνία της χώρας υποδοχής
3.2 Κοινωνικοοικονομική διάσταση		Π.χ. χρήση και χρησιμότητα της κάθε γλώσσας για κοινωνική ανέλιξη στην κοινωνία υποδοχής και προέλευσης
Μικροεπίπεδο		
2. Οικογενειακή διάσταση, παροικιακή διάσταση		Κυρίαρχη γλώσσα στην οικογενειακή επικοινωνία και στην παροικία
Ατομικό επίπεδο		
1. Ατομική διάσταση		
1.1 Γνωστική διάσταση		Π.χ. βαθμός κατοχής της κάθε γλώσσας
1.2 Συναισθηματική (θυμική) διάσταση		Π.χ. στάση απέναντι στις δύο γλώσσες

Όπου X = γαλλική, αγγλική, γερμανική κλπ. γλώσσα.

Με βάση τα σχήματα των δύο πινάκων (Α και Β) ο Δαμανάκης (1999α:20 κ.ε) επεξηγεί και αναλύει ενδεικτικά τα επίπεδα κοινωνικοποίησης ως εξής:

Πίνακας Α

Στο ατομικό επίπεδο ανήκουν οι διπολιτισμικές παραστάσεις, τα βιώματα και εμπειρίες, τα πολιτισμικά ερμηνευτικά σχήματα, οι γνωστικές και συναισθηματικές δομές, οι γνωστικές δεξιότητες, οι κοινωνικοπολιτισμικές και μαθησιακές προϋποθέσεις του αναπτυσσόμενου ανθρώπου, σε σχέση με την οικογενειακή, σχολική και μεταναστευτική του βιογραφία. Τα άτομα που έχουν τις παραπάνω ιδιότητες χαρακτηρίζονται από διπολιτισμικότητα και διγλωσσία.

Η απόκτηση των προαναφερθέντων ατομικών χαρακτηριστικών συντελείται στο περιβάλλον της οικογένειας, του σχολείου, της ομάδας ομηλίκων, του κύκλου συγγενών, της γειτονιάς κλπ. (μικροεπίπεδο), μέσα στα όρια της πρωτογενούς και δευτερογενούς κοινωνικοποίησης του ατόμου. Το μικροεπίπεδο χαρακτηρίζεται από διπολιτισμικότητα και διγλωσσία (οικογένεια, κύκλος συγγενών) αλλά και από πολυπολιτισμικότητα και πολυγλωσσία (γειτονιά, ομάδες ομηλίκων).

Το άτομο και οι φορείς κοινωνικοποίησής του (οικογένεια, σχολείο, ομάδες ομηλίκων) κινούνται και αναπτύσσουν δράση μέσα σε συγκεκριμένες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες σε πολυεθνικές, πολυπολιτισμικές κοινωνίες – κοινωνίες δηλαδή που συγκροτούνται από διάφορες εθνοτικές ομάδες. Ανάμεσα στις ομάδες αναπτύσσονται διαδικασίες αλληλεπίδρασης που μπορούν να επηρεάσουν τους κοινωνικοπολιτισμικούς προσανατολισμούς του ατόμου (μεσοεπίπεδο).

Στο μακροεπίπεδο εντάσσονται οι διεθνείς εξελίξεις και οι διαδικασίες αλληλεπίδρασης μεταξύ κρατών κυβερνήσεων, που επηρεάζουν τα οικονομικά, πολιτικά και πολιτισμικά συστήματα των μεμονομένων χωρών.

Πίνακας Β

Ο πίνακας Β κινείται στην ίδια δομική-αναλυτική λογική, αλλά επικεντρώνεται στις δύο γλώσσες κοινωνικοποίησης του ατόμου. Η γλώσσα της χώρας προέλευσης μπορεί να θεωρηθεί από διάφορες οπτικές γωνίες και πάντα σε συνάρτηση με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Οι ποικίλες διαστάσεις κινούνται σε διαφορετικά επίπεδα, επηρεάζουν όμως όλες άμεσα ή έμμεσα τη γλωσσική κοινωνικοποίηση του ατόμου.

Το μακροεπίπεδο (διεθνής διάσταση) αναφέρεται στο διεθνές κύρος και το status των δύο γλωσσών. Αναφέρεται επίσης στη θέση που καταλαμβάνουν στην ιεραρχική κλίμακα η γλώσσα της χώρας υποδοχής, της χώρας προέλευσης αλλά και μια γλώσσα κύρους ως πρώτη ξένη γλώσσα. Η τελευταία αποτελεί το μέσον για κοινωνική και επαγγελματική ανέλιξη.

Στο μεσοεπίπεδο (κοινωνική διάσταση) ερευνάται το κύρος και το status των δύο γλωσσών στην κοινωνία της χώρας υποδοχής. Επίσης, η χρήση και χρησιμότητα της κάθε μιας γλώσσας για κοινωνική ανέλιξη στην κοινωνία της χώρας υποδοχής και προέλευσης.

Στο μικροεπίπεδο εξετάζεται κατά πόσο η γλώσσα της χώρας προέλευσης είναι κυρίαρχη γλώσσα στην οικογενειακή επικοινωνία και στην παροικία – κάτι που εξαρτάται από πολλούς παράγοντες.

Σε ατομικό επίπεδο μπορεί μια γλώσσα να αξιολογηθεί ως πρώτη ή δεύτερη ανάλογα με το βαθμό κατοχής της από το άτομο (αντικειμενική αξιολόγηση) ή ανάλογα με την αυτοεκτίμηση του ατόμου και τη στάση του απέναντι στη γλώσσα (υποκειμενική αξιολόγηση). Ωστόσο, δεν πρέπει να διαφεύγει την προσοχή μας πως η διγλωσσία δεν είναι μια αμετάβλητη κατάσταση και στην πορεία εξέλιξης του ατόμου μπορεί κάθε μια από τις δυο γλώσσες να αλλάξει ιεράρχηση.

Συνοψίζοντας τις αναλύσεις που αφορούν στους πίνακες Α και Β συμπεραίνεται ότι η γλωσσική κοινωνικοποίηση των ελληνοπαίδων εξωτερικού επηρεάζεται τόσο από ατομικούς και οικογενειακούς παράγοντες όσο και από παράγοντες που εστιάζονται στην παροικία, στο σχολείο, στην κοινωνία της χώρας υποδοχής, καθώς και σε γενικότερες διεθνείς εξελίξεις, στο βαθμό που αυτές έχουν επιπτώσεις στη χώρα που ζουν τα παιδιά.

4.2 Επίπεδα και διαστάσεις της διπολιτισμικής-διγλωσσικής κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων στην Ολλανδία – Ερευνητικές υποθέσεις ανά επίπεδο

Με βάση του πίνακες και τις αναλύσεις του Δαμανάκη θα επιχειρηθεί να εφαρμοστεί ένα ανάλογο δομοαναλυτικό μοντέλο και να αναλυθούν τα συνθετικά του στοιχεία στα πλαίσια της διπολιτισμικής-

διγλωσσικής κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων στην Ολλανδία. Ο πίνακας Γ αποτελεί εφαρμογή και εξειδίκευση των πινάκων Α και Β και βασίζεται σε παρόμοια ανάλυση του Δαμανάκη (1999α:39) που αφορά στη γλωσσική κοινωνικοποίηση ελληνοπαίδων στο Βέλγιο και τη Γαλλία.

Στην αριστερή στήλη του πίνακα αναγράφονται τα επίπεδα και οι διαστάσεις κοινωνικοποίησης, ενώ στη δεξιά στήλη αναφέρονται ενδεικτικά φορείς, διαδικασίες και παράγοντες της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων στην Ολλανδία. Η πρόθεσή μας να προσεγγίσουμε σφαιρικά τη διπολιτισμική-διγλωσσική κοινωνικοποίηση των ελληνοπαίδων μας οδήγησε στη διατύπωση γενικών υποθέσεων που με τη σειρά τους οδηγούν σε πολυεπίπεδες αναλύσεις.

Πίνακας Γ: Επίπεδα και διαστάσεις της διπολιτισμικής-διγλωσσικής κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων στην Ολλανδία (με βάση ανάλογο πίνακα του Δαμανάκη, 1999α:39).

Επίπεδο / διάσταση	Φορείς, διαδικασίες, παράγοντες κοινωνικοποίησης
<p>Μακροεπίπεδο</p>	
<p>4. Διεθνής διάσταση</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Εξελίξεις στην Ε.Ε. - Πολιτισμική και γλωσσική πολιτική της Ε.Ε. - Κύρος και status της ολλανδικής και ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού
<p>Μεσοεπίπεδο</p>	
<p>3. Κοινωνική διάσταση 3.1 Κοινωνικοπολιτισμική, πολιτική και θεσμική διάσταση</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας και της Ολλανδίας για τα ελληνόπουλα
<p>3.2 Κοινωνικοοικονομική διάσταση</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Status και κύρος της κάθε γλώσσας και πολιτισμικού συστήματος (Ολλανδίας και Ελλάδας) στην κοινωνία της χώρας διαμονής - Χρησιμότητα της κάθε γλώσσας και πολιτισμικού συστήματος για (κοινωνικό - οικονομική και πολιτική) ανέλιξη στην κοινωνία της χώρας διαμονής ή και προέλευσης
<p>Μικροεπίπεδο</p>	
<p>1. Οικογενειακή και παροικιακή διάσταση</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Χρήση της κάθε γλώσσας και βίωση πολιτισμικών στοιχείων από το κάθε σύστημα στην οικογένεια και στην παροικία - Κυρίαρχο πολιτισμικό και γλωσσικό σύστημα στην οικογένεια και στην παροικία - Γλωσσική και πολιτισμική 'πολιτική' της οικογένειας και της παροικίας.
<p>Ατομικό επίπεδο</p>	
<p>1. Ατομική διάσταση</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Οικογενειακή και σχολική βιογραφία
<p>1.1 Γνωστική διάσταση</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Βαθμός γνώσης των δύο πολιτισμικών συστημάτων και χρήση της κάθε γλώσσας (Ολλανδικής – Ελληνικής)
<p>1.2 Συναισθηματική (θυμική) διάσταση</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Κοινωνικοπολιτισμικοί προσανατολισμοί

- Στάση απέναντι στην κάθε γλώσσα και πολιτισμικό σύστημα

Ατομικό επίπεδο

Η εξέταση της διπολιτισμικής-διγλωσσικής κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων στην Ολλανδία σε ατομικό επίπεδο θα πρέπει να στραφεί στις κοινωνικοπολιτισμικές και ανθρωπολογικές τους προϋποθέσεις. Εδώ εντάσσονται οι διπολιτισμικές τους παραστάσεις, τα βιώματα, οι εμπειρίες και οι δεξιότητες, καθώς και οι γνωστικές και συναισθηματικές τους δομές, οι προδιαθέσεις κλπ. (Δαμανάκης, 2001γ:19).

Αναγκαία υπήρξε η διερεύνηση ατομικών παραγόντων, όπως η οικογενειακή και σχολική βιογραφία του κάθε υποκειμένου. Η εξέταση εστιάστηκε στη γνωστική και συναισθηματική (θυμική) διάσταση. Σε σχέση με τη γνωστική διάσταση διατυπώθηκε η υπόθεση ότι οι μαθητές γνωρίζουν καλύτερα το πολιτισμικό σύστημα της χώρας διαμονής και χρησιμοποιούν περισσότερο την ολλανδική γλώσσα από ό,τι την ελληνική. Η στάση των μαθητών απέναντι στις δύο γλώσσες και τα πολιτισμικά συστήματα, καθώς και οι κοινωνικοπολιτισμικοί τους προσανατολισμοί αποτελούν σημαντικό αντικείμενο διερεύνησης, επειδή – σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, Stölting 1987, Hoffmann 1994, όπως τους παραθέτει ο Δαμανάκης 1999α:40 – η συναισθηματική (θυμική) διάσταση καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη διγλωσσική-διπολιτισμική κοινωνικοποίηση του ατόμου. Ως προς τη στάση των μαθητών απέναντι στις δύο γλώσσες και τα πολιτισμικά συστήματα υποθέσαμε – ακολουθώντας τον Δαμανάκη, 1997 – ότι από πλευράς λειτουργικότητας και χρησιμότητας κατατάσσουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας διαμονής στην πρώτη θέση (ορθολογική αξιολόγηση) και από συναισθηματικής πλευράς τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας προέλευσης (θυμική διάσταση). Υποθέσαμε ακόμη πως η διγλωσσική-διπολιτισμική κοινωνικοποίηση των μαθητών συναρτάται άμεσα με την οικογενειακή και μεταναστευτική τους βιογραφία, καθώς και με τους κοινωνικοπολιτισμικούς τους προσανατολισμούς και τα σχέδια για το μέλλον.

Μικροεπίπεδο

Στο μικροεπίπεδο εντάσσεται η ανάλυση των εξωατομικών κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων πρωτογενούς και δευτερογενούς κοινωνικοποίησης (βλ. 3.2) που εστιάζονται στις μικρές ομάδες του άμεσου και έμμεσου περιβάλλοντος του παιδιού. Σύμφωνα με τον White (1977:1) “η κοινωνικοποίηση αποτελεί τη διαδικασία απόκτησης αξιών και συμπεριφορών, συνηθειών και ικανοτήτων, μέσω της οικογένειας, του σχολείου, της ομάδας ομηλικών και των μέσων μαζικής ενημέρωσης.” Η κοινωνικοποίηση στο μικροεπίπεδο επιτελείται, δηλαδή, από συγκεκριμένους θεσμούς και σε κοινωνικούς χώρους και κατά συνέπεια χαρακτηρίζεται από διπολιτισμικότητα και διγλωσσία (οικογένεια), αλλά και από πολυπολιτισμικότητα και πολυγλωσσία (σχολείο, ομάδες ομηλικών, γειτονιά, μέσα μαζικής ενημέρωσης). Οι παραπάνω φορείς κοινωνικοποίησης ή κοινωνικοποιητές (socializing agents) δίνουν στο παιδί πολιτισμικά πρότυπα και επιδρούν καθοριστικά στη διαμόρφωση της ταυτότητάς του. Δε λειτουργούν πάντα από μόνοι τους, αλλά εξαρτώνται ο ένας από τον άλλο, κατά πολλούς και διαφόρους τρόπους. Τα δεδομένα που προσλαμβάνει το παιδί από τους κοινωνικοποιητές του τίθενται σε μια συνεχιζόμενη και ασταμάτητη επεξεργασία μέσα από τα καθημερινά του βιώματα.

Η εμπειρία δείχνει ότι στην Ολλανδία, τόσο στην ελληνική οικογένεια όσο και στην παροικία, έχει διεισδύσει ο πολιτισμός και η γλώσσα της χώρας διαμονής. Υποθέτουμε λοιπόν ότι εκείνο που χαρακτηρίζει την ενδοοικογενειακή και ενδοπαροικιακή διάσταση είναι η διπολιτισμικότητα και η διγλωσσία. Κατά πόσο η ελληνική γλώσσα και ο πολιτισμός κυριαρχούν στο οικογενειακό και παροικιακό περιβάλλον εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως: η εθνοτική καταγωγή των συζύγων, αν δηλαδή η οικογένεια είναι αμιγής ελληνική ή μικτή, αν η οικογένεια ανήκει στην πρώτη ή δεύτερη γενιά, αν η οικογένεια είναι ενσωματωμένη στην παροικία ή είναι απομονωμένη απ’ αυτή, από τις γραμματικές γνώσεις και το επάγγελμα των γονέων κ.α. Υποθέτουμε ότι σε αμιγείς ελληνικές οικογένειες η ελληνική γλώσσα και ο πολιτισμός καλλιεργούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι σε

μικτές. Ακόμη, το πλούσιο μορφωτικό κεφάλαιο και ένα επάγγελμα κύρους των γονέων αποβαίνει προς όφελος των παιδιών από κοινωνικοπολιτισμική άποψη. Μπορούμε επίσης να υποθέσουμε ότι η βίωση πολιτισμικών στοιχείων από τη χώρα προέλευσης και η χρήση της μητρικής (ελληνικής) γλώσσας εξαρτώνται από την πολιτισμική και γλωσσική 'πολιτική' της οικογένειας. Ακόμη, μπορεί να υποθεθεί ότι ο ελληνικός πολιτισμός και η γλώσσα καλλιεργούνται περισσότερο στα αστικά εκείνα κέντρα της Ολλανδίας όπου υπάρχει μαζική παρουσία Ελλήνων – κέντρα τα οποία δέχτηκαν μεγάλο αριθμό Ελλήνων εργατών κατά τη δεκαετία του 1960 (π.χ. Ουτρέχτη, Gorinchem) – και κατά συνέπεια η παροικία είναι οργανωμένη σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι στις πόλεις όπου ο αριθμός των Ελλήνων είναι περιορισμένος (π.χ. Μάαστριχτ, Groningen).

Σε επίπεδο σχολείου, ομάδας ομηλικών και Μ.Μ.Ε. μπορούν να διατυπωθούν οι υποθέσεις:

- η χρήση και η καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού εξαρτώνται από την αποτελεσματικότητα του Ελληνικού σχολείου,
- η σύνθεση των ομάδων ομηλικών (εθνοτικές ή μικτές) βρίσκεται σε σχέση συνάρτησης με τους γενικότερους κοινωνικοπολιτισμικούς προσανατολισμούς του ατόμου,
- η επιλογή πληροφόρησης και ψυχαγωγίας από ελληνόφωνα ή ολλανδόφωνα Μ.Μ.Ε. συναρτάται με τους γενικότερους κοινωνικοπολιτισμικούς προσανατολισμούς του ατόμου.

Επειδή η κοινωνικοποίηση του ατόμου λαμβάνει κατά κύριο λόγο χώρα στα πλαίσια των θεσμών που έχουν ενταχθεί το μικροεπίπεδο (παροικία, οικογένεια και κύκλος συγγενών, σχολείο, ομάδες ομηλικών, γειτονιά, μέσα μαζικής ενημέρωσης), γι' αυτό θεωρείται σκόπιμο να αναλυθούν σε βάθος η δομή, η λειτουργία και ο κοινωνικοποιητικός τους ρόλος (βλ. Δαμανάκης, 1999α:23-25, επίσης Van der Linden κ.α, 1993:114).

Η οικογένεια

Οι περισσότεροι ψυχολόγοι δέχονται ότι οι γονείς διαδραματίζουν τον πλέον σημαντικό ρόλο ως κοινωνικοποιητές στην εξέλιξη της κοινωνικής συμπεριφοράς και της προσωπικότητας των παιδιών τους. Οι μητέρες σε όλον τον κόσμο έχουν την ίδια περίπου αποστολή: τη φροντίδα, την κοινωνικοποίηση και τη μετάδοση της γλώσσας και του πολιτισμού στα παιδιά τους (Whiting, 1988:85). Οι γονείς συνήθως αποτελούν την πλέον ενεργό κοινωνικοποιητική δύναμη που επιδρά πάνω στα παιδιά κατά τα πρώτα τους έτη (Kağitçibaşı, 1990:150). Τόσο συνειδητά όσο και ασυνείδητα, οδηγούν το παιδί προς κάποια κατεύθυνση και έτσι αποκλείονται κάποιοι άλλοι δρόμοι. Μπορούμε να πούμε ότι το παιδί λαμβάνει την πρώτη κοινωνική του 'εκπαίδευση', από τους γονείς (White, 1977:1).

Τα παιδιά από πολλές απόψεις εξαρτώνται από τους γονείς τους. Καταρχήν από υλική άποψη (φαγητό, ρούχα, κλπ.), αλλά και από συναισθηματική άποψη (αγάπη, ζεστασιά, ασφάλεια). Η οικογένεια προσφέρει ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο το παιδί αποκτά συστηματικά κανόνες και αξίες, όπου μπορεί να ανταποκριθεί:

Ιδεολογικά: Εντός της οικογένειας επικρατούν ιδέες για το καλό και το κακό, για το τι είναι πρέπον και τι δεν είναι, κυριαρχούν επίσης και κάποια ιδανικά. Αρχικά, τα παιδιά θα τα διδαχθούν αυτά από τους γονείς τους.

Συμπεριφοριστικά: Τα πρότυπα κοινωνικής συμπεριφοράς των γονέων μεταδίδονται και στα παιδιά. Τέτοια πρότυπα καθορίζουν πώς θα πρέπει να ρυθμίζει κανείς τα συναισθήματά του ή πώς θα πρέπει να επιλύονται καταστάσεις κοινωνικοπολιτισμικής σύγκρουσης. Αυτά τα πρότυπα θα πρέπει να τα διατηρήσει το παιδί τόσο εντός όσο και εκτός της οικογένειας. Η οικογένεια αποτελεί έτσι ένα 'ινστιτούτο' εκπαίδευσης, που μεταβιβάζει τις αξίες και τις αρχές που ισχύουν στην κοινωνία (Van der Wal κ.α, 1996:74).

Το παραδοσιακό μοντέλο της πυρηνικής οικογένειας (πατέρας, μητέρα και ένα ή περισσότερα παιδιά) όπως ίσχυε στο παρελθόν στις (δυτικο-)ευρωπαϊκές κοινωνίες, τις τελευταίες δεκαετίες σύμφωνα με έρευνες διέρχεται κρίση. Από τη δεκαετία του εξήντα και μετά έχουν διαμορφωθεί όλο και περισσότερες καινούργιες μορφές οικογένειας. Υπάρχουν πλέον όλες οι μορφές που μπορεί κανείς να φανταστεί: οικογένειες με δύο γονείς, οικογένειες με γονείς διαφορετικής εθνικότητας, οικογένειες με ένα γονέα, οικογένειες δύο ή τριών γενεών, οικογένειες παντρεμένων ή ανύπαντρων γονέων.

Η ιστορική εξέλιξη της ελληνικής μετανάστευσης στην Ολλανδία έχει οδηγήσει στη διαμόρφωση διαφόρων τύπων οικογένειας¹. Γράφει σχετικά ο Δαμανάκης (1999α:23) αναφερόμενος στους τύπους ελληνικών οικογενειών στη διασπορά: "Με κριτήρια, για παράδειγμα, α) τον τόπο γέννησης των γονέων και το χρόνο διαμονής τους στη χώρα προέλευσης (Ελλάδα) ή στη χώρα

υποδοχής και β) την εθνοτική προέλευσή τους, μπορούμε να διακρίνουμε τους ακόλουθους τύπους οικογένειας”:

Πίνακας 1: Τυπολογία οικογενειών (πηγή: Δαμανάκης, 1999α:23).

Χώρο-χρονικό κριτήριο	Εθνοτικό κριτήριο	
	Ομοεθνοτική οικογένεια Α΄	Διεθνική (μικτή) οικογένεια Β΄
1. Οικογένεια 1 ^{ης} γενιάς	+	+
2. Οικογένεια 2 ^{ης} γενιάς	+	+
3. Οικογένεια 3 ^{ης} γενιάς	+	+

Στην Ολλανδία οικογένειες της πρώτης γενιάς είναι αυτές που δημιουργήθηκαν από νεαρούς οικονομικούς μετανάστες από τα μέσα της δεκαετίας του 1960. Η επικοινωνία μεταξύ των μελών γίνεται και στις δύο γλώσσες. Οικογένειες της δεύτερης γενιάς είναι αυτές που δημιουργήθηκαν από τα παιδιά των μεταναστών στη χώρα εγκατάστασης και η επικοινωνία γίνεται και στις δύο γλώσσες. Οικογένειες τρίτης γενιάς είναι αυτές που δημιουργήθηκαν από τα παιδιά των παιδιών των μεταναστών. Στην τελευταία αυτή περίπτωση υπάρχει τάση προς τη μονογλωσσία με κυρίαρχη γλώσσα την Ολλανδική, αποτέλεσμα της διαγενεακής συρρίκνωσης της ελληνικής γλώσσας. Γενικά, έρευνές μας έδειξαν ότι η γλώσσα της χώρας διαμονής έχει διεισδύσει σε μεγάλο βαθμό στην ελληνική μεταναστευτική οικογένεια (Dialektoroulos, 1998).

Καθένας από τους παραπάνω έξι τύπους οικογένειας έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που επηρεάζουν αντίστοιχα την κοινωνικοποίηση της νέας γενιάς. Υπάρχουν βέβαια και περιπτώσεις κατά τις οποίες οι γονείς μιλούν δύο διαφορετικές γλώσσες και η οικογένεια ζει σε μια χώρα της οποίας η γλώσσα είναι διαφορετική και από τις δύο γλώσσες που μιλούν οι γονείς. Αν υποθέσουμε ότι, για παράδειγμα στις οικογένειες του τύπου Β ο πατέρας είναι ελληνικής καταγωγής και η μητέρα αγγλικής και ότι ζουν στο Άμστερνταμ, τότε γίνεται κατανοητό ότι η κοινωνικοποίηση των παιδιών θα κινείται – ή τουλάχιστον μπορεί να κινείται – ανάμεσα σε τρεις γλώσσες και πολιτισμούς. Σ’ αυτή την περίπτωση πρόκειται για τριγλωσσική ανάπτυξη, η οποία, όπως αναφέρει ο Hoffmann (1991), μπορεί να πραγματοποιηθεί με επιτυχία.

Τα οικογενειακά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν ιδιαίτερα τη διπολιτισμική-διγλωσσική εξέλιξη του παιδιού μπορούν να χωριστούν στις εξής κατηγορίες:

1. *Η κοινωνικοοικονομική θέση των γονέων.* Σε συνδυασμό με τις διαφορές μεταξύ πλειοψηφίας και μειονότητας, το κοινωνικό περιβάλλον και τον τόπο κατοικίας, σημαντικό ρόλο παίζει και η κοινωνικοοικονομική θέση των γονέων στην παροικία. Μερικές φορές τα παιδιά αποκλείονται στις κοινωνικές τους επαφές, επειδή οι γονείς λόγω διαφόρων ειδικών δυσκολιών, όπως η εγκληματικότητα, η πορνεία, ο αλκοολισμός, ή η πτώχευση, εκπίπτουν από την παροικία. Μια μη φυσιολογική οικογενειακή κατάσταση επηρεάζει τις προσωπικές εμπειρίες και βιώματα των παιδιών.
2. *Οι κοινωνικοπολιτισμικοί προσανατολισμοί των γονέων.* Αν μέσα στην οικογένεια προωθούνται συστηματικά κάποιοι συγκεκριμένοι ιδεολογικοί προσανατολισμοί, αυτοί επηρεάζουν την κοινωνικοποιητική εξέλιξη των παιδιών. Διάφορα εμπειρικά δεδομένα ενισχύουν την άποψη ότι οι κοινωνικοπολιτισμικοί προσανατολισμοί των γονέων συμβάλλουν στην ανάπτυξη αντίστοιχων προσανατολισμών για τα παιδιά, περισσότερο από το (ολλανδικό ή ελληνικό) σχολείο.
3. *Η εθνοτική καταγωγή των συζύγων.* Στην περίπτωση των μικτών γάμων ο περιορισμένος και αλλοιωμένος γλωσσικός κώδικας του γονέα π.χ. μη ελληνικής καταγωγής, λειτουργεί ανασταλτικά στη καλλιέργεια του ελληνικού γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου. Σύμφωνα με τους Kook κ.α. (1994:37), “για μερικούς γονείς που δεν κατέχουν την Ολλανδική ή που διάκεινται αρνητικά ως προς τη χρήση της Ολλανδικής, προκαλεί αυτή η γλωσσική μετατόπιση εντάσεις στα παιδιά που μπορούν να οδηγήσουν σε συγκρούσεις.”
4. *Οικογένεια πρώτης ή δεύτερης γενιάς.* Οι οικογένειες της πρώτης γενιάς χαρακτηρίζονται από μια αμεσότητα και συναισθηματική φόρτιση στις σχέσεις τους με την Ελλάδα. Διατηρούν και

καλλιεργούν τη μητρική γλώσσα και τον πολιτισμό σε αρκετά υψηλό βαθμό. Από τη δεύτερη γενιά και μετά όμως η χρήση και καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού εξαρτώνται από τη γλωσσική και πολιτισμική 'πολιτική' της οικογένειας. Αν, δηλαδή, οι γονείς επιδιώκουν να βιώνουν πολιτισμικά στοιχεία από τη χώρα προέλευσης και να χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα στην ενδοοικογενειακή τους επικοινωνία, τότε εξοικειώνουν και τα παιδιά τους με τη διατήρηση και καλλιέργειά τους.

5. *Ενσωμάτωση ή μη της οικογένειας στην παροικία.* Η ενσωμάτωση της οικογένειας στην παροικία και η συμμετοχή σε παροικιακές δραστηριότητες προάγουν και καλλιεργούν το ενδιαφέρον για την ελληνική γλώσσα και πολιτισμό.

Ακόμα, η διπολιτισμική-διγλωσσική ανάπτυξη του παιδιού μπορεί να επηρεαστεί από ορισμένα μοναδικά οικογενειακά και ατομικά χαρακτηριστικά, όπως η προσωπικότητα αμφοτέρων των γονέων, τα συμπεριφοριστικά πρότυπα των γονέων μεταξύ τους και με τα παιδιά τους, η ύπαρξη ενός ή περισσοτέρων μεγαλύτερων αδερφών, τα ίδια τα προσωπικά ενδιαφέροντα και οι έμφυτες τάσεις του παιδιού (Lindo, 1996:32). Τέλος, σε ορισμένες περιπτώσεις είναι δυνατόν κάποιες ιδέες των γονέων να αποκλείουν από τα κοινωνικά αποδεκτά πρότυπα, αναφορικά με το πώς πρέπει να εξελιχθεί το παιδί: νομοταγές, ευσυνείδητο, κοινωνικό, πρακτικό, υπεύθυνο κλπ.

Εκτός από την οικογένεια, θα πρέπει να συμπεριλάβουμε ως κοινωνικοποιητές στο ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον και τον κύκλο των συγγενών, ιδιαίτερα τους παππούδες και τις γιαγιάδες.

Το σχολείο

Φυσικά το περιβάλλον της οικογένειας δίνει τη δυνατότητα για απόκτηση μακροχρόνιων εμπειριών. Αλλά, για να πετύχει κανείς την κοινωνική του ανέλιξη και να ολοκληρώσει τη διαδικασία της παιδείας του, χρειάζεται μια άλλη μορφή κοινωνικοποίησης. Αυτή η κοινωνικοποιητική διαδικασία συντελείται στην οργανωμένη εκπαίδευση (βλ. Klaassen, 1996:154). Η οικογένεια και το σχολείο είναι δύο θεσμοί όπου τα παιδιά περνούν το μεγαλύτερο μέρος της μέρας και προετοιμάζονται για την είσοδό τους στον κόσμο των μεγάλων. Έχουν έτσι και οι δύο θεσμοί καθήκον να φροντίσουν για την ομαλή κοινωνική ένταξη των παιδιών και την αποφυγή κοινωνικής παρεκτροπής. Γονείς με θετική στάση απέναντι στην εκπαίδευση, θα δώσουν τα κίνητρα στα παιδιά τους να καλλιεργήσουν μια θετική σχέση με την εκπαίδευση και θα τα ενθαρρύνουν να πετύχουν υψηλές επιδόσεις στα μαθήματα (Lindo, 1996:31).

Για τους Wardekker κ.α. (1999:332) το σχολείο δε θα πρέπει να διαχωρίζει την απόκτηση γνώσεων από την εξέλιξη της προσωπικότητας. Ο Klaassen (1996:7) αναφέρει σχετικά με το ρόλο της εκπαίδευσης στο σχηματισμό ηθικής συνείδησης στους μαθητές: "Στις κοινωνικές λειτουργίες της εκπαίδευσης περιλαμβάνεται και η διαμόρφωση συστήματος αρχών και αξιών στους μαθητές." Γενικά με την εκπαίδευση δεν επιτυγχάνεται μόνο η μετάδοση οργανικών γνώσεων και η ανάπτυξη ικανοτήτων, αλλά και η μετάδοση θρησκευτικών και πολιτιστικών εννοιολογικών συστημάτων· αυτό συμβαίνει τόσο με τρόπο εμφανή όσο και συγκεκαλυμμένο μέσω του 'κρυφού αναλυτικού προγράμματος'. Σύμφωνα με τους Meijer κ.α. (1992) "η διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού είναι η τομή μεταξύ διαπαιδαγώγησης και εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει πως το παιδί προσλαμβάνει γνώση μιας μεγάλης ποικιλίας πολιτισμικών περιοχών και αποκτά αντίληψη των ιστορικών εξελίξεών της. Με βάση αυτή τη γνώση και την αντίληψη είναι σε θέση το παιδί, όταν πλέον έχει ενηλικιωθεί, να συμβάλει στην εξέλιξη της κουλτούρας."

Τα σχολεία μπορούν με διάφορους τρόπους να συνεισφέρουν στην εξέλιξη της ταυτότητας των μαθητών. Αντιμέτωποι με την ευθύνη της κοινωνικοποίησης, οι εκπαιδευτικοί έχουν την αποστολή να μεταδώσουν συστηματικά τον πολιτισμό στους μαθητές τους. "Η εκπαίδευση έχει μια πολιτισμικά ομογενοποιητική επίδραση", τόνισε μεταξύ άλλων ο Gellner (1983, όπως τον παραθέτουν οι Vermeulen κ.α, 1994:229). Εδώ δεν χρειάζεται να ανησυχεί κανείς για τις προσωπικές κοινωνικές και πολιτισμικές εμπειρίες που φέρνει μαζί του ο κάθε μαθητής, όταν έρχεται στο σχολείο. Όπως και στις εμπειρίες μέσα στην οικογένεια, καθοριστικό ρόλο παίζει κυρίως η κοινωνική διαδικασία, η οποία διαμορφώνει το τελικό ενήλικο 'κοινωνικό προϊόν' (White, 1877:41).

Οι κοινωνιολόγοι εξετάζουν την εκπαίδευση ως 'κοινωνικό σύστημα' (βλ. Rosenholtz, 1989· Sergiovanni, 1994· Klaassen, 1996). Προφανής σκοπός της εκπαίδευσης – από κοινωνιολογική άποψη – είναι η προετοιμασία των νέων ατόμων, μελών της κοινωνίας, για συγκεκριμένους κοινωνικούς, πολιτικούς, επαγγελματικούς κλπ. ρόλους. Πιο συγκεκριμένα, ο πρωταρχικός σκοπός της εκπαίδευσης

είναι να εντάξει τα άτομα στην κοινωνία μέσω της μετάδοσης πολιτισμικών στοιχείων και γνώσεων, που τα καθιστούν ικανά να οργανώσουν τις φιλοδοξίες τους και να κατευθύνουν τις ενέργειές τους (Banks, 1976).

Αυτή η διαδικασία θεμελιώνεται στο δεδομένο της ανθρώπινης φύσης ότι όλα όσα συνιστούν τον τρόπο ζωής μιας κοινωνίας ή μιας ομάδας (κουλτούρα) είναι υπόθεση μάθησης και όχι βιολογικής κληρονομιάς (Νταλάκας, 1981:103). Μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας κάθε νέα γενιά μαθαίνει τη γλώσσα και τον πολιτισμό των προηγούμενων γενεών. Διευρύνει τον πολιτισμό της και προσθέτει νέα στοιχεία σ' αυτόν ή τον επαναπροσδιορίζει και τον αλλάζει και, με τη σειρά της, μεταδίδει αυτόν τον αναθεωρημένο πολιτισμό στις επόμενες γενιές. Σύμφωνα με τον Dubbeldam (1990:106), “μέσω της εκπαίδευσης τα μέλη μιας κοινωνίας αποκτούν την τεκμηριωμένη γνώση, τα κανονιστικά συστήματα και το αναλυτικό πλαίσιο που χρειάζονται για να ζήσουν στη συγκεκριμένη κοινωνία.” Συνεπώς, “δεν είναι δυνατό να υπάρξει παιδεία χωρίς την προϋπόθεση του πολιτισμού ούτε και αξιολογος πολιτισμός χωρίς τη συμβολή της παιδείας” (Dalakas, 1981:105). Γιατί η παιδεία αποτελεί τμήμα του πολιτισμού.

Ο Stenhouse (1971:3) παρατηρεί ότι η εκπαίδευση πρωταρχικά ασχολείται με την εισαγωγή των ατόμων στο κοινωνικοπολιτισμικό σύστημα αφήνοντάς τα να συμμετέχουν στην διαδικασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Ο White (1977:42) συνοψίζει τους στόχους της στοιχειώδους εκπαίδευσης ως εξής: “κοινωνική επιλογή, μετάδοση γνώσης, εντύπωση των ηθικών προτύπων και κοινωνικοποίηση.”

α. Το Ολλανδικό σχολείο

Τα παιδιά περνούν ένα μεγάλο μέρος της ημέρας τους στο ολλανδικό σχολείο. Έρχονται σε επαφή με Ολλανδούς συνομηλίκους αλλά και με μαθητές άλλων εθνοπολιτισμικών μειονοτήτων. Η ολλανδική εκπαίδευση έχει προπάντων ολλανδικό προσανατολισμό. Με νόμο όμως έχει θεσπιστεί ότι στα ολλανδικά σχολεία είναι δυνατό να δίνεται προσοχή και σε άλλους πολιτισμούς μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αυτό, όπου εφαρμόζεται, συντελεί στη διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης στους μαθητές.

Γενικά το ολλανδικό σχολείο παρέχει σε αλλοεθνή παιδιά κίνητρα για προσανατολισμό στην ολλανδική κουλτούρα. Όμως υπάρχει και η δυνατότητα γνωριμίας με την πολιτισμική ποικιλία της ολλανδικής κοινωνίας.

α. Το Ελληνικό σχολείο

Στην Ολλανδία οι μαθητές μιας εθνοπολιτισμικής μειονότητας κατά τη διάρκεια της στοιχειώδους φοίτησης έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν μαθήματα στη μητρική τους γλώσσα και τον πολιτισμό. Αυτό λαμβάνει χώρα στα λεγόμενα Τμήματα OALT (μέσω της Εκπαίδευσης σε Σύγχρονες Ξένες Γλώσσες) ή στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας. Οι μορφές και η εφαρμογή της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην Ολλανδία περιγράφονται διεξοδικά στην παράγραφο 5.2.

Η Ελλάδα από την πλευρά της παρεμβαίνει συστηματικά στην εκπαίδευση των ελληνοπαίδων στην Ολλανδία – μέσω της εξασφάλισης διδακτικού προσωπικού και διδακτικού υλικού – και επηρεάζει έτσι με τη σειρά της άμεσα ή έμμεσα την κοινωνικοποίησή τους. Στα Ελληνικά σχολεία της Ολλανδίας χρησιμοποιείται σε γενικές γραμμές το ίδιο διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται και στα σχολεία στην Ελλάδα, αλλά ταυτόχρονα χρησιμοποιείται και συμπληρωματικό διδακτικό υλικό (βλ. 5.2.3). Τα τελευταία χρόνια παρασκευάζεται διδακτικό υλικό από το Εργαστήριο Διαπολιτισμικών Μεταναστευτικών Μελετών του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Κρήτης, ειδικά προσαρμοσμένο στις ξεχωριστές συνθήκες κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων του εξωτερικού (βλ. 10.2).

Είναι γενικά αποδεκτό ότι στο χώρο της εκπαίδευσης μπορεί να καλλιεργηθεί η δημιουργία εικονικών πραγματικοτήτων και η μετάδοση ιδεολογιών στα παιδιά, μέσα από το περιεχόμενο των διδακτικών βιβλίων. Σε έρευνα του ο Δαμανάκης (1996) δείχνει ότι τα περιεχόμενα των διδακτικών υλικών που χρησιμοποιούνται στο εξωτερικό στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας αποτελούν σε μεγάλο βαθμό προϊόν μιας εξιδανίκευσης του αρχαιοελληνικού πολιτισμού και της ορθοδοξίας αλλά και της σύγχρονης Ελλάδας. Γράφει σχετικά: “Τα μορφωτικά περιεχόμενα της ελληνόγλωσσης διδασκαλίας στο εξωτερικό αντλούνται σε μεγάλο βαθμό από το απώτερο ιστορικό, πολιτισμικό παρελθόν και στοχεύουν στην προώθηση της πίστης σε μια κοινή βιογενή και πολιτισμική καταγωγή, και στη διαμόρφωση μιας εθνικής συνείδησης στις νέες γενιές της διασποράς. Η τάση εξιδανίκευσης του παρελθόντος συνοδεύεται από μια εξιδανικευμένη εικόνα της σύγχρονης Ελλάδας” (Δαμανάκης,

1999α:44). Τέτοια στοιχεία είναι δυνατό να αναζητηθούν και στα περιεχόμενα του ελληνόγλωσσου διδακτικού υλικού που διατίθεται για την εκπαίδευση των ελληνοπαίδων στην Ολλανδία. Ο Χουρδάκης (όπως τον παραθέτει ο Δαμανάκης, 1999α:44) αναφερόμενος στο θέμα της ανάπτυξης της εθνικής ταυτότητας μέσω του διδακτικού υλικού που διατίθεται στην Ολλανδία, παρατηρεί: “Στο (συμπληρωματικό) υλικό της Ολλανδίας προωθείται ουσιαστικά η καλλιέργεια της ελληνικής εθνικής ταυτότητας, χωρίς όμως να φαίνεται ότι οι συγκρίσεις αυτές αμβλύνουν στην πραγματικότητα τα κοινωνικά, ποιοτικά, και πολιτισμικά στερεότυπα των δύο λαών.”

Οι ομηλικοί

Εκτός από την οικογένεια και το σχολείο, κοινωνικοποιητική επίδραση στο παιδί ασκεί και το ευρύτερο περιβάλλον, η κοινωνία, λόγω της επικοινωνίας με άλλα άτομα. Ας πάρουμε εδώ για παράδειγμα τους ομηλίκους. Η επαφή με τους ομηλίκους και ο χρόνος που περνάει το παιδί μαζί τους αυξάνουν με την είσοδο στην κοινωνία του σχολείου. Η συμμετοχή σε κάποια ομάδα ομηλίκων συνεισφέρει στην διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας.

Η συχνή επικοινωνία μεταξύ των ομηλίκων έχει σημαντικές λειτουργίες. Οι ομηλικοί μπορούν να αποτελέσουν σημαντικούς ‘συμπαραστάτες’ στο παιδί, όταν αυτό βρίσκεται στη διαδικασία εξέλιξης του εαυτού του σε ‘Αυτός’, μια συνειδητή προσωπικότητα που μπορεί να κάνει ελεύθερες επιλογές ανάμεσα σε διάφορες δυνατότητες (Vuyk, 1063:33).

Στην ομάδα ομηλίκων που έχουν τη δική τους υποκουλτούρα, το παιδί μαθαίνει ποια πρότυπα συμπεριφοράς προσδοκούνται από αυτό. Όταν μάθει αυτά τα πρότυπα συμπεριφοράς, γίνεται αποδεκτό και σεβαστό από την ομάδα. Αφού γίνει μέλος της ομάδας, αναπτύσσει μέσω της αλληλεπίδρασης με τα άλλα μέλη νέα ενδιαφέροντα και νέα πρότυπα κοινωνικής συμπεριφοράς.

Το παιδί είναι δυνατόν να έχει έντονη την τάση να αναζητεί υποστήριξη και ασφάλεια στον κύκλο των ομηλίκων του, όταν οι γονείς μέσω μιας επιεικούς ανατροφής του προσφέρουν το χώρο και την ελευθερία σ’ αυτό (Cruil, 2000:231· βλ. επίσης Rumbaut, 1997:38). Ψυχολογικές έρευνες έδειξαν ότι τα παιδιά ήδη από το έκτο έτος της ηλικίας τους επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τη αποδοχή ή

αποδοκιμασία των πράξεών τους από την ομάδα (Vuyk, 1963:25). Όσο περισσότερο μεγαλώνουν τα παιδιά τόσο αυξάνει και η σπουδαιότητα των ομηλικών στην κοινωνικοποίησή τους. Συχνά επικρατεί η αντίληψη ότι η επαφή με γηγενείς ομιλήκους μπορεί να συμβάλει στην κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών μεταναστών, εξαιτίας του κοινωνικού και πολιτισμικού κεφαλαίου που αντιπροσωπεύουν οι πρώτοι.

Στην ομάδα που διαμορφώνεται από ομηλικούς με τον ίδιο πολιτισμικό και γλωσσικό κώδικα επικοινωνίας μπορεί το παιδί να εξασκήσει τις κοινωνικές του ικανότητες, όπως τον διάλογο, την αυτοπαρουσίαση, την αυτοεπιβολή, την αντιμετώπιση κοινωνικοπολιτισμικών συγκρούσεων κλπ. Έτσι, το παιδί μέσα στη λεγόμενη ‘ομάδα παιχνιδιού’ μπορεί να μιμηθεί τις κοινωνικές λειτουργίες των μεγάλων. Παράλληλα, η ομάδα αποτελεί ένα ασφαλές ‘εργαστήριο’, όπου μπορεί να πειραματιστεί με κοινωνικούς ρόλους, επειδή η συμπεριφορά του δεν περιορίζεται από αυστηρές δεσμεύσεις, για παράδειγμα στο παιχνίδι ρόλου του δασκάλου ή του μεσολαβητή σε συγκρούσεις².

Η ομάδα των ομηλικών μπορεί να συμβάλλει στην εξέλιξη, στην ενίσχυση και τη διατήρηση της αυτοπεποίθησης και στο συναίσθημα της αξιοπρέπειας. Συχνά αυτό το φαινόμενο είναι ακόμη πιο εμφανές μεταξύ παιδιών που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες. Τα παιδιά είναι από μόνα τους σε θέση να ανταλλάσσουν μεταξύ τους τα ιδιαίτερα σημαντικά πολιτισμικά στοιχεία που κουβαλούν, και

με τον τρόπο αυτό εμπλουτίζουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους μέσα από μια συνεχή διαδικασία αλληλεπίδρασης. Σαν δηλαδή μια μορφή ‘συγκοινωνούντων δοχείων’.

Σε περιπτώσεις όπου η οικογένεια ή το σχολείο ασκούν αδύναμη επιρροή πάνω στα παιδιά, η ομάδα ομηλικών είναι ικανή να κυριαρχήσει πάνω στη διαδικασία κοινωνικοποίησής τους (Pels κ.α, 2000:101). Εάν επιπλέον τα παιδιά βιώνουν συγκρουσιακές καταστάσεις με τους γονείς τους, γίνονται ακόμα πιο επιρρεπή στην επιρροή των ομηλικών. Οι επιδράσεις της κοινωνικής τάξης, μπορούν να ενδυναμώσουν αυτή την τάση, ειδικά στην ομάδα ομηλικών όπου κυριαρχούν αξίες εναντίον του σχολείου, και όπου η οικογένεια δεν παρέχει στο παιδί μια σταθερή κοινωνική βάση (Brinkgreve, 1998:184 και Bois-Reymond, 1994:87). Η ομάδα ομηλικών μπορεί να προσφέρει μια δική της βάση – με συνέπεια να αυξηθεί η δύναμη που έχουν οι αξίες αυτής της ομάδας –, όταν λείπουν τρίτες δυνάμεις που να κρατούν το παιδί στο σωστό δρόμο (White, 1977:58).

Συμπεραίνουμε ότι, όπως υποστηρίζει και η Vuyk (1963:42), “η επικοινωνία με τους ομηλικούς επηρεάζει πάρα πολύ την στάση του παιδιού απέναντι στην πρόσκτηση γνώσεων και το βαθμό στον οποίο μπορεί να πραγματοποιεί τις διανοητικές του ικανότητες.”

Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης

Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης είναι επίσης ένας θεσμός που ασκεί συλλογική επίδραση τόσο σε ενήλικες όσο και σε παιδιά. Το ραδιόφωνο, η τηλεόραση, ο κινηματογράφος, οι εφημερίδες, τα περιοδικά, το βίντεο και οι υπολογιστές (διαδίκτυο) είναι ισχυροί κοινωνικοποιητές.

Έχουν γίνει αμέτρητες συζητήσεις για την επίδραση που ασκούν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης στον άνθρωπο. Μερικοί ερευνητές προέβλεψαν ότι τα σύγχρονα μέσα μαζικής ενημέρωσης θα προκαλέσουν μια ολοκληρωτική αλλαγή της ανθρώπινης συνείδησης. Ένας τέτοιος ερευνητής είναι ο Marshal McLuan (όπως τον παραθέτει ο Graas, 1990:65), που στο *Understanding Media* σκιαγραφεί μια ολοκληρωτική μεταμόρφωση του πολιτισμού. Μέσα στον καταγισμό πληροφοριών γίνεται πλέον δύσκολο να αναπτύξει το άτομο έναν πλήρη ‘δικό’ του εαυτό, που αργότερα θα μπορεί να εξελιχθεί σε προσωπική ταυτότητα.

Στο συνεχές κύμα πληροφοριών και επιδράσεων όπου εκτίθεται το παιδί, η τηλεόραση παίζει έναν κυρίαρχο ρόλο. Το παιδί στη σύγχρονη κοινωνία, έχει στην διάθεσή του μια ποσότητα πληροφοριών που δεν είχαν οι ενήλικες των προηγούμενων γενεών. Η τηλεόραση σε μεγάλο βαθμό έχει μια αμετάκλητη λειτουργία: μπαίνει στη ζωή μας, απαιτεί την προσοχή μας και διαμορφώνει όλο μας το είναι. Στην Ολλανδία, για παράδειγμα, η εκπομπή *Sesamstraat* ή κάποιο άλλο παιδικό πρόγραμμα καθορίζουν ακόμα και την ώρα του ύπνου στα παιδιά. Ούτε οι γονείς ούτε το σχολείο μπορούν να αποτρέψουν την κοινωνικοποίηση των παιδιών από την τηλεόραση, όπως ακριβώς και οι ενήλικες δεν μπορούν να αποφύγουν την επιρροή που ασκεί πάνω τους το αγαπημένο τους περιοδικό ή εφημερίδα.

Η τηλεόραση μπορεί να κοινωνικοποιήσει τους ανθρώπους προς συγκεκριμένες κατευθύνσεις προτύπων συμπεριφοράς. Εδώ θα μας έκανε μεγαλύτερη εντύπωση αν το παιδί δεν μάθαινε μορφές συμπεριφοράς μιμούμενο τα πρότυπα της τηλεόρασης. Είναι η λεγόμενη μιμητική συμπεριφορά. Σ’ αυτή την περίπτωση η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από τη μίμηση της πραγματικότητας (White, 1977:103). Η τηλεόραση λοιπόν λειτουργεί θετικά – ως παράγοντας στην ενεργό επικοινωνία – για να προωθηθεί η αλληλεπίδραση των ανθρώπων μεταξύ τους και να συλλεχθούν πληροφορίες. Γι’ αυτό η τηλεόραση επιδρά ευνοϊκά στην εξέλιξη της ταυτότητας. Μόνο όταν η τηλεόραση αποτελέσει υποκατάστατο της επικοινωνίας, δηλαδή έναν παθητικό και εθιστικό τρόπο για να περνάει κανείς την ώρα του, τότε θα ισχυροποιήσει τις αρνητικές της τάσεις (Graas, 1990:67). Μέσω της μετάδοσης πληροφοριών και αξιών η τηλεόραση καθιστά δυνατό να παρακάμψουν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης τα κοινωνικά και διεθνή πρότυπα κοινωνικοποίησης και να έρθουν σε άμεση επαφή με το άτομο. Τα δορυφορικά προγράμματα που εκπέμπονται στο εξωτερικό τα τελευταία χρόνια από ελληνικά τηλεοπτικά κανάλια λειτουργούν ως ‘ομφάλιος λώρος’ που συνδέει του Έλληνες της διασποράς με τη χώρα καταγωγής τους. Τα παιδιά μπορούν να συμμετέχουν μέσω της τηλεόρασης στο ελληνικό γίγνεσθαι και να δέχονται πλούσια γλωσσικά και πολιτισμικά ερεθίσματα στην πορεία της πρωτογενούς και δευτερογενούς κοινωνικοποίησής τους.

Μεσοεπίπεδο

Στο μεσοεπίπεδο εντάσσονται οι οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές εξελίξεις στο κράτος και κοινωνία της χώρας υποδοχής αλλά και οι εξελίξεις στην κάθε εθνοπολιτισμική ομάδα. Από την άλλη πλευρά, η χώρα προέλευσης, επειδή παρεμβαίνει συστηματικά με διακρατικές συμφωνίες στην εκπαίδευση των μελών της, παίζει σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της κοινωνικοποίησής τους. Συγκεκριμένα, εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθεί η Ελλάδα για τα ελληνόπουλα της ομογένειας στο εξωτερικό έχει δημιουργήσει τις προϋποθέσεις σε αρκετές χώρες υποδοχής για τη λειτουργία ενός παράλληλου προς το κρατικό σύστημα ελληνόγλωσσου 'σχολικού δικτύου'. Στην περίπτωση της Ολλανδίας το σχολικό αυτό δίκτυο εφαρμόστηκε με τη δημιουργία των Τμημάτων OETC (σήμερα OALT). Έτσι, η ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ολλανδίας, βρίσκεται σε συνάρτηση με την εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας για τον μαθητικό πληθυσμό ελληνικής καταγωγής στο εξωτερικό γενικά. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο μπορούν να αναλυθούν οι εκπαιδευτικές πολιτικές των δύο κυβερνήσεων σχετικά με την παιδεία των ελληνοπαίδων.

Όπως έχει ειπωθεί, στην Ολλανδία η ελληνόγλωσση εκπαίδευση ξεκίνησε στα τέλη της δεκαετίας του 1960 υπό την αιγίδα των παροικιακών οργανώσεων (Ελληνικών Κοινοτήτων). Από τις αρχές του 1970 η Ελλάδα άρχισε να αποσπά δασκάλους με υπαλληλική σχέση με το ελληνικό δημόσιο σε αστικοβιομηχανικά κέντρα όπου υπήρχε μαζική συγκέντρωση μεταναστών. Παράλληλα, η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας συνέτεινε στη δημιουργία Τμημάτων OETC (Εκπαίδευση στη Μητρική Γλώσσα και Πολιτισμό) από το ολλανδικό κράτος για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού από ομογενείς εκπαιδευτικούς. Εκεί όπου υπήρχαν οι προϋποθέσεις, η ελληνική εκπαίδευση εντάχθηκε στο επίσημο πρόγραμμα του ολλανδικού σχολείου. Στην αρχή, σκοπός της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης ήταν να προετοιμάσει τα παιδιά για ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, σε περίπτωση παλιννόστησης. Αργότερα, μπροστά στις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις, καθώς η εγκατάσταση έπαιρνε μόνιμο χαρακτήρα, σκοπός της εκπαίδευσης ήταν να διευκολύνει την ένταξη των παιδιών στην ολλανδική κοινωνία, να τα βοηθήσει σε περίπτωση μαθησιακών δυσκολιών στο ολλανδικό σχολείο και τέλος να συντείνει στη διατήρηση της μητρικής γλώσσας και πολιτισμού.

Μέσα από την ανάλυση των συνθηκών λειτουργίας του Ελληνικού σχολείου επιδιώκεται να διερευνηθεί ποιο είναι το status και το κύρος της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού στην κοινωνία της χώρας διαμονής και ποια η εκπαιδευτική (γλωσσική και πολιτισμική) πολιτική των κυβερνήσεων της Ολλανδίας και της Ελλάδας για τα ελληνόπουλα. Κατά πόσο εκτιμούν η πλειονοτική και η μειονοτική ομάδα την κουλτούρα και γλωσσική συμπεριφορά, ο ένας του άλλου; Επιχειρείται επίσης η διερεύνηση της σχέσης των μαθητών με την ελληνόγλωσση εκπαίδευση. Ποιές οι ευκαιρίες αλλά και οι δυσκολίες των παιδιών να διδαχτούν την ελληνική γλώσσα και πολιτισμό στο Ελληνικό σχολείο; Με αφετηρία το γεγονός ότι η ελληνόγλωσση εκπαίδευση λειτουργεί συμπληρωματικά, έξω από το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, οδηγεί στην υπόθεση ότι το μάθημα της μητρικής γλώσσας εκλαμβάνεται από τους μαθητές ως επιπρόσθετος φόρτος σε βάρος του ελεύθερου χρόνου τους, και, επομένως δεν διάκεινται θετικά απέναντί του.

Αναφορικά με τις ενδοπαροικιακές εξελίξεις, αυτές αφορούν κυρίως τη σταδιακή απομάκρυνση των νέων γενεών από την ελληνική γλώσσα και πολιτισμό και την αφομοίωση στο κυρίαρχο πολιτισμικό σύστημα.

Διατυπώνεται η υπόθεση ότι ο ελληνικός πολιτισμός και η γλώσσα καταλαμβάνουν τη δεύτερη θέση σε σχέση με το κοινωνικό κύρος και status στην κοινωνία της χώρας διαμονής. Ο ρόλος και η χρησιμότητα του ελληνικού πολιτισμού και της γλώσσας είναι μικρής σημασίας για την κοινωνικοοικονομική εξέλιξη του ατόμου στην ολλανδική κοινωνία. Γράφει ο Shadid (1998:138) σχετικά: "Η εθνογλωσσική ζωτικότητα επηρεάζεται εκτός των άλλων και από το κοινωνικοοικονομικό και πολιτικό status της γλωσσικής ομάδας, τα δημογραφικά της χαρακτηριστικά (μέγεθος και περιφεριακός καταμερισμός του πληθυσμού) και τη θεσμική υποστήριξη την οποία διαθέτει (την αντιπροσώπευσή της στα μέσα μαζικής ενημέρωσης, την εκπαίδευση, τη βιομηχανία και τη θρησκεία)."

Μακροεπίπεδο

Με τις διεθνείς εξελίξεις στον πολιτικό και πολιτισμικό τομέα και την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, δημιουργούνται δεδομένα που επηρεάζουν τα συστήματα των χωρών. Η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση, για παράδειγμα, θέτει τις οικονομίες και τα κοινωνικοπολιτισμικά συστήματα των χωρών μελών σε νέα τροχιά³. Στη δική μας περίπτωση, η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση μπορεί να επηρεάσει τις εξελίξεις στην εκπαίδευση των ελληνοπαίδων (βλ. Dialektoropoulos, 1998:12 κ.ε):

- Η σύμβαση της Ρώμης (1958) δίδει ίσο status σε όλες τις εθνικές γλώσσες των χωρών-μελών της Ε.Ε, ως λειτουργικές γλώσσες. Οι Υπουργοί Παιδείας της Ε.Ε. δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον στην προώθηση γλωσσομάθειας για τους πολίτες της Ε.Ε. (βλ. Baetens Beardsmore, 1993).
- Το Ψήφισμα 631 (1976) για την ‘κοινωνική ένταξη των μεταναστών όσο αφορά την εκπαίδευση και πολιτισμική ανάπτυξη’.
- Η Οδηγία του Συμβουλίου της 25 Ιουλίου 1977 που αφορά στην ‘εκπαίδευση μεταναστών εργατών’ (77/486/ΕΟΚ).
- Το Ψήφισμα του Συμβουλίου των Υπουργών Παιδείας της 25ης Μαΐου 1988 (88/C177/02) για την ‘Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση’.
- Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού της 20 Νοεμβρίου 1989 (Trb. 1990, 46) όπου γίνεται λόγος για το ‘σεβασμό της πολιτισμικής ταυτότητας του παιδιού’.
- Απόφαση υπ’ αρ. 1934/2000/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 17ης Ιουλίου 2000 για την ανακήρυξη του 2001 ως Ευρωπαϊκού Έτους των Γλωσσών. Άρθρο 4: “Όλες οι ευρωπαϊκές γλώσσες γραπτές ή προφορικές, είναι από πολιτισμική άποψη ίσες σε αξία και αξιολόγηση και αποτελούν ένα αναγκαίο τμήμα της ευρωπαϊκής κουλτούρας και πολιτισμού.”

Τα ερωτήματα που δημιουργούνται είναι:

- αν και σε ποιο βαθμό εφαρμόζεται το άρθρο 3 της Οδηγίας του Συμβουλίου της 25ης Ιουλίου 1977, ότι τα κράτη-μέλη οφείλουν να λάβουν – έπειτα από συνεννόηση μεταξύ τους – κατάλληλα μέτρα για τη διδασκαλία του μαθήματος της μητρικής γλώσσας και πολιτισμού των αλλοεθνών μαθητών, που προέρχονται από χώρες-μέλη και μάλιστα σε συντονισμό με το κανονικό μάθημα (δηλαδή το μάθημα που διδάσκεται στους αυτόχθονες μαθητές της χώρας),
- αν η πολιτισμική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχει κάποιες επιπτώσεις στην πολιτισμική ταυτότητα των Ελλήνων μαθητών,
- αν οι διακρατικές μορφωτικές συμφωνίες μεταξύ Ολλανδίας και Ελλάδας, είχαν άμεσες συνέπειες στην εκπαίδευση των Ελλήνων μαθητών.

Το γεγονός ότι το μάθημα μητρικής γλώσσας και πολιτισμού λειτουργεί συμπληρωματικά, για λίγες μόνο ώρες – κυρίως έξω από το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα – και είναι προσαρμοσμένο στις απαιτήσεις της ολλανδικής εκπαιδευτικής πολιτικής για τις μειονότητες οδηγεί στην υπόθεση ότι το μάθημα της μητρικής γλώσσας και πολιτισμού αναλαμβάνει περιθωριακό ρόλο. Επίσης, θα μπορούσε να διατυπωθεί το ερευνητικό ερώτημα: “ποιες επιπτώσεις έχουν στην εκπαίδευση των ελληνοπαίδων από τη μια η ενοποίηση της Ευρώπης, ως συνέπεια των διεθνών εξελίξεων, και από την άλλη η μεγάλη είσοδος τα τελευταία χρόνια στην Ολλανδία πολιτικών προσφύγων από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, Ασίας και Αφρικής;”

5. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟ ΣΤΗΝ ΟΛΛΑΝΔΙΑ

Αυτό το κεφάλαιο περιλαμβάνει μια περιγραφή του νομικού πλαισίου, της οργάνωσης, της λειτουργίας και των σκοπών της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην Ολλανδία. Στην παράγραφο 5.1 σκιαγραφείται πώς μέσα από τα πολιτισμικά προγράμματα και τις διακρατικές συμφωνίες οι δύο χώρες επιδιώκουν μια καλύτερη και αποτελεσματικότερη εκπαίδευση στη μητρική γλώσσα και πολιτισμό. Περαιτέρω αναλύεται η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για τους μετανάστες και ο σκοπός της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό – όπως περιγράφεται στο νόμο 2413/96. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι μορφές και οι τύποι οργάνωσης της εκπαίδευσης που αφορά τους Έλληνες μετανάστες στην Ολλανδία, με αναλυτικές πληροφορίες για το εκπαιδευτικό προσωπικό, τα αναλυτικά προγράμματα και τα μέσα διδασκαλίας. Οι φορείς και τα μέσα στήριξης, η διοίκηση και η εποπτεία περιγράφονται στις παραγράφους 5.3 και 5.4. Ακολουθούν οι στόχοι και οι επιδιώξεις που καθορίζονται στα πλαίσια της ενωμένης Ευρώπης (5.5), και κλείνοντας το κεφάλαιο γίνεται αναφορά στον κοινωνικοποιητικό ρόλο του μαθήματος της μητρικής γλώσσας.

5.1 Εκπαίδευση στην ελληνική γλώσσα και πολιτισμό μέσα από διμερείς μορφωτικές συμφωνίες ανάμεσα στην Ελλάδα και Ολλανδία

Από την κυβέρνηση του τότε Βασιλείου της Ελλάδας και την κυβέρνηση του Βασιλείου των Κάτω Χωρών υπογράφηκε στη Χάγη στις 21 Απριλίου 1953 μια Μορφωτική Συμφωνία στην οποία εκφράζεται ιδιαίτερα η ευχή “όπως (οι δύο χώρες) συσφίξουσι έτι περισσότερο τους φιλικούς δεσμούς οίτινες συνδέουσι τόσον επιτυχώς τας δύο χώρας και αναπτύξωσι τους διάφορους μορφωτικές σχέσεις αυτών” (Ν.Δ. 2617/19-9-1953). Για την εφαρμογή αυτής της συμφωνίας ακολούθησαν από το 1979 Μορφωτικά Προγράμματα συνεργασίας ανάμεσα στις δύο χώρες στον τομέα εκπαίδευσης, πολιτισμού, πρόνοιας και υγείας.

Κατά τη διάρκεια της τρίτης συνάντησης των αντιπροσωπειών των δύο κρατών για σύνταξη Μορφωτικού Προγράμματος (25-28 Σεπτεμβρίου 1984) αποφασίστηκε στο άρθρο 10 η σύσταση Μικτής Ελληνο-Ολλανδικής Υποεπιτροπής αρμόδιας για εκπαιδευτικά θέματα.

Η πρώτη συνεδρίαση της Υποεπιτροπής πραγματοποιήθηκε τον ίδιο χρόνο στο Zoetermeer και συνεχίστηκε ανά χρόνο εναλλάξ Zoetermeer και Αθήνα μέχρι το 1992. Σ’ όλες τις συναντήσεις δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή και σημασία σε θέματα που αφορούν την ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών των Ελλήνων μεταναστών στην Ολλανδία, τη συμμετοχή τους στην κοινωνική ζωή και την προσαρμογή τους στον ολλανδικό πολιτισμό (προσπολιτισμός).

Στα πρακτικά της πρώτης συνάντησης (11-12 Δεκεμβρίου 1984) που εγκρίθηκαν και από τις δύο πλευρές, αναφέρονται τα ακόλουθα θέματα που συζητήθηκαν:

- η εκπαίδευση στη μητρική γλώσσα και τον πολιτισμό στην Ολλανδία,
- η πολιτική σχετικά με τους αλλοδαπούς εκπαιδευτικούς,
- η θέση της αρμόδιας αρχής στο ολλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα,

- οι δικαιοδοσίες της αρμόδιας αρχής στην ολλανδική εκπαιδευτική πολιτική,
- δυνατότητες συνεργασίας στο μέλλον.

Οι δύο αντιπροσωπείες συμφώνησαν στα εξής σημεία όσο αφορά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού στην Ολλανδία:

- τη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης για τα ελληνόπουλα στη γλώσσα και τον πολιτισμό τους μέσα στα πλαίσια του ολλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος
- την αναγκαιότητα συνεργασίας των δύο χωρών για την αντιμετώπιση ειδικών προβλημάτων που έχουν σχέση με την εκπαίδευση των ελληνοπαίδων στην Ολλανδία καθώς επίσης και στην ανάγκη να εξασφαλιστούν διευκολύνσεις στα ελληνόπουλα να αποκτήσουν μια καλή επαγγελματική και επιστημονική μόρφωση
- τη δημιουργία μιας μικτής ομάδας εργασίας για τη σύνταξη κατάλληλων αναλυτικών προγραμμάτων
- τη σπουδαιότητα της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας τουλάχιστον κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής φοίτησης
- την παροχή από τις ολλανδικές αρχές το ανώτερο πέντε ωρών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού που θα εντάσσονται στο κανονικό πρόγραμμα των ολλανδικών σχολείων. Επιπλέον, θα είναι δυνατή η συμπληρωματική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού. Τα σχετικά έξοδα θα τα αναλάβει η ελληνική πλευρά.
- την παροχή από τις ολλανδικές αρχές διδακτικών βιβλίων και άλλου διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού
- τη βεβαιότητα ότι η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού μπορεί να είναι αποδοτική με την προϋπόθεση ότι θα υπάρχει συνεργασία ανάμεσα στους Ολλανδούς και Έλληνες δασκάλους και τους γονείς των μαθητών.

Στη δεύτερη (21-23 Αυγούστου 1985), τρίτη (14-16 Σεπτεμβρίου 1987) και τέταρτη (19-22 Σεπτεμβρίου 1988) συνεδρίαση της Υποεπιτροπής, αφού έγινε μια σύντομη ανασκόπηση των μέχρι τη στιγμή εκείνη αποτελεσμάτων και αφού επισημάνθηκαν οι πρόοδοι και ο παραπέρα σχεδιασμός της συνεργασίας αλλά και τα προβλήματα που γενικά αντιμετώπισαν, συζητήθηκαν ιδιαίτερα τα παρακάτω θέματα.

- η διδασκαλία ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στη Δημοτική και Μέση εκπαίδευση στην Ολλανδία
- η ειδική εκπαίδευση
- η διαδικασία σχετικά με το διορισμό των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην Ολλανδία
- τα απαιτούμενα προσόντα των Ελλήνων εκπαιδευτικών (OETC)
- η εποπτεία της διδασκαλίας ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού στην Ολλανδία
- η διδασκαλία της ολλανδικής γλώσσας στην Ελλάδα
- η μόρφωση κι επιμόρφωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών
- η παραγωγή αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικού υλικού
- το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με αναφορά στην ελληνική εκπαίδευση στο εξωτερικό
- η διάρκεια παραμονής των Ελλήνων εκπαιδευτικών στο εξωτερικό
- η παροχή αιθουσών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού
- συνεργασία στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Στην πέμπτη (4-6 Δεκεμβρίου 1989) και την έκτη (17-19 Οκτώβρη 1990) συνεδρίαση της Υποεπιτροπής συζητήθηκαν τα παρακάτω νέα θέματα:

- η θρησκευτική εκπαίδευση στα ελληνόπουλα του εξωτερικού
- η ολλανδική γλώσσα στην Ελλάδα / Έδρα ολλανδικής γλώσσας
- στατιστικά δεδομένα
- ανασκόπηση νέων εκπαιδευτικών μέτρων Βασικής και Μέσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα και την Ολλανδία
- διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (και πολιτισμού) στη Βασική, Μέση και Ειδική Εκπαίδευση στην Ολλανδία κατά την τρέχουσα περίοδο και μελλοντικά
 - α. μέτρα εφαρμογής
 - β. σχέση Ελλήνων εκπαιδευτικών με τα ολλανδικά σχολεία
 - γ. επιμόρφωση

δ. ZEG-πρόγραμμα εργασίας

Η τελευταία (ελπίζουμε μόνο προς το παρόν) σύνοδος (25-27 Μαΐου 1992) ήταν πλούσια σε περιεχόμενο συζήτησης, προφανώς ένεκα των διαφόρων ανακατατάξεων στον τομέα εκπαίδευσης στα πλαίσια της ενοποίησης της Ευρώπης. Η ημερήσια διάταξη περιελάμβανε τα παρακάτω νέα θέματα:

- τις τελευταίες εξελίξεις στην ελληνική και ολλανδική εκπαιδευτική πολιτική
- τις ελληνικές και ολλανδικές σχέσεις με τις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης
- τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα TEMPUS, ERASMUS, COMET και PETRA.
- σειρές μαθημάτων για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στη Δημοτική και Μέση εκπαίδευση: ελληνικά στην Ολλανδία και ολλανδικά στην Ελλάδα
- η διδασκαλία της γλώσσας στη Μέση εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένου και του Ευρωπαϊκού Προγράμματος LINGUA
- η διδασκαλία της γλώσσας στην ανώτατη (πανεπιστημιακή) εκπαίδευση
 - α. Έδρες και λεκτοράτα ελληνικής γλώσσας στην Ολλανδία
 - β. Έδρα ολλανδικής γλώσσας στην Ελλάδα (πρόταση: στο πανεπιστήμιο της Θεσσαλονίκης)
- συνεργασία στον τομέα της Μέσης εκπαίδευσης: ανταλλαγή προγραμμάτων
 - α. Ευρωπαϊκά (E.E) προγράμματα
 - β. μέτρα για την εφαρμογή και το συντονισμό
 - γ. (ολλανδικά) Ευρωπαϊκά Προγράμματα (platformprojects): IKO, SESAM και PLATO.

5.1.1 Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας για τους μετανάστες

Η κυβερνητική πολιτική της Ελλάδας επιδιώκει να υποστηρίξει τα συμφέροντα των μεταναστών στις χώρες που ζουν και εργάζονται και να δημιουργεί παράλληλα την κατάλληλη υποδομή για το σταδιακό επαναπατρισμό τους και την επανένταξή τους στην Ελληνική κοινωνία.

Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μεταναστών είναι μεγάλες. Η Ελληνική κυβέρνηση προσπαθεί με τα διάφορα μέτρα που παίρνει να τις καλύψει άμεσα γιατί μεγαλώνει παντού ο κίνδυνος του αφελληνισμού των νεότερων γενιών των Ελλήνων μεταναστών.

Η Ελληνική μόρφωση και αγωγή των παιδιών των μεταναστών, αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για τη διατήρηση της εθνικής και πολιτιστικής ταυτότητας, για τη γνώση της μητρικής γλώσσας και τη διατήρηση των δεσμών και της ζωντανής επικοινωνίας τους με τον Ελληνικό λαό.

Άμεσο μέλημα της Ελληνικής πολιτείας είναι να αναπτύξει και να εφαρμόσει το κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα λύσει ριζικά τα εκπαιδευτικά προβλήματα των μεταναστών. Για να βοηθήσει αποτελεσματικά τα παιδιά των Ελλήνων που ζουν στο εξωτερικό, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα αποβλέπει σε δύο σκοπούς:

- Προκειμένου για τα Ελληνόπουλα, εκείνα που θα επιστρέψουν στην Ελλάδα για να ενταχθούν στην κοινωνική της ζωή, έχει προβλέψει τη δημιουργία κατάλληλων τάξεων υποδοχής. Έτσι, δίνεται η ευκαιρία στα Ελληνόπουλα εκείνα που παρουσιάζουν σοβαρές ελλείψεις στην ελληνομάθεια, να παρακολουθήσουν για ικανό χρόνο ιδιαίτερα μαθήματα, προσαρμοσμένα στις ικανότητες τους, μέχρις ότου θεωρηθεί ικανό το επίπεδό τους για την ένταξή τους στο κανονικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας.
- Για όσα παιδιά θα παραμείνουν στις χώρες υποδοχής φροντίζει να τους δώσει τα απαραίτητα εκείνα εφόδια που θα τους βοηθήσουν να διατηρήσουν, όπως προαναφέρθηκε, την εθνική και πολιτιστική τους ταυτότητα και να πετύχουν παράλληλα την επαγγελματική τους εξέλιξη. Έτσι, στέλνει εκπαιδευτικούς Δημοτικής και Μέσης εκπαίδευσης, ενοικιάζει αίθουσες για τη λειτουργία των σχολείων, στέλνει δωρεάν βιβλία και διδακτικό υλικό για τη συμπλήρωση της διδασκαλίας κλπ. Τα τελευταία χρόνια αυξήθηκαν σημαντικά οι δαπάνες για τα λειτουργικά έξοδα και οι αποσπάσεις εκπαιδευτικών σε όλο τον κόσμο. Υπολογίζονται σε εκατομύρια ΕΥΡΩ τα ποσά που εξάγονται κάθε χρόνο σε χώρες του εξωτερικού για τους παραπάνω σκοπούς. Αυτές τις δαπάνες τις θεωρεί η Ελληνική Πολιτεία ηθική υποχρέωση απέναντι στα παιδιά των μεταναστών.

5.1.2 Ο σκοπός της ελληνικής εκπαίδευσης στο εξωτερικό

Η Ελληνική εκπαιδευτική πολιτική στο εξωτερικό αποβλέπει στην οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και την παροχή, μέσω αυτών, Ελληνικής παιδείας.

Στο πρώτο άρθρο του Νόμου 2413/96, διατυπώνεται ο σκοπός της Ελληνικής εκπαίδευσης στο εξωτερικό ως εξής:

- “1. Σκοπός της Ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό είναι:
- α. η καλλιέργεια και η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας,
 - β. η ανάδειξη της ελληνικής πολιτιστικής ταυτότητας,
 - γ. η διαμόρφωση της προσωπικότητας των ελληνοπαίδων, που θα ενισχύσει την αυτογνωσία και αυτοπεποίθησή τους,
 - δ. η προβολή και διάδοση της Ελληνικής γλώσσας, της Ελληνικής και Ορθόδοξης παράδοσης και του Ελληνικού πολιτισμού στις άλλες χώρες,
 - ε. η ανάδειξη των ιδιαίτερων πολιτιστικών στοιχείων, των παραδόσεων και της ιστορίας του ελληνισμού που ζει σε διάφορες χώρες και περιοχές της γης, καθώς και η προβολή και αξιοποίηση των στοιχείων αυτών στην Ελλάδα, ιδιαίτερα μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος, και στο εξωτερικό,
 - στ. η αξιοποίηση της γνώσης και της εμπειρίας του Ελληνισμού της διασποράς για την ανάπτυξη της επιστήμης, του πολιτισμού και της παιδείας στην Ελλάδα,
 - ζ. η συμβολή στην αμοιβαία κατανόηση, την ειρηνική συμβίωση και συνεργασία ατόμων διαφορετικής προέλευσης και πολιτιστικής παράδοσης, που ζουν στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες.
2. Η Ελληνική παιδεία στο εξωτερικό αποβλέπει στην ενίσχυση προγραμμάτων και μορφών της Ελληνικής παιδείας, που θα ανταποκρίνονται στις συνθήκες που επικρατούν στην κάθε χώρα, ενώ θα είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τις εκπαιδευτικές, ψυχολογικές και πολιτιστικές ανάγκες των Ελληνόπουλων και του ελληνισμού της διασποράς γενικότερα. Με την ίδια αυτή προσέγγιση θα ενισχύονται προγράμματα και μορφές οργάνωσης της Ελληνικής παιδείας που θα απευθύνονται και σε κατοίκους των άλλων χωρών.”

5.2 Μορφές και εφαρμογή της ελληνικής εκπαίδευσης

Η οργάνωση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης προήλθε από την πρωτοβουλία Ελλήνων γονέων στα τέλη της δεκαετίας του 1960. Ήθελαν κατά την επιστροφή τους στην Ελλάδα να μην υστερούν τα παιδιά τους στη γλώσσα και στο ενδεχόμενο της μόνιμης παραμονής τους στην Ολλανδία να μην αποξενωθούν από αυτούς τους ίδιους και από άλλα μέλη της οικογένειας. Στη συνέχεια η οργάνωση της ελληνόγλωσσης παιδείας περιήλθε υπό την αιγίδα της ελληνικής και ολλανδικής κυβέρνησης και προέκυψαν δύο είδη εκπαίδευσης στη μητρική γλώσσα και πολιτισμό:

- α) Τμήματα Μητρικής Γλώσσας (Τ.Μ.Γ) όπου οι εκπαιδευτικοί στέλλονται και πληρώνονται από την ελληνική κυβέρνηση¹,
- β) Εκπαίδευση στη Μητρική Γλώσσα και τον Πολιτισμό (OETC) – σήμερα, Εκπαίδευση σε Σύγχρονες Ξένες Γλώσσες (OALT) – όπου οι εκπαιδευτικοί διορίζονται και πληρώνονται από την ολλανδική κυβέρνηση.

Στην πορεία του χρόνου δημιουργήθηκε μια άλλη πραγματικότητα από εκείνη την οποία η Ολλανδική κυβέρνηση και οι περισσότεροι μετανάστες περίμεναν και ήλπιζαν. Ενώ ένας αριθμός μεταναστών επέστρεψε στη χώρα καταγωγής, η πλειοψηφία παρέμεινε στην Ολλανδία.

Η δεύτερη γενιά γαλουχήθηκε στην Ολλανδική κοινωνία. Με το πέρασμα του χρόνου έπρεπε να αναθεωρηθεί η πολιτική που αφορούσε στην εκπαίδευση της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού (OETC). Το να μάθουν τα παιδιά των μεταναστών την Ολλανδική γλώσσα σε ικανοποιητικό επίπεδο ήταν κάτι που θεωρούνταν ζωτικής σημασίας για την ένταξή τους στην Ολλανδική κοινωνία και την ενεργό συμμετοχή τους σ' αυτήν. Κανείς δεν αμφέβαλε για το ότι η Ολλανδική γλώσσα θα έπρεπε να καταλάβει κεντρική θέση στην εκπαίδευση και των παιδιών των

μεταναστών. Ανεξάρτητα απ' το πολιτιστικό τους υπόβαθρο έπρεπε να δοθεί ξεχωριστή προσοχή στην κατοχή και την ορθή χρήση της Ολλανδικής.

Όταν αποδείχτηκε πως δεν υπήρχε περίπτωση παλιννόστησης, άλλαξε η λειτουργία της OETC. Η πολιτισμική συνιστώσα καταργήθηκε και παρέμεινε μόνο η γλωσσική (OET). Ο σκοπός της εκπαίδευσης στη μητρική γλώσσα δεν ήταν τόσο η γνωριμία, η ενίσχυση και η εδραίωση της ιδιαίτερης κουλτούρας της εθνοτικής ομάδας, αλλά η επίτευξη της καλής γνώσης της Ολλανδικής ως δεύτερης γλώσσας μέσω της καλής γνώσης της μητρικής γλώσσας. (Meijer κ.α, 1992).

Η μετατόπιση της σημασίας της Ολλανδικής για τα παιδιά των μεταναστών οδήγησε σε περιθωριοποίηση της εκπαίδευσης της μητρικής γλώσσας στο επίσημο (κανονικό) εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Η πολιτική σχετικά με την εκπαίδευση στη μητρική γλώσσα και πολιτισμό άλλαξε. Ο νέος νόμος ο οποίος ψηφίστηκε από τη Βουλή το Μάρτιο του 1998 προωθεί μια άλλη εκπαιδευτική φόρμουλα για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στα παιδιά των αλλοδαπών. Το καινούργιο όνομα είναι 'Εκπαίδευση σε Σύγχρονες Ξένες Γλώσσες' (OALT). Οι επιδιωκόμενοι σκοποί όσον αφορά την εκπαίδευση στη μητρική γλώσσα με την είσοδο του 2000 είναι τελείως διαφορετικοί από εκείνους στα χρόνια της δεκαετίας του εβδομήντα².

Τρεις είναι οι σπουδαιότερες διαφορές μεταξύ OALT και OETC:

- Το πρόγραμμα OALT μπορεί να διδάσκεται αποκλειστικά εκτός σχολικού προγράμματος. Ο νόμος για την OALT τοποθετεί τη διδασκαλία των σύγχρονων ξένων γλωσσών στο πλαίσιο της πολιτικής για την πολιτισμική επιμόρφωση. Έτσι, υπερτονίζεται η ανεξάρτητη λειτουργία της OALT και αποσυνδέεται από το κανονικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα.
- Η εφαρμογή του προγράμματος OALT είναι δυνατή για όλες τις γλωσσικές ομάδες (ενώ το OETC μπορούσε να εφαρμοστεί μόνο σε ένα περιορισμένο αριθμό εθνοτικών ομάδων).
- Το πρόγραμμα OALT μπορεί να εφαρμοστεί από νομικά πρόσωπα τα οποία δεν είναι επιφορτισμένα με τη διοίκηση του σχολείου (το πρόγραμμα OETC μπορούσε να εφαρμοστεί μόνο από τη διοίκηση των σχολείων).

Και τα δύο είδη ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης (αυτή που παρέχεται από την ελληνική κυβέρνηση στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας και εκείνη που τελεί υπό την αιγίδα των ολλανδικών δήμων στα Τμήματα OALT) οργανώνονται τόσο μέσα στο σχολικό ωράριο του ολλανδικού σχολείου, όσο κι έξω από αυτό. Έτσι, μιλάμε αντίστοιχα για 'ενταγμένη' (στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα) εκπαίδευση και για 'παράλληλη' εκπαίδευση. Η ολιγάριθμη συγκέντρωση Ελλήνων μαθητών σε μεγάλες πόλεις της Ολλανδίας καθιστούσε ανέκαθεν δύσκολη την οργάνωση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης μέσα στα πλαίσια του σχολικού ωραρίου. Σήμερα με την εφαρμογή στην Ολλανδία του Νόμου για Εκπαίδευση σε Σύγχρονες Ξένες Γλώσσες (1998), η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας (OALT) έχει αναλάβει βοηθητικό ρόλο για τα νηπιακά τμήματα και τις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου και μπορεί να παρέχεται εντός σχολικού ωραρίου, ενώ ανεξάρτητα μπορεί να οργανωθεί για όλες τις τάξεις εκτός σχολικού ωραρίου.

Στα Τμήματα Μητρικής γλώσσας η ελληνόγλωσση εκπαίδευση παρέχεται, κατά κανόνα, εκτός του κανονικού σχολικού ωραρίου από δασκάλους που έχουν σταλεί από την ελληνική κυβέρνηση. Αυτή η μορφή εκπαίδευσης γίνεται το Σάββατο ή την Τετάρτη το μεσημέρι, με άλλα λόγια κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου των μαθητών. Μ' αυτό τον τρόπο η ελληνόγλωσση εκπαίδευση δε λειτουργεί εις βάρος της ολλανδικής εκπαίδευσης.

Για τον καθορισμό των τόπων ίδρυσης Τμημάτων διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας από το Υπουργείο Παιδείας της Ολλανδίας, ήταν απαραίτητο οι συνήθως διασκορπισμένοι μαθητές να συγκεντρωθούν στα επονομαζόμενα 'κεντρικά σχολεία'. Αυτά τα σχολεία, λαμβάνοντας υπόψη τη συσσώρευση Ελλήνων μαθητών στις διάφορες περιοχές, κατανέμονται από άποψη εκπαιδευτική, οργανωτική και συγκοινωνιακή σε στρατηγικά σημεία των πόλεων. Στην Ουτρέχτη λειτουργεί σαν τέτοιο κεντρικό σχολείο το Pijlstaatschool (πριν τη συγχώνευση Bonifacius) στην οδό Amsterdamseweg, διότι στην περιοχή αυτή μένουν οι περισσότεροι Έλληνες. Αλλά σε δήμους όπου το ελληνικό στοιχείο δεν είναι ξεκάθαρα συγκεντρωμένο σε μια περιοχή, οι μαθητές έρχονται στο κεντρικό σχολείο από όλα τα σημεία της πόλης.

Τα μαθήματα στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας (εκτός σχολικού ωραρίου) γίνονται είτε σε αίθουσες σχολικών κτιρίων είτε σε κοινωνικοπολιτιστικά ιδρύματα που παραχωρούνται δωρεάν ή ενοικιάζονται από τις ολλανδικές αρχές. Ακολουθούνται γενικά οι αργίες των ολλανδικών σχολείων στις οποίες προστίθενται όμως και οι μεγάλες ελληνικές αργίες. Οι διακοπές του καλοκαιριού διαρκούν δύο

μήνες Ιούλιο και Αύγουστο). Προκύπτει έτσι ένα διδακτικό έτος 70-75 εργάσιμων ημερών. Η μορφή αυτή της ελληνικής εκπαίδευσης στην Ολλανδία (Τμήματα Μητρικής Γλώσσας) περιλαμβάνει όλες τις βαθίδες της εκπαίδευσης (Νηπιαγωγείο - Δημοτικό - Γυμνάσιο) και απασχολεί τον κύριο όγκο των αποσπασμένων εκπαιδευτικών. Το ελληνικό κράτος καθορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα και παρέχει το διδακτικό υλικό.

Μόνο στο σχολείο Pijlstaart της Ουτρέχτης και στο σχολείο Baanbreker του Gorinchem υπήρχαν αρκετοί Έλληνες μαθητές, για να γίνουν τα μαθήματα ενταγμένα μέσα στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα. Ωστόσο, με την εφαρμογή του Νόμου OALT αυτό έπαψε να ισχύει για το Baanbreker. Από τον Αύγουστο του 1999 τα μαθήματα γίνονται εκτός σχολικού ωραρίου. Στο δημοτικό σχολείο Pijlstaart τα δύο νηπιακά τμήματα και η πρώτη και δεύτερα τάξη διασπώνται σε επιμέρους τμήματα, για να γίνεται διδασκαλία της γλώσσας της χώρας προέλευσης. Οι Ολλανδοί μαθητές την ίδια ώρα παρακολουθούν μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας ή μαθήματα δευτερεύουσας σημασίας (χειροτεχνία, γυμναστική). Θεωρητικά, η παρουσία των Ελλήνων εκπαιδευτικών στα σχολεία αυτά εντάσσεται στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής συνεργασίας με τους Ολλανδούς συναδέλφους τους.

Οι εκπαιδευτικοί και των δύο ειδών ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης μπορούν να καταφύγουν στο Προξενείο για να ζητήσουν βιβλία και άλλο διδακτικό υλικό που φτιάχνεται και διανέμεται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας στην Αθήνα.

Εκτός από την ελληνόγλωσση δημοτική εκπαίδευση, υπάρχει στις μεγάλες τοπικές κοινότητες και η μέση εκπαίδευση, τα ελληνικά γυμνάσια (Τμήματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Μητρικής Γλώσσας). Και αυτή η εκπαίδευση είναι υπό την αιγίδα της ελληνικής κυβέρνησης η οποία χρηματοδοτεί και χορηγεί τα διδακτικά μέσα διδασκαλίας.

Όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα, κατά το σχολικό έτος 2001 - 2002 στην Ολλανδία λειτούργησαν:

- α. 8 Τμήματα Μητρικής Γλώσσας εκτός σχολικού ωραρίου,
- β. 1 Τμήμα Μητρικής Γλώσσας εν μέρει εντός και εν μέρει εκτός σχολικού ωραρίου,
- γ. 3 Τμήματα OALT εκτός σχολικού ωραρίου,
- δ. 3 Γυμνάσια εκτός σχολικού ωραρίου.

Το Τμήμα OALT του Μοντεσσόρι σχολείου 'De Scholekster' του Άμστερνταμ ιδρύθηκε το 1974 με τη βοήθεια του Ιδρύματος Προνοίας Αλλοδαπών Εργατών και με μια επιχορήγηση του Υπουργείου Πολιτισμού (CRM). Λίγο αργότερα περιήλθε η διδασκαλία της Μητρικής Γλώσσας και Πολιτισμού υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας και Επιστημών κι έγινε το Συμβούλιο του δήμου Άμστερνταμ Διοικητικό Συμβούλιο του Ελληνικού Σχολείου. Τα μαθήματα γίνονται σε ώρες εκτός του σχολικού ωραρίου και αυτό είναι επιλογή των γονιών, οι οποίοι δεν επιθυμούν τα παιδιά τους να στερούνται την κανονική εκπαίδευση για να διδαχτούν τη μητρική τους γλώσσα και πολιτισμό. Άλλωστε, αν λάβουμε υπόψη την εξάπλωση των μαθητών σε όλο το Άμστερνταμ και τα περίχωρα, οργανωτικά θα ήταν δύσκολο να επιτευχθεί η ένταξη της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού στο ολλανδικό σχολείο. Τα μαθήματα διδάσκονται από δυο εκπαιδευτικούς διορισμένους από το δήμο του Άμστερνταμ, υπό την υπευθυνότητα ενός ειδικού επιθεωρητού δημοτικής εκπαίδευσης του δήμου (Vegt-Vrana van der, 1986:76-77).

Το σχολείο 'Οδυσσέας' στην Ουτρέχτη είναι οργανωμένο με τον ίδιο περίπου τρόπο. Στην ίδρυση αυτού του σχολείου έπαιξε ρόλο και η πολιτική κατάσταση στην Ελλάδα κατά την περίοδο της δικτατορίας (1967-1974) που υπήρχε ένας πραγματικός 'σχολικός αγώνας'. Πολλοί Έλληνες γονείς αντιστέκονταν εκείνα τα χρόνια στις προσπάθειες της χούντας να διαδώσει την ιδεολογία της μέσω των σχολείων και αρνούσαν ν' αφήσουν τα παιδιά τους να φοιτήσουν στα από την ελληνική κυβέρνηση οργανωμένα τμήματα. Οι αντιρρήσεις γι' αυτού του είδους την παιδεία δεν εξαφανίστηκαν αμέσως μετά την πτώση της χούντας. Οι ιδρυτές του σχολείου Οδυσσέας προέρχονταν συγκεκριμένα από τους κύκλους εκείνων που είχαν αντισταθεί στην παροχή ελληνικής παιδείας στο 'κεντρικό' σχολείο Bonifacius (Vermeulen κ.α, 1985:72).

Το σχολείο 'Οδυσσέας' ξεκίνησε το 1977 από μια ομάδα γονέων που οι ίδιοι ήταν υπεύθυνοι για την ρύθμιση των σχολικών υποθέσεων και για τα έξοδα λειτουργίας. Την άνοιξη του 1979 την ευθύνη την ανέλαβε ο δήμος της Ουτρέχτης· από τότε χρηματοδοτείται η εκπαίδευση από κρατικά επιδόματα και επιχορηγήσεις του δήμου. Σήμερα ο 'Οδυσσέας' λειτουργεί ως Τμήμα OALT.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι στην ελληνική παροικία της Ολλανδίας επικρατεί διαφορετική άποψη για το ποια μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης (Τμήματα Μητρικής Γλώσσας ή Τμήματα OALT, ομογενείς εκπαιδευτικοί ή εκπαιδευτικοί αποσπασμένοι απ' την Ελλάδα) είναι προτιμητέα. Στην

έρευνα των Vermeulen κ.α. (1985:72-73) αναφέρεται ότι σε μια Ελληνική Κοινότητα με αρκετά ισχυρή εθνική συνοχή (Gorinchem) έφτασαν τα μέλη σε σύγκρουση όταν απειλήθηκε η θέση ενός διορισμένου από την ελληνική κυβέρνηση εκπαιδευτικού. Η πλειοψηφία των γονέων προτίμησε τον διορισμένο από την ελληνική κυβέρνηση εκπαιδευτικό από τον ομογενή πτυχιούχο της ολλανδικής παιδαγωγικής ακαδημίας. Σ' αυτήν την Κοινότητα επιδιώκεται η σύνδεση με την εκπαίδευση στην Ελλάδα, λαμβανομένου υπόψη ότι πολλοί σκοπεύουν να παλιννοστήσουν και δίνουν μεγάλη σημασία στα επίσημα ενδεικτικά και απολυτήρια (τίτλους σπουδών) που παρέχει το Γραφείο Συντονιστή Εκπαίδευσης της ελληνικής πρεσβείας Βρυξελλών.

5.2.1 Εκπαιδευτικό προσωπικό

Πρωτοπόροι της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη δεκαετία του 1960 και τις αρχές του 1970 ήταν οι ίδιοι οι μετανάστες που είχαν κάποια εκπαιδευτική κατάρτιση. Αυτοί είχαν μια ασαφή θέση στα σχολεία και μια ασαφή νομική θέση ως εκπαιδευτικοί. Στις αρμοδιότητές τους συμπεριλαμβάνονταν και μεταφραστικό έργο. Ονομάζονταν 'αλλοδαποί βοηθοί εκπαιδευτικοί' και γι' αυτή την εργασία τους (υπο)πληρωνόνταν. Στο νομοσχέδιο *Πολιτισμικές Μειονότητες στην Εκπαίδευση* (1981) αναγνωρίστηκε λίγο πολύ το δικαίωμα της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και πολιτισμού. Ο μειωτικός χαρακτηρισμός 'αλλοδαποί βοηθοί εκπαιδευτικοί' αντικαταστάθηκε από το 'αλλοδαποί εκπαιδευτικοί'. Στο μεταξύ είχε γίνει ανεπίσημη συμφωνία με τις ελληνικές αρχές ότι Έλληνες εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν γενικά να αποσπαστούν στην Ολλανδία για μια ορισμένη χρονική περίοδο (νομοσχέδιο *Πολιτισμικές Μειονότητες στην Εκπαίδευση*, 1981: συν. 3-7).

Το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολικών μονάδων της ελληνικής εκπαίδευσης στην Ολλανδία αποτελείται από:

- α) Αποσπασμένους Έλληνες εκπαιδευτικούς Α/θμιας Εκπαίδευσης.
- β) Αποσπασμένους Έλληνες εκπαιδευτικούς Β/θμιας εκπαίδευσης με τις απαιτούμενες ειδικότητες (φιλόλογοι, θεολόγοι).
- γ) Ομογενείς εκπαιδευτικούς κατόχους τίτλου παιδαγωγικών ακαδημιών ή ανωτάτων σχολών της Ολλανδίας.

Το εκπαιδευτικό αυτό προσωπικό, ανερχόταν κατά το σχολικό έτος 2001 - 2002 σε 12 δασκάλους και 4 καθηγητές. Από αυτούς οι 9 ανήκουν στην πρώτη κατηγορία, 4 στη δεύτερη και 3 στην τρίτη.

Οι εκπαιδευτικοί της πρώτης και δεύτερης κατηγορίας που ζητούν με αίτησή τους την απόσπασή στην Ολλανδία, πρέπει να είναι διορισμένοι για τουλάχιστο τρία χρόνια σε δημόσια σχολεία της Ελλάδας. Επίσης, υποβάλλονται σε εξετάσεις για να διαπιστωθεί αν έχουν επαρκή γνώση της Ολλανδικής γλώσσας ή της αγγλικής, καθώς και να παρακολουθήσουν επιτυχώς ειδικό πρόγραμμα επιμόρφωσης πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους. Οι εκπαιδευτικοί της τρίτης και τέταρτης κατηγορίας διορίζονται από τους τομείς εκπαίδευσης των διαφόρων Δήμων της Ολλανδίας και τελούν υπό την εποπτεία τους. Απαραίτητη προϋπόθεση για το διορισμό τους είναι η κατοχή διπλώματος μετά την επιτυχή παρακολούθηση των προπαρασκευαστικών σεμιναρίων (applicatiecursus) OALT.

Για τα κίνητρα της απόσπασης από την Ελλάδα μέσω του Υπουργείου Παιδείας, λέει ο δάσκαλος του Ρότερνταμ: "Η απόκτηση εμπειρίας, η ανανέωση κι εμπλουτισμός με νέα δεδομένα και μεθοδολογίες των υπαρχουσών γνώσεών μας, η πρόκληση σε νέους και διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας και όποιας μορφή απομύζηση γνώσης λαμβάνει χώρα στο νέο αυτό, για μας τους Έλληνες εκπαιδευτικούς περιβάλλον, είναι ο σκοπός της εθελουσίας απόσπασης σε σχολεία του εξωτερικού."

Η τοποθέτηση και μετακίνηση των αποσπώμενων δημοσίων εκπαιδευτικών σε ελληνικά σχολεία της Ολλανδίας γίνεται με απόφαση του συντονιστή εκπαίδευσης Βρυξελλών. Τα καθήκοντα των διευθυντών είναι ανάλογα με αυτά που ορίζονται από τις ισχύουσες διατάξεις για τα αντίστοιχα σχολεία της ημεδαπής.

Η απόσπασή των εκπαιδευτικών στην Ολλανδία, γίνεται για τρία έως πέντε συνεχή χρόνια με αποδοχές στην Ελλάδα και ένα ειδικό επιμίσθιο στο εξωτερικό. Ο χρόνος της απόσπασης υπολογίζεται από την ανάληψη της υπηρεσίας. Η απόσπαση που λήγει στη διάρκεια του σχολικού έτους παρατείνεται αυτοδικαίως μέχρι τη λήξη του. Η παράταση της απόσπασης των Ελλήνων εκπαιδευτικών πέραν της πενταετίας επιτρέπεται "εφόσον μέχρι την έναρξη της ισχύος του παρόντος νόμου (16-6-1996) οι

εκπαιδευτικοί έχουν συνάψει γάμο με Έλληνες που είναι εγκατεστημένοι στο εξωτερικό ή ομογενείς ή αλλοδαπούς.” Η παράταση της απόσπασης γίνεται χωρίς το επιμίσθιο του εξωτερικού και “μπορεί να ανανεώνεται μέχρι τη συμπλήρωση του απαιτούμενου κατώτερου χρόνου υπηρεσίας για την καταβολή σύνταξης από το δημόσιο ταμείο” (Ν. 2413/1996, αρθ. 23, παρ. 13).

Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Ν. 2413/1996, άρθρο 23, παρ. 11) “επιτρέπεται να αποσπώνται και πέρα από πέντε έτη εκπαιδευτικοί ιερωμένοι (δάσκαλοι ή καθηγητές) στις εκπαιδευτικές μονάδες της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, ασκώντας παράλληλα τα ιερατικά τους καθήκοντα.”

Η απόσπαση εκπαιδευτικού μπορεί να διακοπεί πριν τη συμπλήρωση πενταετίας στις περιπτώσεις (Ν. 2413/1996 αρθ. 23, παρ. 6):

- α) πλημμελούς άσκησης των καθηκόντων του ή ανεπάρκειας στην άσκηση αυτών ή αδυναμίας ανταπόκρισης στα ειδικά καθήκοντα του,
- β) συχνής και μακράς απουσίας από τα καθήκοντά του,
- γ) υποβολής σχετικής αίτησης, εφόσον συντρέχουν σοβαροί λόγοι και δεν διαταράσσεται η εύρυθμη λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας.

Τα καθήκοντα των Ελλήνων εκπαιδευτικών μπορεί να διαφέρουν ανάλογα με την αρχή στις οποίες την υπευθυνότητα ανήκουν. Οι εκπαιδευτικοί που αποσπώνται από την Ελλάδα δεν έχουν καμιά σαφή περιγραφή των καθηκόντων τους. Τα καθήκοντά τους μπορεί να αναφέρονται στις διάφορες εγκυκλίους του συντονιστή εκπαίδευσης και έχουν κυρίως συμβουλευτικό χαρακτήρα αφού διατυπώνονται με τη μορφή στόχων και σκοπών. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί δεν είναι απόλυτα προσαρμοσμένοι στην πολυπολιτισμική ολλανδική κοινωνία και αντιπροσωπεύουν στην πραγματικότητα το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσης. Μέσω της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και πολιτισμού στους Έλληνες μαθητές συμβάλλουν:

- στη γνώση και διατήρηση της μητρικής γλώσσας,
- στη γνώση και διατήρηση του πολιτισμού τους,
- στη γνώση της ιστορίας της πατρίδας τους,
- στη γνώση και διατήρηση της (Ελληνοορθόδοξης) θρησκείας,
- την αγάπη για τη χώρα καταγωγής των γονιών τους,
- για μια ομαλή εξέλιξη της προσωπικότητας και ταυτότητά τους,
- υποστήριξη της γνωστικής εξέλιξης τους.

Αφού το σχολείο στο εξωτερικό λειτουργεί ως ομφάλιος λώρος σύνδεσης με την Πατρίδα, “οφείλουν οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο από υπηρεσιακό αλλά και εθνικό καθήκον, να επαληθεύσουν τις προσδοκίες και τις ελπίδες των γονέων για Ελληνοορθόδοξη και Ευρωπαϊκή μόρφωση των παιδιών τους, ώστε να καταστούν αυτά ικανά να ζήσουν ως ισότιμοι πολίτες στην ενιαία Ευρώπη, διατηρώντας την Εθνική τους ταυτότητα” (Εγκύκλ. συντονιστή εκπαιδ. Βρυξελλών αριθ. πρωτ. 1477/9-9-1991).

5.2.2 Αναλυτικά προγράμματα

Κατά κανόνα οι Έλληνες εκπαιδευτικοί στην Ολλανδία αναλαμβάνουν τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σε ολιγάριθμα τμήματα μαθητών που προέρχονται από διαφορετικές τάξεις. Για το λόγο αυτό τα τμήματα αυτά είναι ανομοιογενή. Είναι δυνατό σε ένα τμήμα να αρχίζουν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας παιδιά ηλικίας άνω των 10 ετών, τα οποία για ποικίλους λόγους, δεν μπόρεσαν να ξεκινήσουν σε κανονική ηλικία.

Στις περιπτώσεις αυτές οι δάσκαλοι χωρίζουν συνήθως το τμήμα σε δύο ομάδες (αρχαρίων και μέσων-προχωρημένων), ανεξάρτητα από την τάξη στην οποία έχουν γραφεί τυπικά τα παιδιά, και εργάζονται όπως στα μονοθέσια. Στην ομάδα των αρχαρίων συμπεριλαμβάνονται, φυσικά, και μαθητές μεγάλων τάξεων, που δεν μπορούν ακόμη να διαβάσουν ελληνικά. Αν η ομάδα των αρχαρίων περιλαμβάνει και μεγάλα παιδιά (11-12 χρονών ή και μεγαλύτερα) μπορεί να δημιουργηθεί από το δάσκαλο μια ιδιαίτερη ομάδα εντατικής διδασκαλίας χρησιμοποιώντας διάφορα εγκεκριμένα βοηθήματα ή να παρασχεθεί ειδική πρόσθετη βοήθεια με την ανάθεση ειδικών εργασιών. Όπως είναι ευνόητο, οι μαθητές της ομάδας των αρχαρίων ή της ομάδας της εντατικής διδασκαλίας αρχαρίων έχουν τη δυνατότητα να μεταπηδήσουν στην ομάδα των μέσων-προχωρημένων μαθητών ακόμη και κατά τη

διάρκεια του σχολικού έτους.

Ακολουθείται σε γενικές γραμμές το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα και η ίδια πορεία διδασκαλίας των μαθημάτων όπως και στην Ελλάδα. Όμως, είναι γνωστό ότι τα αναλυτικά προγράμματα και τα βιβλία που χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων στην Ελλάδα δεν είναι δυνατό να χρησιμοποιηθούν, χωρίς την απαιτούμενη προσαρμογή, στα ελληνικά σχολεία του εξωτερικού. Για το λόγο αυτό έγιναν και γίνονται σύντονες προσπάθειες για το σχεδιασμό νέων προγραμμάτων, βιβλίων, παιδαγωγικών σχέσεων κλπ. Η προσαρμογή αυτή επιβάλλεται, σύμφωνα με το πνεύμα των νέων προσανατολισμών, από το σχετικά χαμηλό - ή πολύ χαμηλό - βαθμό στον οποίο γνωρίζουν τα ελληνόπουλα του εξωτερικού τη μητρική γλώσσα, από τους γνωστούς περιορισμούς του ωρολογίου προγράμματος και γενικά από τις ιδιαίτερες συνθήκες διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σ' αυτά τα παιδιά.

Όλα αυτά καθιστούν αναγκαία μια μεθοδευμένη οργάνωση και επιλογή της ύλης καθώς επίσης και προγραμματισμό της, για θετικότερα αποτελέσματα στην παιδαγωγική πράξη και μάθηση. Οι συντονιστές εκπαίδευσης αναφέρονται συχνά στον κατάλληλο προγραμματισμό των ενεργειών των εκπαιδευτικών και της διδακτέας ύλης των σχολείων:

“Ο προγραμματισμός των ενεργειών των εκπαιδευτικών δε θα πρέπει να περιορίζεται στην τυπική τήρηση των βιβλίων διδακτέας και διδαχθείσας ύλης ούτε στην ακριβή τήρηση των τυπικών σταδίων της πορείας διδασκαλίας. Αντίθετα θα πρέπει να διακρίνεται για τη σαφήνεια των διδακτικών σκοπών και στόχων. Το τι και το πώς της διδασκαλίας θα πρέπει να σχεδιαστεί έτσι, ώστε να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί:

- i. την ανάπτυξη της διδακτικής διαδικασίας, τον τρόπο αξιολόγησης και τα αποτελέσματά της,
- ii. την παιδαγωγική τους διάρθρωση και δομή, για να ανταποκρίνονται στα στάδια της πνευματικής ανάπτυξης των μαθητών και να εφαρμόζονται οι αρχές της εξατομικευμένης διδακτικής εργασίας,
- iii. την κοινωνικοπαιδαγωγική τους διάσταση λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνικοπολιτισμικές μαθησιακές προϋποθέσεις του Ελληνόπουλου στον Ευρωπαϊκό χώρο” (Εγκύκλ. Συντονιστή Βόννης, Φ.26/3621/8-10-1990).

Ο προγραμματισμός είναι επίσης το μέσο με το οποίο επιτυγχάνεται η οργάνωση των μαθημάτων για όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Αυτό, σύμφωνα με το συντονιστή εκπαίδευσης Βρυξελλών (Εγκυκλ. αριθ. πρωτ. 3346/31-8-1988), προϋποθέτει:

- α. Την ύπαρξη ενός ετήσιου προγράμματος, το οποίο είτε συμπεριλαμβάνεται στα ‘επίσημα προγράμματα’ είτε αφήνεται στην πρωτοβουλία των διδασκόντων. (Εναπόκειται στη διδακτική πείρα και ικανότητα του εκπαιδευτικού να εκτιμήσει αν κάποια συγκεκριμένη διδακτέα ύλη μπορεί να διδαχθεί ή όχι σε μεταναστούπουλα β’ και γ’ γενιάς ή θα πρέπει στη θέση μιας συγκεκριμένης ενότητας να διδαχθεί κάτι άλλο).
- β. Τον καθορισμό της διάρκειας. (Το χρόνο που κρίνεται από τον εκπαιδευτικό απαραίτητος για τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων που έχουν επιλεγεί).
- γ. Την επιλογή της κατάλληλης στιγμής στη διάρκεια του σχολικού έτους (είτε η επιλογή αυτή υπαγορεύεται από το περιβάλλον, από την επικαιρότητα ή από το ενδιαφέρον των μαθητών).

Στις οδηγίες που δίνονται από το σύμβουλο για την εφαρμογή του προγραμματισμού, τονίζεται:

- “α. Υπογραμμίζουμε πως ο προγραμματισμός δεν έχει καμιά σχέση με την καθημερινή προετοιμασία για τις δραστηριότητες της τάξης και τη σύνταξη παιδαγωγικών δελτίων οι οποίες αποτελούν την τεχνική πλευρά του θέματος και συνεπώς το συμπλήρωμα (η μορφή που θα πάρει καθορίζεται από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό και σύμφωνα με τους προσωπικούς του τρόπους σκέψης και εργασίας).
- β. Κρίνουμε πολύ λογικό να απαιτείται προγραμματισμός για κάθε διάστημα που μεσολαβεί μεταξύ δύο περιόδων διακοπών (τρία τρίμηνα: i. Οκτώβρ.-Νοεμβρ.-Δεκεμβρ. ii. Ιανουαρ.-Φεβρουάρ.-Μαρτ. iii. Απριλ.-Μάιος-Ιουν. Προγραμματισμοί: Σεπτεμβρίου, διακοπών Χριστουγέννων, Πάσχα και καλοκαιριού).
- γ. Ο προγραμματισμός πρέπει να προσαρμόζεται στους αντίστοιχους μαθητές. Η παρατήρηση αυτή προϋποθέτει έναν έλεγχο στην αρχή του σχολικού έτους προκειμένου να καθορισθεί το αρχικό επίπεδο των δραστηριοτήτων που πρόκειται να προταθούν.
- δ. Στον τομέα κατάκτησης της μητρικής γλώσσας, όπου αφιερώνεται ο περισσότερος χρόνος μας στα σχολεία, να υπάρχει αρμονική ισορροπία μεταξύ των δραστηριοτήτων που είναι αφιερωμένες στη μελέτη της γλώσσας (γραμματική, ορθογραφία, εκθέσεις κ.α).

Στο πλαίσιο εξοικείωσης με το περιβάλλον πρέπει να προσέξουμε, ώστε να επιτευχθεί

ισορροπημένη κατανομή του χρόνου που αφιερώνεται στους ακόλουθους τομείς:

- γνώση του έμφυχου (μαθητές),
- γνώση του άφυχου (μελέτη της ύλης),
- κατανόηση της έννοιας του χώρου και γεωγραφική κατάρτιση,
- κατανόηση της έννοιας του χρόνου και ιστορική κατάρτιση.”

Μπορούν, τέλος, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, να προγραμματίζονται ύστερα από απόφαση του υπευθύνου εκπαιδευτικού και του σχολικού συμβουλίου και με έγκαιρη ενημέρωση του συντονιστή εκπαίδευσης, ορισμένες διδακτικές επισκέψεις των μαθητών σε μέρη όπου παρουσιάζεται και εκτιμάται το ελληνικό στοιχείο (αρχαιολογικά μουσεία, εκθέσεις ζωγραφικής και αγιογραφίας κλπ). Ο σκοπός αυτών των επισκέψεων είναι μορφωτικός και ψυχαγωγικός και με υπόδειξη του συμβούλου γίνονται εκτός σχολικού προγράμματος, λόγω του περιορισμένου ωραρίου λειτουργίας των σχολείων. Εδώ μπορούμε να αναφέρουμε και τον εκκλησιασμό των μαθητών όπου υπάρχουν Ορθόδοξες εκκλησίες.

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι που τίθενται στο σχολικό πλάνο εργασίας και επιδιώκει να πετύχει το Ελληνικό σχολείο του Άμστερνταμ για κάθε ένα από τα μαθητικά τμήματα είναι οι εξής (Vegt-Vrana van der, 1986:79-82):

Τμήμα αρχαρίων, 4-5 χρόνων

- να μπορούν να διηγηθούν αυθόρμητα τα βιώματα και τις εμπειρίες τους από την Ελλάδα, για την οικογένεια
- να μπορούν να καταλαβαίνουν ιστοριούλες και τραγούδια και να τα αναπαράγουν,
- να εξοικειωθούν με τα γράμματα στις λέξεις και τις προτάσεις: να αναγνωρίζουν τη μορφή και να διακρίνουν τις διαφορές μέσω ζωγραφικής, τυπώματος, σφραγίδων, χαράγματος και χρωματισμού των γραμμάτων,
- να γνωρίσουν την σημερινή και την αρχαία Ελλάδα, μεταξύ άλλων, μέσω μυθολογικών κειμένων για παιδιά.

Τμήμα 6-7 και 8-10 χρόνων

- να διαβάζουν απλές προτάσεις στη μορφή κειμένων,
- να γράφουν σωστά 100 περίπου λέξεις,
- να δημιουργούν μόνοι τους απλές προτάσεις,
- να καταλαβαίνουν και να εκτελούν απλές εργασίες,
- να διηγούνται αυθόρμητα απλές ιστορίες,
- να γνωρίζουν για τη ζωή στην αρχαία, βυζαντινή και σημερινή Ελλάδα.

Τμήμα προχωρημένων, 8-10 χρόνων

- να μπορούν να διαβάζουν μόνοι τους απλά βιβλία,
- να ερμηνεύουν και να επεξεργάζονται κείμενα,
- να κάνουν μόνοι τους κείμενα,
- να κατανοούν τις δομές της γλώσσας,
- να αποκτήσουν εκτενέστερες γνώσεις για την ελληνική ιστορία και γεωγραφία

Τμήμα πιο προχωρημένων

- γνώση όλων των γραμματικών φαινομένων της ελληνικής γλώσσας,
- μετάφραση, μεταξύ άλλων, ελληνικών παιδικών βιβλίων στα ολλανδικά,
- λήψεις συνετεύξεων και δραματοποίηση κειμένων.

5.2.3 Διδακτικό υλικό

Τα περισσότερα διδακτικά βιβλία που χρησιμοποιούνται στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Ολλανδία προέρχεται από την Ελλάδα. Τα βιβλία αυτά απευθύνονται σε παιδιά που ζουν στην Ελλάδα και περιγράφουν ελληνικές καταστάσεις, οι οποίες για παιδιά που κατοικούν στην Ολλανδία δεν είναι πάντα οικείες. Η μέθοδος αυτή η οποία χρησιμοποιείται στην Ελλάδα για να διδαχτούν οι Ελλαδίτες μαθητές τη

γλώσσα τους δεν είναι κατάλληλη για την Ολλανδική πραγματικότητα, όπου οι μαθητές ούτως ή άλλως το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας εκτίθενται σε ακούσματα μιας άλλης γλώσσας.

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί στην Ολλανδία δεν είναι ιδιαίτερα ενθουσιασμένοι για την ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού με το οποίο πρέπει να εργαστούν και κρίνουν την πρακτική χρησιμότητά του πολύ μικρή. Τα βιβλία της Ελλάδας είναι συχνά πολύ δύσκολα όχι μόνο όσον αφορά τη γλώσσα την οποία χρησιμοποιούν, αλλά επιπλέον επειδή είναι προσαρμοσμένα για ομοιογενή τμήματα με μαθητές οι οποίοι παρακολουθούν τα μαθήματα σε καθημερινή βάση. Η γλωσσική εξέλιξη των ελληνοπαίδων στην Ολλανδία και η θέση της μητρικής τους γλώσσας είναι τελικά διαφορετικές από ό,τι στη χώρα προέλευσης.

Για τούτο συχνά οι περισσότεροι διδάσκοντες, για να ανταποκριθούν στις γλωσσικές ανάγκες των μαθητών, επεξεργάζονται και χρησιμοποιούν δικό τους συμπληρωματικό υλικό, ως επιτακτική ανάγκη, για να μπορέσουν να αναταποκριθούν στα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και το επίπεδο κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Σ' όλα αυτά μπορεί κανείς να επισημάνει και την έλλειψη σε εποπτικά μέσα διδασκαλίας (π.χ. οπτικοακουστικά). Ίσως τα σχολεία υπό την εποπτεία της Ολλανδικής πολιτείας να είναι εφοδιασμένα με περισσότερα εποπτικά υλικά και εκεί να εφαρμόζονται οπτικο-ακουστικές και άλλες μέθοδοι, για πιο εφικτά αποτελέσματα (Vegt-Vrana van der, 1986:76).

Στα ελληνικά Γυμνάσια της Ολλανδίας χρησιμοποιείται επίσης το ίδιο διδακτικό υλικό, όπως και στην Ελλάδα, δηλ. τα σχολικά βιβλία του Ο.Ε.Δ.Β. (Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων). Διδάσκονται: Αρχαία Ελληνικά (από μετάφραση), Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία, Ιστορία και Θρησκευτικά (όπου υπάρχει η δυνατότητα).

Στα μέσα της δεκαετίας του 1990 υπήρξε περιορισμένη δυνατότητα παραγγελίας και χρήσης του καινούργιου διδακτικού υλικού που ετοιμάστηκε στη Γερμανία για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας (για τις έξι τάξεις του Δημοτικού) στα εκεί ελληνόπουλα. Η μέθοδος αυτή ολοκληρώθηκε με τις επιχορηγήσεις της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, του Ινστιτούτου Goest και Essen, και το Γραφείο Συντονιστή Εκπαίδευσης Βόννης. Στο μεταξύ το Πανεπιστήμιο Κρήτης ανέλαβε την υλοποίηση του έργου 'Παιδεία Ομογενών' με στόχο τη διατήρηση, την καλλιέργεια και την προώθηση της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού τόσο σε μαθητές ελληνικής καταγωγής που ζουν στο εξωτερικό και φοιτούν στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσο και σε αλλόφωνους μαθητές που επιθυμούν να γίνουν κοινωνοί του ελληνικού πολιτισμού και να μάθουν την ελληνική γλώσσα. Μια από τις σπουδαιότερες δράσεις του έργου είναι η κατάρτιση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και η παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού³.

Η Ολλανδική κυβέρνηση από την αρχή της δεκαετίας του ογδόντα διέβλεψε την ανάγκη για την κατασκευή κατάλληλων διδακτικών μέσων για Τμήματα με μαθητές προερχόμενους από εθνοπολιτισμικές μειονότητες. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν είναι καταγραμμένα στο νομοσχέδιο *Πολιτισμικές Μειονότητες στην Εκπαίδευση* (1981:70):

- "Είναι επείγουσα ανάγκη. Χωρίς αυτά τα μέσα διδασκαλίας η εκπαίδευση μαθητών από πολιτισμικές μειονότητες δεν είναι σε θέση να λειτουργήσει καλά.
- Οι ανάγκες ποικίλλουν. Θα πρέπει να ληφθούν μέτρα για να μπορέσουμε να ανταποκριθούμε στις πολλαπλές ανάγκες σε διδακτικά μέσα."

Για να λύσει το πρόβλημα των διδακτικών μέσων και να ανταποκριθεί στην πιεστικότητα των αναγκών όσον αφορά τις περιπτώσεις μορφωτικής καθυστέρησης των ξένων παιδιών και την εκπαίδευσή τους στη μητρική γλώσσα και πολιτισμό, σχημάτισε η κυβέρνηση σε διάφορα ιδρύματα ομάδες από έμπειρους Ολλανδούς και ξένους εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα είχαν την επιστημονική καθοδήγηση εξειδικευμένων επιστημόνων για την κατασκευή εκπαιδευτικών υλικών. Στα μέσα της δεκαετίας του ογδόντα ξεκίνησαν πράγματι μερικά τέτοια προγράμματα παραγωγής διδακτικού υλικού. Το πρόγραμμα ZEG (Νοτιοευρωπαϊκές Κοινότητες) είναι ένα πανολλανδικό πρόγραμμα κατασκευής εκπαιδευτικών μέσων. Από το 1986 κατασκευάζονται μέσω αυτού του προγράμματος μέσα διδασκαλίας και εκπαιδευτικά προγράμματα για την Εκπαίδευση στη Μητρική Γλώσσα και Πολιτισμό (OETC) εθνοτικών ομάδων από Νοτιοευρωπαϊκές χώρες. Μέσα στο πρόγραμμα ZEG έχει αναπτυχθεί μια μέθοδος για την εκμάθηση των Ελληνικών στην Ολλανδική πραγματικότητα. Ως υλικό επιλέχθηκαν οι μύθοι του Αισώπου.

Από την έρευνα των Driessen κ.α. (1988:67) προκύπτει το συμπέρασμα ότι παρ' όλο που με το πέρασμα του χρόνου – τόσο σε πανολλανδικό όσο και σε τοπικό επίπεδο – γίνεται εντατική προσπάθεια για τη βελτίωση της κατάστασης όσον αφορά τα διδακτικά υλικά για τη διδασκαλία της μητρικής

γλώσσας, οι εκπαιδευτικοί των ξένων εθνοπολιτισμικών ομάδων δεν μπορούν ακόμη να ωφεληθούν σε ικανοποιητικό βαθμό απ' αυτά, και είναι διαρκώς απασχολημένοι με την ανάπτυξη ή την προσαρμογή του υλικού.

Οι Demirbaz κ.α. (1993:34) διαπιστώνουν ότι όχι μόνο η διαδικασία κατασκευής προχωρά εξαιρετικά αργά, αλλά και το παραχθέν υλικό δεν ανταποκρίνεται απόλυτα στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, λόγω του ότι η παρεχόμενη επιστημονική στήριξη είναι ανεπαρκής και οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ελάχιστα στη διαδικασία κατασκευής του υλικού.

5.3 Φορείς και μέσα στήριξης

Το Ολλανδικό σύνταγμα εγγυάται την ελευθερία ίδρυσης και λειτουργίας εκπαιδευτικών ιδρυμάτων για την παροχή εκπαίδευσης σε εθνοπολιτισμικές μειονότητες. Αυτή η ελευθερία αφορά μεταξύ άλλων την παραγωγή εκπαιδευτικών μεθόδων και υλικών, το διορισμό εκπαιδευτικών και την εγγραφή μαθητών.

Φορείς της ελληνικής εκπαίδευσης στην Ολλανδία είναι - όπως και για άλλες μειονότητες -, το Υπουργείο Παιδείας (παλιότερα το Υπουργείο Πολιτισμού (C.R.M)), τα διάφορα ερευνητικά κέντρα στον τομέα της εκπαίδευσης των μειονοτήτων, επιτροπές ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, οι Δήμοι της χώρας και τα σχολικά συμβούλια. Στην περίπτωση της δημόσιας εκπαίδευσης, στα Ελληνικά σχολεία που εξαρτώνται από τον ολλανδικό φορέα, υπεύθυνο είναι το υπουργικό συμβούλιο, οι δε δάσκαλοι που παραδίδουν τα μαθήματα ανήκουν στην υπηρεσία του Δήμου του σχολείου. Σε άλλες περιπτώσεις την ευθύνη έχουν τα σχολικά συμβούλια των προτεσταντικών και άλλων χριστιανικών σχολείων.

Τον Ιούνιο του 1995 εκδόθηκε μια μελέτη από το υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού και Επιστημών της Ολλανδίας με τίτλο *Αναφορά περί Τοπικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Η κυρίαρχη θέση σ' αυτή την μελέτη είναι ότι η τοπική εκπαιδευτική πολιτική μπορεί να συνεισφέρει τα μέγιστα σ' ό,τι αφορά τη συνοχή και τη συνεργασία σε τοπικό επίπεδο, και με αυτόν τον τρόπο να συμβάλει σε μια επιτυχή κοινωνική ανανέωση της εκπαίδευσης. Με βάση τις προτάσεις για αποκέντρωση είναι δυνατόν οι διοικήσεις των σχολείων και των δήμων να κλείσουν μια συμφωνία συνεργασίας και να ιδρύσουν για παράδειγμα, ένα τοπικό ταμείο για προώθηση του κοινωνικού εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης.

Από την ελληνική πλευρά, φορείς της ελληνικής εκπαίδευσης στην Ολλανδία είναι το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, οι ελληνικές διπλωματικές αρχές (Γενικό Προξενείο του Ρότερνταμ), το γραφείο του συντονιστή εκπαίδευσης Βρυξελλών, η Ομοσπονδία των Ελληνικών Κοινοτήτων, και οι ελληνικές κοινότητες.

Η ελληνική εκπαίδευση στην Ολλανδία στηρίζεται με:

- α) τη σύνταξη προγραμμάτων, προσαρμοσμένων στις συνθήκες της χώρας από μεικτή επιτροπή και συνεργασία ειδικών επιστημόνων από τις δύο χώρες,
- β) την επιμόρφωση και διάθεση εκπαιδευτικών από την Ελλάδα και την πρόσληψη ομογενών εκπαιδευτικών από την Ολλανδία,
- γ) την αποστολή εκπαιδευτικού υλικού και άλλων μέσων διδασκαλίας από την Ελλάδα,
- δ) τη συγγραφή και διάθεση σχολικών βιβλίων μέσω διαφόρων εκπαιδευτικών προγραμμάτων,
- ε) τη χρηματοδότηση από κρατικούς φορείς της Ολλανδίας για ίδρυση και λειτουργία τμημάτων OALT.

Με κοινή απόφαση των Υπουργών Οικονομικών και Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων της Ελλάδας μπορεί να επιχορηγούνται οικονομικά οι εκπαιδευτικές μονάδες ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην Ολλανδία για την αντιμετώπιση των πάσης φύσεως εξόδων λειτουργίας τους. Οι επιχορηγήσεις αυτές καταβάλλονται σε τοπικό νόμισμα στις σχολικές επιτροπές, μέσω του Γενικού Προξενείου του Ρότερνταμ.

Σε συμφωνία με την Ολλανδική νομοθεσία ρυθμίστηκε στην *Απόφαση περί Εκπαιδευτικού δυναμικού* του 1992 ότι η κυβέρνηση χρηματοδοτεί την εκπαίδευση των Ελλήνων μαθητών. Ισχύει η προϋπόθεση ότι ο κατώτατος αριθμός των μαθητών δεν υπολείπεται τους οχτώ σε κάθε σχολείο πριν παρθεί η απόφαση για παροχή έξτρα προσωπικού. Στην ίδια *Απόφαση* γίνεται λόγος και για τη στέγαση και την κάλυψη των εξόδων αγοράς υλικού. Για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής της έχει τη δυνατότητα η Ολλανδική κυβέρνηση να κάνει τα κάτωθι:

- 1) διευκολύνσεις και ρυθμίσεις οι οποίες απευθύνονται άμεσα στο σχολείο,
- 2) διευκολύνσεις και ρυθμίσεις οι οποίες απευθύνονται στην υποστήριξη του σχολείου και τη μετεκπαίδευση των διδασκόντων.

Τα μέτρα τα οποία υπάγονται στην πρώτη (1) κατηγορία είναι τα ακόλουθα:

- παροχή επιπλέον διδακτικού προσωπικού
- κατασκευή επιπλέον μέσων διδασκαλίας
- προσαρμογή των σχολικών κτηρίων στις απαιτήσεις της εκπαίδευσης στη μητρική γλώσσα
- λήψη συγκεκριμένων νομικών ρυθμίσεων με σκοπό την αναγνώριση της θέσης της μητρικής γλώσσας και πολιτισμού στο σχολείο και μέσα από αυτές τις ρυθμίσεις τη διευθέτηση της νομικής θέσης των αλλοεθνών εκπαιδευτικών.

Για την προώθηση των αποφάσεων οι οποίες υπάγονται στη δεύτερη (2) κατηγορία πάρθηκαν μέτρα στους ακόλουθους τομείς:

- εκπαίδευση και επιμόρφωση των διδασκόντων
- ανάπτυξη προγραμμάτων, γραπτών δοκιμασιών και μέσων διδασκαλίας
- καθοδήγηση από το σχολείο
- πληροφορίες από το χώρο της εκπαίδευσης για νέες διδακτικές μεθόδους, μέσα διδασκαλίας κλπ.
- έρευνα και αξιολόγηση
- συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς φορείς και υποστήριξη από άλλου είδους κοινωνικοπολιτισμικές παροχές
(Νομοσχέδιο *Πολιτισμικές Μειονότητες στην Εκπαίδευση*, 1981:17-18).

5.4 Διοίκηση και εποπτεία

Η Εκπαίδευση σε Σύγχρονες Ξένες Γλώσσες (OALT) αποτελεί τμήμα της συλλογικής εκπαιδευτικής πολιτικής και αφορά εθνοπολιτισμικές μειονότητες, όπου οι δήμοι σε τοπικό επίπεδο δίνουν περιεχόμενο σε αρχές διατυπωμένες από το κράτος, χρησιμοποιώντας τις ευκαιρίες που τους παρέχει το κράτος. Με τον όρο δήμος εννοούμε εδώ το σύνολο των δημοτικών υπηρεσιών οι οποίες έχουν να κάνουν με την OALT. Αυτές είναι:

- ο σύμβουλος εκπαίδευσης αλλόγλωσσων, ο οποίος συμβουλεύει τον υπεύθυνο του δήμου όσον αφορά την εκπαίδευση εθνοπολιτισμικών μειονοτήτων, και
- το γραφείο συντονιστή εκπαίδευσης αλλόγλωσσων που έχει ως έργο να εφαρμόζει την πολιτική του εκάστοτε δήμου.

Για την αποτελεσματική εκπαίδευση αλλόγλωσσων, και προς αποφυγή κατασπατάλησης των μέσων που παρέχονται, θεωρείται πολύτιμη η ύπαρξη συντονισμού σε πανολλανδικό επίπεδο – μεταξύ των διαφόρων εμπλεκόμενων υπουργείων και των τομέων εκπαίδευσης – καθώς και σε τοπικό / επαρχιακό επίπεδο – μεταξύ δήμων, διοικήσεων των σχολείων, οργανισμών ευημερίας κλπ.

Η ποιότητα εκπαίδευσης ελέγχεται από την Κρατική Επιθεώρηση. Στο προσωρινό νομοσχέδιο *Πολιτισμικές Μειονότητες στην Εκπαίδευση* (1980:20) αναφέρονται τα ακόλουθα: “Κατά το διορισμό των νέων επιθεωρητών θα ληφθεί υπόψη τυχόν εξειδίκευση στον τομέα των πολιτισμικών μειονοτήτων. Θα προτιμηθεί η πρόσληψη επιθεωρητών που ανήκουν στις μειονότητες ομάδες.” Και στο νομοσχέδιο (1981:17), ένα μονάχα χρόνο αργότερα: “Στο ετήσιο πλάνο της επιθεώρησης καταλαμβάνει το θέμα της προβληματικής για τις μειονότητες κεντρική θέση.”

Στο ίδιο νομοσχέδιο (1981:19) βρίσκουμε τα παρακάτω: “Έδωσα εντολή στην επιθεώρηση να εντείνει την προσοχή της στην οργάνωση και τη μορφή λειτουργίας της εκπαίδευσης των μειονοτήτων στα σχολεία. Θα πρέπει (η επιθεώρηση) να προγραμματίζει συχνές επισκέψεις στα σχολεία, κατά τις οποίες θα λαμβάνει χώρα μια εστιασμένη αξιολόγηση αυτής της συγκεκριμένης εκπαίδευσης. Με βάση αυτή την αξιολόγηση μπορεί (η επιθεώρηση) μέσω υποδείξεων, συμβουλών και πληροφοριών αφορόντων την εξέλιξη της ποιότητας της εκπαίδευσης γενικά, και με τις εμπειρίες από την πολιτική στο θέμα των μειονοτήτων ειδικά, να παρέχει μεγάλη υποστήριξη στην εφαρμογή της εκπαίδευσης. Το από τα σχολεία προτεινόμενο σχέδιο δράσης μπορεί να αποτελεί ένα καλό ξεκίνημα γι’ αυτήν την επικοινωνία. Βάσει των ενδεχομένων προβληματικών καταστάσεων θα ανακοινώνονται από την επιθεώρηση συγκεκριμένες συμβουλές προς όφελος της εκπαιδευτικής πολιτικής για τις μειονότητες. Μέσα στην

επιθεώρηση έχουν σχηματιστεί ομάδες εργασίας για την ανταλλαγή δεδομένων που αφορούν τη μελέτη της προβληματικής της εκπαίδευσης των μειονοτήτων. Όταν γίνονται οι προσλήψεις, λαμβάνονται υπόψη οι απαιτήσεις τις οποίες θέτει η συγκεκριμένη προβληματική στον επιθεωρησιακό μηχανισμό.”

Οι εκπαιδευτικές μονάδες ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης της Ολλανδίας (Τμήματα Μητρικής Γλώσσας), των οποίων φορείς είναι οι ελληνικές διπλωματικές αρχές, διοικούνται και εποπτεύονται από τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων της Ελλάδας και από το συντονιστή εκπαίδευσης Benelux της ελληνικής Πρεσβείας Βρυξελλών. Σε κάθε μονάδα ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην Ολλανδία συγκροτείται και λειτουργεί Σχολικό Συμβούλιο και Σχολική Επιτροπή. Η σχολική Επιτροπή, στην οποία συμμετέχει ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός του σχολείου και δύο κηδεμόνες, συγκροτείται με απόφαση του συντονιστή εκπαίδευσης. Έργο του Σχολικού Συμβουλίου είναι η κατά τον προσφορότερο τρόπο στήριξη της λειτουργίας της μονάδας και η επικοινωνία του με την τοπική κοινωνία. Έργο της Σχολικής Επιτροπής είναι η διαχείριση των λειτουργικών δαπανών και η φροντίδα για την εξεύρεση πρόσθετων πόρων (Ν. 2413/1996, άρθρο 26).

Έργο του μορφωτικού εκπαιδευτικού συμβούλου, όπως διατυπώνεται στο Νόμο 2413/17-6-1996, άρθρο 13, ‘Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις’, είναι:

- α) Η προώθηση της ελληνικής γλώσσας, του ελληνικού πολιτισμού και της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης, σε συνεργασία με τους αρμόδιους φορείς των χωρών υποδοχής και των ομογενών, με τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και τα σχολεία.
- β) Η συνεργασία με τις ελληνικές διπλωματικές ή προξενικές αρχές και τους συντονιστές εκπαίδευσης του εξωτερικού για την εφαρμογή της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής.
- γ) Η προώθηση και η ενίσχυση των διαπολιτισμικών σχέσεων της ξένης χώρας με την Ελλάδα.
- δ) Η ενίσχυση της συμβολής του ελληνικού πολιτισμού στον εμπλουτισμό του πολιτιστικού γίγνεσθαι της ξένης χώρας.
- ε) Η συνεργασία με τις ελληνικές κοινότητες και τις ομοσπονδίες τους, με τις ελληνορθόδοξες εκκλησίες, τους συντονιστές εκπαίδευσης του εξωτερικού, τους συλλόγους γονέων και εκπαιδευτικών, τις εθνικές τοπικές και άλλες οργανώσεις για τη διαμόρφωση και την εισήγηση στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων τρόπων και διαδικασιών σχετικά με την ανάπτυξη της ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό.

Η εποπτεία της ελληνικής παιδείας ασκείται κι από τον συντονιστή εκπαίδευσης, με συμβουλευτικά ή εποπτικά καθήκοντα σε θέματα που αφορούν τη λειτουργία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και το εκπαιδευτικό προσωπικό στην περιοχή ευθύνης του.

Το έργο του συντονιστή εκπαίδευσης αφορά τους ακόλουθους τομείς και περιλαμβάνει την άσκηση των σχετικών αρμοδιοτήτων (Νόμος 2413/1996, αρθ. 14):

- α. Συμβουλευτικός - επιστημονικός - διδακτικός τομέας.
Παιδευτική και συμβουλευτική εργασία για τους αποσπασμένους από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων στο εξωτερικό εκπαιδευτικούς ή τους εκπαιδευτικούς που προσλαμβάνονται από τις τοπικές αρχές ή φορείς και παρέχουν ελληνική παιδεία στο εξωτερικό.
- β. Διοικητικός - κοινωνικός - μορφωτικός τομέας.
 - i) Διοίκηση των σχολικών μονάδων ή τομέων ποικίλων τύπων και μορφών εκπαίδευσης και παιδείας στο εξωτερικό, σύμφωνα με το ισχύον νομικό καθεστώς των χωρών υποδοχής.
 - ii) Συνεργασία με τις ελληνικές πρεσβευτικές ή προξενικές αρχές και το μορφωτικό εκπαιδευτικό συμβούλιο για την εφαρμογή της ελληνικής πολιτικής.
 - iii) Συνεργασία με τις ελληνικές κοινότητες και τις ομοσπονδίες τους, με τις ελληνορθόδοξες εκκλησίες, με τους συλλόγους γονέων, με τους συλλόγους εκπαιδευτικών, με τις εθnikοτοπικές και άλλες ενώσεις ελλήνων του εξωτερικού. Για την ενίσχυση, το συντονισμό και τη στήριξη των ενεργειών που αφορούν τη λειτουργία των σχολείων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και προώθηση της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού.
 - iv) Γόνιμη επικοινωνία και συνεργασία με τις ξένες διοικητικές-σχολικές, κυβερνητικές και κοινοτικές αρχές για την επίλυση προβλημάτων λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων.
- γ. Εποπτικός τομέας
Εποπτικό και καθοδηγητικό έργο για την εφαρμογή των διοικητικών, παιδαγωγικών και άλλων οδηγιών και αποφάσεων του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και ενημέρωση του Εθνικού Κέντρου με κατάλληλες εισηγήσεις για τη χάραξη εθνικής - εκπαιδευτικής πολιτιστικής πολιτικής στο εξωτερικό.

Οι συντονιστές εκπαίδευσης ασκούν πειθαρχικές αρμοδιότητες στους αποσπασμένους στο

εξωτερικό εκπαιδευτικούς που προσλαμβάνονται από τις τοπικές αρχές ή φορείς και παρέχουν ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, καθώς και στους αποσπασμένους διοικητικούς υπαλλήλους, αντίστοιχες με τις πειθαρχικές αρμοδιότητες των προϊσταμένων των διευθύνσεων εκπαίδευσης του εσωτερικού.

Η στελέχωση των γραφείων των μορφωτικών εκπαιδευτικών συμβούλων και των συντονιστών εκπαίδευσης γίνεται με εκπαιδευτικούς και διοικητικούς υπαλλήλους αρμοδιότητας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που υπηρετούν στο εξωτερικό.

5.5 Στόχοι και επιδιώξεις στα πλαίσια της Ενωμένης Ευρώπης

Για την οικοδόμηση και τον εκσυγχρονισμό της Ενωμένης Ευρώπης σημαντικό ρόλο θα κληθεί να παίξει η εκπαίδευση σε όλες τις χώρες-μέλη της Ένωσης. Για την ολοκλήρωση ενός πανευρωπαϊσμού που εξελίσσεται μπροστά μας, δημιουργείται η απαίτηση της ενδυνάμωσης της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση ακόμα πιο έντονα. Τι αλλαγές και ανακατατάξεις ενδείκνυνται σε ανταπόκριση της Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και του ευρύτερου ανταγωνιστικού Ευρωπαϊκού-οικονομικού συστήματος έτσι ώστε η Ελλάδα να μπορεί να συμμετάσχει ενεργά και αποτελεσματικά στη νέα ευρωπαϊκή τάξη των πραγμάτων;

Ο προβληματισμός για μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση της Δυτ. Ευρώπης ξεκινάει από τους στόχους και τις επιδιώξεις που τίθενται αναφορικά με το εκπαιδευτικό πρόβλημα, σε συνάρτηση και με την εξεύρεση των αιτιών που οδηγούν στην ανάγκη για αλλαγές.

Κατά τον ιστορικό R. Hubert (Παρίσι 1948) “Δεν μπορεί να νοηθεί βιώσιμη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση χωρίς τη γνώση των θεωριών και των γεγονότων του παρελθόντος.” Προστρέχουμε στα ιστορικά γεγονότα, για να μπορέσουμε – μέσα από ένα δημιουργικό ιστορισμό και ύστερα από μια αξιολόγηση της κατάστασης με τα σημερινά δεδομένα – να επανακαθορίσουμε τους στόχους και τις επιδιώξεις μας.

Με τον παραπάνω συλλογισμό συμφωνεί και το γεγονός, ότι η εκπαίδευση είναι ένας ζωντανός οργανισμός και κρύβει μια δυναμική η οποία ακολουθεί τις κοινωνικές, πολιτισμικές, πολιτικές και οικονομικές εξελίξεις. Γίνεται έτσι πιο επιτακτική η ανάγκη νέων αναζητήσεων και προβληματισμών και νέας εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής στοχοθεσίας. Αν αναλογιστούμε ακόμη ότι τα παιδιά που εκπαιδεύονται σήμερα ζούν και δρουν στα πλαίσια μιας ενωμένης Ευρώπης, τότε οι στόχοι και οι επιδιώξεις της Ελληνικής εκπαίδευσης στο εξωτερικό θα είναι καθοριστικής σημασίας για το μέλλον των παιδιών αυτών.

Οι στόχοι και επιδιώξεις θα εξαρτηθούν κατά πολύ από την απάντηση που θα δώσουμε στο ερώτημα: “Τι Ευρώπη θέλουμε;”. Η απάντηση, πιστεύω, όλων πρέπει να είναι η Ευρώπη των πολιτών, των ευτυχισμένων πολιτών, που θα ζούν, θα κινούνται και θα δημιουργούν ελεύθερα σε οποιαδήποτε χώρα της Ε.Ε. και θα φέρνουν μαζί τους τον πολιτισμό και τη γλώσσα της χώρας καταγωγής τους. Η σύνθεση των πολιτισμών των χωρών-μελών θα δημιουργήσει την καινούργια Ευρώπη.

Μέσα σ’ αυτά τα πλαίσια “θα πρέπει να δημιουργηθούν στόχοι που να είναι και ευρωκεντρικοί, πολυκεντρικοί, διαπολιτισμικοί και πολυπολιτισμικοί. Στόχοι που θα είναι αντιληπτοί, κατανοητοί, εφικτοί και όσο το δυνατόν αντικειμενικοί, όχι μόνο σε μακροεπίπεδο αλλά, ίσως πιο σημαντικό, στο μικροεπίπεδο του σχολείου” (Καζαμιάς, 1996:52).

Τέτοιοι στόχοι μπορεί να βασίζονται:

- στην ενδυνάμωση της αίσθησης των παιδιών ότι ανήκουν στην Ευρωπαϊκή Ένωση μέσα από την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευσή τους και στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών,
- στη συνεχή βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των μειονοτήτων.

Οι στόχοι και οι επιδιώξεις της Ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στις χώρες της Δυτ. Ευρώπης (αποκρυσταλλωμένοι με μόνο γνώμονα το συμφέρον των παιδιών) καθορίζονται ως εξής από τον συντονιστή εκπαίδευσης Δυτ. Ευρώπης, Θεοφάνη Χατζηστεφανίδη (Εγκύκλιος αριθ. πρωτ. Φ.26/3358/18-9-1991):

- α) Προσανατολισμός προς μια δίγλωσση και διαπολιτισμική εκπαίδευση των παιδιών στα πλαίσια της ενωποιημένης Ευρώπης με σεβασμό πάντοτε και στη βούληση των γονέων. Η δίγλωσση

εκπαίδευση αποτελεί τη μοναδική ίσως εγγύηση μπροστά στην πραγματικότητα της ευρωπαϊκής ενωποίησης για τη διατήρηση της ελληνικής ταυτότητας παράλληλα με την απόκτηση της ευρωπαϊκής ιδιότητας.

- β) Παροχή της δίγλωσσης εκπαίδευσης μέσα στα κανονικά σχολεία των χωρών υποδοχής, με διδασκαλία ορισμένων μαθημάτων στα Ελληνικά, ώστε τα παιδιά να καλλιεργήσουν τη μητρική τους γλώσσα και να κρατήσουν την ιδιαίτερη ταυτότητά τους.
- γ) Έναρξη της μορφής αυτής της εκπαίδευσης από το Βασικό Σχολείο (Basisschool) και συνέχιση στη Μέση Εκπαίδευση.
- δ) Έξοδα αμοιβής των Ελλήνων εκπαιδευτικών και λειτουργικά έξοδα που θα βαρύνουν τις χώρες υποδοχής.
- ε) Διάλογος και συνεργασία με όλους τους φορείς, οι οποίοι εμπλέκονται στην υπόθεση της ελληνικής παιδείας εντός του ευρωπαϊκού χώρου.

Η νέα μορφή εκπαίδευσης στοχεύει στο να έχουν τα Ελληνόπουλα μια δυναμική παρουσία και εξέλιξη στον Ευρωπαϊκό χώρο. Ο προσανατολισμός αυτός της Ελληνικής Πολιτείας για την καθιέρωση δίγλωσσης και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχει ήδη ωριμάσει στη σκέψη των Ελλήνων μεταναστών της Γερμανίας.

Επιδίωξη όλων των φορέων της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στις δυτικοευρωπαϊκές χώρες πρέπει να είναι η σωστή πληροφόρηση, ενημέρωση και διαφώτιση των Ελλήνων γονέων για τα πλεονεκτήματα αυτής της εκπαίδευσης και της σταδιακής εφαρμογής της. Η προσπάθεια αυτή δεν αποτελεί έργο μόνο των εκπαιδευτικών, αλλά και των πολιτικών, κοινωνικών, θρησκευτικών και συνδικαλιστικών φορέων της Ελλάδας, καθώς και των διπλωματικών αντιπροσωπειών της, στις χώρες υποδοχής.

Μια δημοκρατική, κοινωνικά ολοκληρωμένη και συνδιαλεκτική μορφή αγωγής μπορεί να οδηγήσει τον αναπτυσσόμενο άνθρωπο στη χειραφέτηση και στην ολοκλήρωση, καλλιεργώντας συνάμα τη δημιουργική και κριτική σκέψη του νέου και την ικανότητά του για την ανάληψη πρωτοβουλιών. Έτσι, επιτυγχάνουμε να ενισχύσουμε τη δυναμικότητα και την ευελιξία του για την προσαρμογή του στις μεταβαλλόμενες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές εξελίξεις στον ενοποιημένο ευρωπαϊκό χώρο. Ακριβώς αυτές οι προοπτικές τονίζονται και διευρύνονται στα κείμενα της συμφωνίας του Μάαστριχτ. Στα άρθρα 126-128 της συμφωνίας αυτής, εξάιρεται η σημασία της ευρωπαϊκής συνεργασίας προς την κατεύθυνση δημιουργίας μιας ποιοτικής παιδείας με υψηλές απαιτήσεις καθώς και η πολιτιστική συνεργασία των κρατών-μελών και των ιδρυμάτων εκπαίδευσης, πράγματα που επιτυγχάνονται μόνον όταν σπάσει το φράγμα της γλωσσικής επικοινωνίας.

Η μελέτη των ιδιαιτεροτήτων και των πολύπλοκων εκπαιδευτικών και κοινωνικών προβλημάτων που παρουσιάζονται στο εξωτερικό σε συνδιασμό με μια μόνιμη, ειλικρινή και δημιουργική συνεργασία, αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την επίτευξη του πολυπόθητου στόχου της βελτίωσης της Ελληνικής εκπαίδευσης του εξωτερικού, και τη διαμόρφωση ενός Ευρωπαϊού Έλληνα.

5.6 Κοινωνικοποιητικός ρόλος του μαθήματος της μητρικής γλώσσας

Τα ελληνόπουλα της Ολλανδίας κοινωνικοποιούνται διπολιτισμικά-διγλωσσικά λόγω του ότι ζουν στην ολλανδική κοινωνία αλλά και παράλληλα αποτελούν μέλη της εθνοπολιτισμικής τους μειονότητας όπου σε γενικές γραμμές ισχύουν οι κοινωνικοί κανόνες και οι αξίες της χώρας προέλευσής τους. Η μητρική γλώσσα ταυτόχρονα με τη γλώσσα της χώρας διαμονής είναι για τα μεταναστόπουλα γλώσσα κοινωνικοποίησης. Η τεκμηρίωση της αναγκαιότητας μιας διπολιτισμικής-διγλωσσικής κοινωνικοποίησης προϋποθέτει την αναφορά στην αναγκαιότητα του μαθήματος της μητρικής γλώσσας.

Η παραμέληση του μαθήματος της μητρικής γλώσσας – και κατά συνέπεια της μητρικής γλώσσας των παιδιών – μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στην όλη εξέλιξη της προσωπικότητάς τους. Πιο συγκεκριμένα: επειδή οι δύο γλώσσες και πολιτισμοί αποτελούν αναπόσπαστα κομμάτια του εαυτού και της ταυτότητας των παιδιών, η διακοπή της εκμάθησης της μητρικής γλώσσας είναι δυνατό να έχει δυσμενείς συνέπειες στην εξέλιξη της Εγωσύνθεσής τους. Κι αν ακόμα το άτομο κατέχει τη

γλώσσα της χώρας διαμονής, με τον εκτοπισμό της μητρικής γλώσσας αναστέλλονται οι διαδικασίες μάθησης που σχετίζονται με τη μητρική γλώσσα και την οικογενειακή βιογραφία. Έτσι, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο παραγκωνισμός της μητρικής γλώσσας σημαίνει “μη ανάπτυξη ή παραμέληση ενός μέρους της προσωπικότητας του ατόμου” (Δαμανάκης, 1989:144). Οι αρνητικές επιπτώσεις από τον παραγκωνισμό της μητρικής γλώσσας μπορεί, σύμφωνα με τον Δαμανάκη (1989:143), να είναι:

- εκτοπισμός κάποιων προσωπικών εμπειριών και παραστάσεων που σχετίζονται άμεσα με τη μητρική γλώσσα,
- αναστολή μιας σειράς διεργασιών μάθησης και ανάπτυξης εννοιών εντός των ορίων της της μητρικής γλώσσας,
- στέρηση της ευκαιρίας εκμάθησης άλλων γλωσσών από τον παραμερισμό της (μητρικής) γλώσσας,
- στέρηση ενός μέσου που μπορεί να βοηθήσει το παιδί να αντιμετωπίσει με επιτυχία κάποια προβλήματα ως μέλος μιας μειονότητας και να κατακτήσει μια προσωπική και κοινωνική ταυτότητα,
- μη αξιοποίηση της δυνατότητας αύξησης του νοητικού ορίζοντα του παιδιού μέσω της διγλωσσίας,
- διεύρυνση της απομάκρυνσης του παιδιού από τους γονείς,
- δυσκολία επικοινωνίας με τα άλλα μέλη της παροικίας,
- δυσκολία ένταξης ή επανένταξης στην κοινωνία της χώρας προέλευσης σε περίπτωση παλιννόστησης,
- περιστολή των δυνατοτήτων πρόσβασης σε πηγές πληροφοριών συναφών με τη χώρα καταγωγής,
- ελάττωση των δυνατοτήτων συγκριτικής αξιολόγησης των δύο πολιτισμικών συστημάτων και κατ' επέκταση των δυνατοτήτων μιας διαπολιτισμικής διαδικασίας μάθησης,
- μείωση των ευκαιριών επαγγελματικής εξέλιξης που ανοίγει η διγλωσσία.

Για να αποφευχθούν οι παραπάνω αρνητικές επιπτώσεις από τον παραγκωνισμό της μητρικής γλώσσας, είναι αναγκαία η συστηματική καλλιέργειά της κατά κύριο λόγο στο οικογενειακό περιβάλλον και το Ελληνικό σχολείο καθώς και στο πλαίσιο της παροικίας.

ΜΕΡΟΣ ΙΙ

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

6. ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Μετά το θεωρητικό πλαίσιο το δεύτερο μέρος του βιβλίου συνεχίζει με την εμπειρική έρευνα. Αυτή περιλαμβάνει τη συστηματική συλλογή, περιγραφή και ερμηνεία δεδομένων αναφορικά με την διπολιτισμική-διγλωσσική κοινωνικοποίηση των Ελλήνων μαθητών στην Ολλανδία. Βασική διαδικασία της εμπειρικής έρευνας αποτελεί η στατιστική ανάλυση.

Στο παρόν κεφάλαιο περιγράφεται και αιτιολογείται η μορφή και ο τρόπος εφαρμογής της έρευνας. Η πρώτη παράγραφος (6.1) περιλαμβάνει την έκθεση της προβληματικής και των στόχων της έρευνας. Στη δεύτερη παράγραφο (6.2) δίνονται επεξηγήσεις για τον τύπο της έρευνας και προσδιορίζονται τα βασικά της χαρακτηριστικά. Γίνεται επίσης αναφορά στη διεθνή βιβλιογραφία για την επίδραση που μπορεί να ασκεί η παρουσία του ερευνητή κατά τη λήψη των συνεντεύξεων. Στην επόμενη παράγραφο (6.3) γίνεται περιγραφή και αιτιολόγηση των ερευνητικών εργαλείων, συγκεκριμένα των ερωτηματολογίων, που αποτελούν την πηγή συλλογής των πληροφοριών. Ο πληθυσμός των ερευνητικών ομάδων παρουσιάζεται και περιγράφεται στην παράγραφο 6.4. και στην επόμενη παράγραφο 6.5 η μορφή και το περιεχόμενο των ερευνητικών εργαλείων. Ακολουθεί (6.6) μια σκιαγράφηση της διαδικασίας για την συγκέντρωση των ερευνητικών δεδομένων. Η ανταπόκριση και μη ανταπόκριση των υποκειμένων της κάθε ομάδας είναι το αντικείμενο της παραγράφου 6.7. Τέλος, στην παράγραφο 6.8. αιτιολογείται ο τρόπος και η μέθοδος οργάνωσης και επεξεργασίας των δεδομένων. Η στατιστική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων διευκολύνει την περιγραφή, την κατανόηση και την ερμηνεία των χαρακτηριστικών της κάθε ομάδας ερωτηθέντων.

6.1 Γενική προβληματική και στόχοι της έρευνας

Οι στόχοι της παρούσας έρευνας μπορούν να διατυπωθούν ως εξής:

- κατασκευή ερευνητικών εργαλείων για την διερεύνηση της διπολιτισμικής-διγλωσσικής κοινωνικοποίησης των Ελλήνων μαθητών,
- ανάλυση των σχέσεων μεταξύ των ερευνητικών υποθέσεων που αφορούν χαρακτηριστικά των μαθητών, των γονέων και του σχολείου από τη μια, και όψεων της διπολιτισμικής-διγλωσσικής κοινωνικοποίησης των μαθητών από την άλλη.

Σύμφωνα με τα παραπάνω μπορούμε με βάση τις τρεις ερευνητικές ολότητες (μαθητές, γονείς, σχολείο) να ξεκινήσουμε τη συλλογή και στη συνέχεια ανάλυση δεδομένων. Σ' ό,τι αφορά τα χαρακτηριστικά των μαθητών, αντικείμενο έρευνας δε θεωρήθηκαν μόνο τα ατομικά χαρακτηριστικά αλλά και τα βιογραφικά τους χαρακτηριστικά. Ως προς τα χαρακτηριστικά των γονέων δεν ερευνήθηκαν μόνο τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, αλλά κυρίως χαρακτηριστικά που αφορούν την κοινωνικοποίηση των παιδιών τους. Τέλος, όσον αφορά χαρακτηριστικά των σχολείων (ολλανδικού και ελληνικού) λήφθηκαν υπόψη χαρακτηριστικά της οργάνωσης του σχολείου και χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η γενική προβληματική της έρευνας μπορεί να διατυπωθεί ως εξής:

- Ποια είναι η κατάσταση της διπολιτισμικής-διγλωσσικής κοινωνικοποίησης των Ελλήνων μαθητών στην Ολλανδία;

Η κοινωνικοποίηση των μαθητών επικεντρώνεται σε ατομικό επίπεδο. Αυτό σημαίνει πως η συμπεριφορά του μαθητή κατέχει κεντρικό ρόλο. Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης διερευνάται με βάση την μεταναστευτική βιογραφία των ελληνικών οικογενειών και την κοινωνικοπολιτισμική και οικονομική τους θέση.

Εκφράζονται και τα εξής επιμέρους ερωτήματα:

- Πώς χαρακτηρίζεται η κοινωνικοποίηση των Ελλήνων μαθητών στην Ολλανδία; Ποια είναι τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών βάσει των κοινωνικοπολιτισμικών τους προϋποθέσεων και της γλωσσικής τους συμπεριφοράς;
- Ποια είναι η σχέση των μαθητών με την ελληνόγλωσση εκπαίδευση;

Η συγκέντρωση και αξιολόγηση των εμπειρικών στοιχείων αποσκοπεί στο να συμβάλει:

- στην επεξεργασία προτάσεων για τη διπολιτισμική-διγλωσσική κοινωνικοποίηση των Ελλήνων μαθητών,
- τη διατύπωση γενικών αρχών και στόχων για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Ολλανδία,
- τη στήριξη προτάσεων για παραγωγή (διδακτικού) υλικού διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η διερεύνηση των πολιτισμικών προϋποθέσεων των παιδιών και στις δύο κοινωνίες δεν είναι μόνο από παιδαγωγικής και ψυχολογικής πλευράς αναγκαία, αλλά και από εκπαιδευτικής. Η έρευνα έχει κοινωνιολογικό χαρακτήρα με έντονο εκπαιδευτικό προσανατολισμό. Η παραγωγή διδακτικού υλικού στα πλαίσια λήψης μέτρων για απόκτηση διπολιτισμικής ταυτότητας, προϋποθέτει τη γνώση των πολιτισμικών προϋποθέσεων των δεκτών του υλικού.

6.2 Μεθοδολογικός χαρακτηρισμός της έρευνας

Η έρευνα αφορά Έλληνες μαθητές στην Ολλανδία που παρακολουθούν ελληνόγλωσση εκπαίδευση στις τρεις ανώτερες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας και στα Τμήματα OALT.

Η έρευνα έχει διερευνητικό και περιγραφικό χαρακτήρα. Η διερευνητική πλευρά αφορά ορισμένες συναρτήσεις σε χαρακτηριστικά των ομάδων ερωτηθέντων. Εντοπίζονται διάφορες (πιθανές) σχέσεις, ιδέες παίρνουν σταθερή μορφή, υποθέσεις προσαρμόζονται στα προσωρινά αποτελέσματα κλπ.

Επειδή απ' την αρχή στερούμαστε ερευνητικής υπόθεσης και θεωρίας, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για διεξαγωγή περιγραφικής έρευνας. Χαρακτηριστικό της περιγραφικής έρευνας είναι η συστηματική περιγραφή και καταγραφή των διαφόρων περιπτώσεων. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο γίνεται κατηγοριοποίηση, μέτρηση και δημιουργούνται πίνακες και διαγράμματα.

Ο τύπος της έρευνας είναι survey. Σε μια έρευνα survey συλλέγονται συνήθως δεδομένα από ένα μεγάλο αριθμό υποκειμένων, μέσω συστηματικής συνέντευξης για πολλαπλά χαρακτηριστικά τα οποία αφορούν κυρίως προσωπικές απόψεις, κίνητρα, στάσεις, ατομικά και βιογραφικά στοιχεία. Ο τύπος survey είναι ιδιαίτερα πρόσφορος σε περιγραφική έρευνα, εκεί δηλαδή όπου δεν ασκούνται κρίσεις ως προς τις αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των διαφόρων χαρακτηριστικών.

Ο τύπος survey, ως ερευνητική μέθοδος, είναι λιγότερο κατάλληλο είδος έρευνας, όταν υπάρχει έλλειψη πληροφοριών σε κάποιο συγκεκριμένο θέμα. Στην περίπτωση αυτή μια ανοιχτή προσέγγιση παρέχει περισσότερες δυνατότητες στη συλλογή πληροφοριών. Όσον αφορά την έρευνά μας, υπήρχε από την αρχή διαθέσιμη βιβλιογραφία για την ελληνική παροικία και την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Ολλανδία (βλ. 1.5), η οποία μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στη διαμόρφωση ιδεών σχετικά με τη σύνταξη του περιεχομένου των ερωτηματολογίων. Αυτό το περιεχόμενο έπρεπε στη συνέχεια να ελεγχθεί και να διορθωθεί μέσω μιας πιλοτικής έρευνας. Λαμβάνοντας υπόψη τη γενική προβληματική, γίνεται σαφές ότι θα χρειαζόταν να ζητηθεί από ένα σχετικά μεγάλο αριθμό μαθητών να συμμετάσχει στην έρευνα. Έπρεπε να έχουμε στη διάθεσή μας αξιόπιστα και έγκυρα ερευνητικά εργαλεία. Κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις, ο τύπος survey πρόσφερε με τη χρήση προκατασκευασμένων (γραπτών) ερωτηματολογίων πολλές δυνατότητες στη συλλογή δεδομένων. Με τον τρόπο αυτό είναι δυνατό να προσεγγισθεί ένας μεγάλος αριθμός υποκειμένων κατά τρόπο ομοιόμορφο. Επιπλέον, το γραπτό ερωτηματολόγιο καθιστά εύκολη την αναζήτηση δεδομένων. Παρέχει ανωνυμία, καθώς η επεξεργασία γίνεται αυστηρά εμπιστευτικά, με αποτέλεσμα να μειώνεται ο κίνδυνος για κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις.

Σε έρευνα survey είναι αναπόφευκτη η άσκηση κάποιας ακούσιας επίδρασης από τον ερευνητή (αυτόν που παίρνει τη συνέντευξη) στις απαντήσεις των ερωτηθέντων. Η επίδραση αυτή σε ακραία μορφή θα μπορούσε να προκαλέσει ακόμα και συστηματική αλλοίωση των αποτελεσμάτων. Οι άνθρωποι έχουν

γενικά την τάση να παρουσιάζουν την καλή πλευρά του εαυτού τους και δίνουν απαντήσεις που νομίζουν πως θα κάνουν καλή εντύπωση στους άλλους (Baarda et al. 1993: 135). Από τη διεθνή βιβλιογραφία (Schaeffer 1980, Anderson et al. 1988, Finkel et al. 1991), σχετικά με το θέμα της επίδρασης του ερευνητή στους ερωτώμενους, γίνεται σαφές ότι η εθνική προέλευση του ερευνητή (αυτού που παίρνει τη συνέντευξη) μπορεί να επηρεάσει το περιεχόμενο των απαντήσεων. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο θα πρέπει να προσεχθούν θέματα που αφορούν εθνικά ζητήματα. Στην αγγλοσαξονική βιβλιογραφία γίνεται λόγος για 'επίδραση της εθνικής προέλευσης του ερευνητή' (*race- of- interviewer- effect*).

Οι Meloen & Veenman (1990) διεξήγαγαν έρευνα στην Ολλανδία για τις επιδράσεις του ερευνητή στις απαντήσεις των ερωτηθέντων (*response-effects*) σε έρευνα survey σε εθνοπολιτισμικές μειονότητες. Οι ερευνητές εντόπισαν μεν κάποιες επιδράσεις που οφείλονται στην εθνική προέλευση του ερευνητή, δεν υπήρξε όμως σαφές κατά πόσο θα μπορούσαν να οδηγηθούν σε ασφαλή συμπεράσματα. Οι Risvanoglu- Bilgin et al. (1986) συνάγουν από τα αποτελέσματα μιας έρευνας σε Τούρκους – στην οποία συμμετείχαν μια Ολλανδή και μια Τουρκάλα ερευνήτρια που χρησιμοποίησαν ερωτηματολόγια με κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις – ότι η Τουρκάλα ερευνήτρια συνέλεξε σε ανοιχτές ερωτήσεις περισσότερο υλικό απ' ό,τι η Ολλανδή ερευνήτρια. Τα συμπεράσματά τους συμφωνούν με εκείνα του Baca Zinn (1979), ο οποίος διεξήγαγε έρευνα σε Μεξικάνους και υποστήριξε πως ένας Μεξικάνος ερευνητής γνωρίζει καλύτερα τα κίνητρα Μεξικάνων πληροφορητών, γεγονός που συντελεί στο να δημιουργείται ένα αίσθημα κατανόησης και γι' αυτό νιώθουν πιο οικεία και δίνουν περισσότερες εμπιστευτικές πληροφορίες. Οι Weeks & Moore (1981) δεν μπόρεσαν να προσδιορίσουν κάποια επίδραση λόγω της προέλευσης του ερευνητή, ενώ αντίθετα οι Reese κ.α. (1986) βρίσκουν διαφορές σε απαντήσεις, όταν ο ερευνητής προέρχεται από την ίδια εθνοτική ομάδα με τους ερωτώμενους.

Η van Heelsum (1997) διαπιστώνει ότι, όταν ο ερευνητής έχει διαφορετική εθνοτική προέλευση από τον ερωτηθέντα, ο τελευταίος προσπαθεί να τονίσει τα κοινά σημεία ανάμεσα στον ίδιο και τον ερευνητή ή, τουλάχιστον, να παρουσιάσει όσο γίνεται μικρότερες τις διαφορές μεταξύ τους. Για την ερευνήτρια το γεγονός αυτό πιστοποιεί ότι σε θέματα που σχετίζονται με 'εθνικά όρια' (*ethnic boundary*) ανάμεσα στην κυρίαρχη πλειονοτική και την αλλοεθνή μειονοτική ομάδα είναι αναπόφευκτη η επίδραση του ερευνητή. Η van Heelsum (1997: 53) συμπεραίνει ότι "η επίδραση του ερευνητή εμφανίζεται περισσότερο σε εθνικά-συγκεκριμένα θέματα απ' ό,τι σε μη εθνικά-συγκεκριμένα θέματα. Επίσης, από τον ερευνητή που ανήκει στην ίδια εθνοτική ομάδα με τους ερωτηθέντες ασκείται μεγαλύτερη επίδραση σε θέματα που αφορούν προσωπικές σχέσεις από ό,τι από ερευνητή που δεν ανήκει στην ίδια ομάδα."

Στην παρούσα έρευνα οι συνεντεύξεις έγιναν τόσο από Ολλανδούς όσο κι από Έλληνες συνεργάτες.

6.3 Περιγραφή και αιτιολόγηση των ερευνητικών εργαλείων

Η έρευνα για τη διπολιτισμική-διγλωσσική κοινωνικοποίηση των Ελλήνων μαθητών επιχειρήθηκε από 4 οπτικές γωνίες: των μαθητών, των γονέων τους, των Ελλήνων δασκάλων τους και των Ολλανδών δασκάλων τους. Λαμβάνοντας υπόψη τους σκοπούς και το είδος της έρευνας καθώς και για λόγους πρακτικής φύσης (σύνολο των ερωτηθέντων ομάδων), επιλέξαμε ως ερευνητικό εργαλείο τα ερωτηματολόγια. Τα ερωτηματολόγια είναι ένας σχετικά πλεονεκτικός τρόπος για άντληση πληροφοριών από τέσσερις ομάδες ερωτώμενων. Εκτός από τα εμπειρικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν μέσω των ερωτηματολογίων, χρησιμοποιήθηκαν στατιστικά στοιχεία που διαθέτουν το Γραφείο Συντονιστή Εκπαίδευσης Benelux της Ελληνικής πρεσβείας Βρυξελλών, καθώς και του αρχαιακού υλικού των Ελληνικών σχολείων. Επίσης, επιχειρήθηκε η διερεύνηση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στις δύο χώρες μέσα από την ανάλυση ντοκουμέντων (νόμοι, προεδρικά διατάγματα, υπουργικές αποφάσεις, διακρατικές συμφωνίες κλπ), καθώς και μέσα από την ανάλυση της σχετικής εκπαιδευτικής πολιτικής της Ελλάδας και της Ολλανδίας (Dialektoroulos, 1998).

Για την επεξεργασία των δεδομένων έπρεπε τα ερωτηματολόγια να είναι κατάλληλα δομημένα. Ο όρος 'δομημένα' προσδιορίζει ότι είναι εκ των προτέρων γνωστό το είδος των

πληροφοριών που χρειαζόμαστε και το είδος των απαντήσεων που μπορούμε να περιμένουμε. Η δομημένη συγκέντρωση δεδομένων είναι δυνατή, όταν έχουμε εκ των προτέρων γνώση του πεδίου της έρευνας ή/και του αντικειμένου που θα ερευνήσουμε (Baarda κ.α. 1993:128). Επιπλέον, ακολουθήθηκε μια ‘απ’ ευθείας’ συγκέντρωση των δεδομένων.

Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα ερωτηματολόγια:

1. Ερωτηματολόγιο για τους μαθητές που φοιτούσαν στις τάξεις Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄ των Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας και των Τμημάτων OALT.
2. Ερωτηματολόγιο για τους γονείς των παραπάνω μαθητών.
3. Ερωτηματολόγιο για τους εκπαιδευτικούς που δίδασκαν στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας και στα Τμήματα OALT.
4. Ερωτηματολόγιο για Ολλανδούς εκπαιδευτικούς που είχαν στην τάξη τους Έλληνες μαθητές.

Προηγήθηκε μια πιλοτική έρευνα για δοκιμαστική εφαρμογή των ερωτηματολογίων με σκοπό τον έλεγχο της ορθότητας και της σαφήνειας των ερωτήσεων. Η πιλοτική έρευνα εφαρμόστηκε σε δέκα μαθητές, δέκα γονείς, πέντε Ολλανδούς εκπαιδευτικούς και τρεις Έλληνες εκπαιδευτικούς. Οργανώθηκε κατά τέτοιον τρόπο, ώστε παράλληλα με τις απαντήσεις στις δεδομένες ερωτήσεις, να δίδεται η ευκαιρία για σχολιασμό και συζήτηση. Αποκτήθηκε έτσι μια καλύτερη εικόνα γύρω από τις παραστάσεις και εμπειρίες αλλά και τον τρόπο σκέψης των μαθητών, των γονέων τους και των εκπαιδευτικών. Οι ερωτηθέντες είχαν επιπλέον τη δυνατότητα να διατυπώσουν τις παρατηρήσεις τους πάνω στις ερωτήσεις, να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις και να προσθέσουν κάτι που οι ίδιοι θεωρούσαν σημαντικό για την έρευνα. Με αυτόν τον τρόπο αποκτήσαμε μια ολόπλευρη αντίληψη για το πόσο τα διάφορα θέματα ανταποκρίνονται στον βιοματικό κόσμο των ερωτηθέντων. Με βάση τα παραπάνω έγινε η τελική επεξεργασία των ερωτηματολογίων. Έτσι, ορισμένες ερωτήσεις αφαιρέθηκαν, άλλες διαμορφώθηκαν και μερικές διατυπώθηκαν με τη μορφή θέσεων. Στα τελικά ερωτηματολόγια συμπεριλήφθησαν και θέματα που προέκυψαν από αυθόρμητες εξωτερικεύσεις των μαθητών, των γονέων και των εκπαιδευτικών.

6.4 Πληθυσμός

Η έρευνα survey απευθύνεται σε τέσσερις ομάδες ερωτώμενων:

α. Μαθητές

Πρόκειται για μαθητές που έχουν ένα τουλάχιστον γονέα ελληνικής καταγωγής και παρακολουθούν μια από τις τρεις ανώτερες τάξεις πρωτοβάθμιας ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών αυτών έχει γεννηθεί στην Ολλανδία και έχει ζήσει αποκλειστικά ή κυρίως στη χώρα αυτή. Ένα μικρό ποσοστό έχει μεταναστεύσει πριν ή κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας στην Ολλανδία¹.

Επειδή σε πανολλανδικό επίπεδο το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού που παρακολουθεί την Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης είναι σχετικά περιορισμένο, δε λήφθηκε δείγμα του πληθυσμού, αλλά συμπεριλήφθηκε στην έρευνα ολόκληρος ο μαθητικός πληθυσμός. Προτιμήθηκαν οι μαθητές των τριών ανωτέρων τάξεων, διότι το γνωστικό τους επίπεδο είναι υψηλότερο και οι εικόνες, παραστάσεις και εμπειρίες τους από τις δύο χώρες είναι πλουσιότερες – σε σύγκριση με τους μαθητές των κατωτέρων τάξεων. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία μαθητές είναι δυνατόν να έχουν μελλοντικούς προσανατολισμούς (στην Ελλάδα ή/και στην Ολλανδία).

Γίνεται λόγος εδώ για το σύνολο 120 μαθητών, που παρακολουθούσε την ελληνόγλωσση εκπαίδευση σε 9 Τμήματα Μητρικής Γλώσσας και 3 Τμήματα OALT κατά το σχολικό έτος 1997-1998. Τα Ελληνικά αυτά σχολεία είναι διασκορπισμένα σε αστικοβιομηχανικά κέντρα της Ολλανδίας όπου υπάρχει συγκέντρωση ελληνικού πληθυσμού.

74 μαθητές παρακολουθούσαν ελληνόγλωσση εκπαίδευση στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας που εμπίπτουν στην εποπτεία της ελληνικής πολιτείας και 46 μαθητές στα Τμήματα OALT που εποπτεύονται από τον ολλανδικό φορέα.

Ο μαθητικός πληθυσμός ταξινομείται με βάση τον τύπο σχολείου ως εξής²:

Πίνακας 2α. Τμήματα Μητρικής Γλώσσας (υπό την εποπτεία του ελληνικού φορέα)

Σχολεία	Τάξεις								
	Δ΄			Ε΄			ΣΤ΄		
	αγόρια	κορίτσ.	σύνολο	αγόρια	κορίτσ.	σύνολο	αγόρια	κορίτσ.	σύνολο
1. Χάγη*	2	1	3	-	2	2	-	1	1
2. Eindhoven	1	-	1	-	2	2	-	-	-
3. Geleen	1	2	3	-	1	1	1	-	1
4. Groningen	3	1	4	1	4	5	-	1	1
5. Μάαστριχτ	1	-	1	1	-	1	-	2	2
6. Nijmegen	-	1	1	-	1	1	2	1	3
7. Ρότερνταμ	3	2	5	2	2	4	3	2	5
8. Tilburg	-	1	1	-	1	1	2	1	3
9. Ουτρέχτη	4	4	8	3	2	5	4	5	9
Σύνολο	15	12	27	7	15	22	12	13	25

* Ολλανδικές πόλεις που έχουν ελληνικό αντίστοιχο αποδίδονται στα Ελληνικά, ενώ όσες πόλεις δεν έχουν μεταφραστεί, παρατίθενται στα Ολλανδικά, ως έχουν.

Πίνακας 2β. Τμήματα OALT (υπό την εποπτεία του ολλανδικού φορέα)

Σχολεία	Τάξεις								
	Δ΄			Ε΄			ΣΤ΄		
	αγόρια	κορίτσ.	σύνολο	αγόρια	κορίτσ.	σύνολο	αγόρια	κορίτσ.	σύνολο
1. 'De scholekster' στο Άμστερνταμ*	3	2	5	2	2	4	1	2	3
2. 'De Baanbreker' στο Gorinchem	3	3	6	2	1	3	4	-	4
3. 'Οδυσσέας' στην Ουτρέχτη	7	3	10	1	4	5	3	3	6
Σύνολο	13	8	21	5	7	12	8	5	13

* Στο σχολείο αυτό τα τμήματα είναι χωρισμένα σε κατώτερο, μέσο και ανώτερο επίπεδο, και όχι σε τάξεις.

β. Γονείς

Στην ομάδα των ερωτηθέντων γονέων ο ένας τουλάχιστον από τους συζύγους είναι ελληνικής καταγωγής και έχουν παιδί/ιά που παρακολουθεί/ούν μία από τις τρεις ανώτερες τάξεις του Ελληνικού σχολείου.

Η ομάδα των γονέων είναι αριθμητικά μικρότερη από την ομάδα των μαθητών, εξαιτίας του ότι μερικοί γονείς έχουν περισσότερα από ένα παιδιά που παρακολουθούν το Ελληνικό σχολείο. Οι γονείς που εμπίπτουν στην κατηγορία αυτή επιτρεπόταν να συμπληρώσουν ένα μόνο ερωτηματολόγιο. Το σύνολο των ερωτηθέντων γονέων φτάνει τους 109.

γ. Έλληνες εκπαιδευτικοί

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί που ρωτήθηκαν είναι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που είτε έχουν αποσπαστεί μέσω του ΥΠ.Ε.Π.Θ στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας της Ολλανδίας είτε είναι ομογενείς εκπαιδευτικοί εγκαταστημένοι στην Ολλανδία και διδάσκουν στα Τμήματα OALT. Στην ουσία τα περισσότερα Ελληνικά σχολεία της Ολλανδίας είναι μονοθέσια, με εξαίρεση τα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας της Ουτρέχτης και του Ρότερνταμ και το Τμήμα OALT 'Οδυσσέας', που είναι διθέσια. Σ' όλα τα σχολεία γίνεται συνδιδασκαλία. Από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς που ρωτήθηκαν οι τρεις είναι διορισμένοι από τον ολλανδικό φορέα και οι επτά αποσπασμένοι από το ΥΠ.Ε.Π.Θ, συνολικά δέκα.

δ. Ολλανδοί εκπαιδευτικοί

Αυτή η ομάδα ερωτηθέντων αποτελείται από Ολλανδούς εκπαιδευτικούς όλων των τύπων σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν σε μια από τις τρεις ανώτερες τάξεις και έχουν στην τάξη τους μαθητές ελληνικής καταγωγής που παρακολουθούν την ελληνόγλωσση εκπαίδευση.

Στην περίπτωση που οι Ολλανδοί εκπαιδευτικοί είχαν στην τάξη τους περισσότερους από έναν Έλληνες μαθητές, επιτρεπόταν να συμπληρώσουν ένα μόνο ερωτηματολόγιο. Το σύνολο των ερωτηθέντων Ολλανδών εκπαιδευτικών είναι 94.

Πίνακας 3. Σύνολο του δηλωθέντος πληθυσμού ανά ομάδα ερωτηθέντων

Ομάδες ερωτηθέντων	Σύνολο
Μαθητές	120
Γονείς	109
Έλληνες εκπαιδευτικοί	10
Ολλανδοί εκπαιδευτικοί	94

6.5 Μορφή και περιεχόμενο των ερωτηματολογίων

Τα ερωτηματολόγια στόχευαν στη συλλογή πληροφοριών που αφορούν κυρίως:

- Στην οικογενειακή και σχολική βιογραφία των μαθητών, στη σχέση τους με το μάθημα μητρικής γλώσσας, στις συνθήκες διεξαγωγής του μαθήματος μητρικής γλώσσας, στις κοινωνικοπολιτισμικές και μαθησιακές προϋποθέσεις των μαθητών (γνωστική και θυμική διάσταση), και στους διαπολιτισμικούς προσανατολισμούς τους.
- Στη σχέση της οικογένειας με το μάθημα της μητρικής γλώσσας, στις απόψεις της για τις συνθήκες διεξαγωγής του μαθήματος, στη λειτουργία της οικογένειας ως φορέα κοινωνικοποίησης και στους διπολιτισμικούς και διαπολιτισμικούς προσανατολισμούς της.
- Στις απόψεις των Ελλήνων δασκάλων για τη σχέση των μαθητών με το μάθημα της μητρικής γλώσσας, στις συνθήκες διεξαγωγής και την αποτελεσματικότητα του μαθήματος μητρικής γλώσσας, στις απόψεις των δασκάλων για τη διπολιτισμική σχέση των μαθητών και στους διαπολιτισμικούς προσανατολισμούς του σχολείου.
- Στις απόψεις των Ολλανδών δασκάλων για τη διπολιτισμική ταυτότητα των Ελλήνων μαθητών, στις σχέσεις του Ολλανδικού σχολείου με το μάθημα της μητρικής γλώσσας, στην αποτελεσματικότητα του Ολλανδικού σχολείου ως φορέα μετάδοσης κοινωνικοποιητικών στοιχείων και γνώσης, και στους διαπολιτισμικούς προσανατολισμούς του.

Για την κατασκευή των ερωτηματολογίων τόσο για τους μαθητές όσο και για τους γονείς και τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, χρησιμοποιήθηκε μεγάλο μέρος των ερωτηματολογίων που κατασκεύασε ο Δαμανάκης (1988) στην έρευνά του για τις κοινωνικοπολιτισμικές και μαθησιακές προϋποθέσεις των Ελλήνων μαθητών της Ο.Δ. της Γερμανίας. Οι ερωτήσεις για τους μαθητές και τους γονείς είναι διατυπωμένες τόσο στα Ελληνικά όσο και στα Ολλανδικά. Οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν και στις δύο γλώσσες για να προληφθεί το ενδεχόμενο να αποκλειστούν από την έρευνα μαθητές και γονείς που δεν γνωρίζουν καλά μια από τις δύο γλώσσες.

Η μορφή και το περιεχόμενο των ερωτηματολογίων για τις τέσσερις ομάδες των ερωτηθέντων παρουσιάζουν αρκετά κοινά σημεία: συγκεκριμένα, ορισμένες ερωτήσεις είναι ταυτόσημες. Αυτό έγινε για να καταστεί δυνατό να διερευνηθεί πώς αντιμετωπίζει κάθε ομάδα το συγκεκριμένο θέμα από τη δική της σκοπιά. Όλες σχεδόν οι ερωτήσεις των ερωτηματολογίων είναι κλειστού τύπου. Οι δυνατές απαντήσεις δίδονται εκ των προτέρων ή ζητείται από τον ερωτώμενο να σημειώσει κατά πόσο συμφωνεί με μια θέση. Μόνο η τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου για τους γονείς και τους Έλληνες εκπαιδευτικούς είναι ανοιχτού τύπου. Αυτό γίνεται για να δοθεί η ευκαιρία για συμπληρωματικές παρατηρήσεις και προτάσεις.

Ακολουθεί μια σύντομη περιγραφή του περιεχομένου των ερωτηματολογίων κατά ομάδα ερωτηθέντων. Παρουσιάζεται η δομή των ερωτηματολογίων και σκιαγραφούνται οι κατηγορίες των ερωτήσεων.

α. Μαθητές

Οι σπουδαιότερες πληροφορίες έπρεπε να αντληθούν από τους μαθητές. Οι μαθητές μπορούσαν να συμπληρώσουν τις απαντήσεις τους στη γλώσσα προτίμησής τους. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε 38 ερωτήσεις, όλες κλειστού τύπου (βλ. Παράρτημα Ι). Η συμπλήρωση απαιτούσε 30 περίπου λεπτά της ώρας.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 5 κατηγορίες ερωτήσεων, τις εξής:

- *Ερωτήσεις γενικής φύσης (οικογενειακή και σχολική βιογραφία)* (ερ. 1 έως 11)

Οι ερωτήσεις αυτές εξυπηρετούν στο να δώσουν γενικές πληροφορίες. Αφορούν στοιχεία σχετικά με την ηλικία, το φύλο, τη χώρα γέννησης, τη χώρα ανατροφής του παιδιού κλπ.

- *Η στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα μητρικής γλώσσας* (ερ. 12, 13)

Ζητείται να αναφερθούν οι λόγοι που το παιδί παρακολουθεί το Ελληνικό σχολείο ή που ίσως θα ήθελε να διακόψει.

- *Συνθήκες διεξαγωγής του μαθήματος μητρικής γλώσσας* (ερ. 15 έως 19)

Καλείται ο μαθητής να εκφράσει την κρίση του συγκρίνοντας το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται στο μάθημα μητρικής γλώσσας με αυτό του Ολλανδικού σχολείου. Δίνεται επίσης η δυνατότητα στο μαθητή να δηλώσει κατά πόσο είναι ικανοποιημένος ή όχι από τον τρόπο που διεξάγεται το μάθημα πολιτισμικών στοιχείων. Ακόμα, ο μαθητής καλείται να δηλώσει αν έχει σε κάποιο από τα μαθήματα μαθησιακές δυσκολίες και σε ποιους παράγοντες τις αποδίδει.

- *Οι κοινωνικοπολιτισμικές και γνωστικές προϋποθέσεις των μαθητών* (ερ. 14, 20 έως 30 και 34 έως 38)

Εδώ διατυπώνονται ερωτήσεις με σκοπό να συγκεντρωθούν στοιχεία γύρω από το πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο των μαθητών. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να δηλώσουν – άμεσα ή έμμεσα – σε ποιο βαθμό λαμβάνουν πολιτισμικά ερεθίσματα από το ολλανδικό και το ελληνικό σύστημα και ποια στάση κρατούν απέναντι στις δύο γλώσσες. Ειδικότερα, η διερεύνηση της πολιτισμικής και γλωσσικής κοινωνικοποίησης των μαθητών σε ατομικό επίπεδο εστιάζεται στη γνωστική και θυμική (συναισθηματική) διάσταση, αλλά και στη βιωματική εμπειρία.

- *Οι διαπολιτισμικοί προσανατολισμοί του μαθητή* (ερ. 31 έως και 33)

Πόσο ‘ανοιχτοί’ είναι οι μαθητές σε άλλες ομάδες αλλοεθνών στην Ολλανδία και κατά πόσο πρόθυμοι είναι για ένα πολιτισμικό πλησίασμα.

β. Γονείς

Το ερωτηματολόγιο για τους γονείς ήταν επίσης διατυπωμένο και στις δύο γλώσσες (Ελληνικά – Ολλανδικά) και περιελάμβανε 29 ερωτήσεις (βλ. Παράρτημα ΙΙ). Η τελευταία ερώτηση έδινε τη δυνατότητα στους γονείς να εκφράσουν τις προτάσεις και επιθυμίες τους σχετικά με την πολιτισμική καλλιέργεια των παιδιών τους στο Ελληνικό σχολείο. Η συμπλήρωση των ερωτήσεων απαιτούσε 20 λεπτά περίπου.

Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε πάνω στα εξής θέματα:

- *Η στάση των γονέων απέναντι στο μάθημα μητρικής γλώσσας* (ερ. 1, 2, 3)

Οι λόγοι για τους οποίους οι γονείς στέλνουν τα παιδιά τους στο Ελληνικό σχολείο, καθώς και οι ενδεχόμενοι λόγοι που θα επιθυμούσαν να διακόψουν τη φοίτησή τους.

- *Συνθήκες διεξαγωγής του μαθήματος μητρικής γλώσσας* (ερ. 6, 20)

Ζητείται να δηλώσουν οι γονείς την ικανοποίησή τους ή μη σχετικά με το εκπαιδευτικό υλικό διδασκαλίας ‘πολιτισμικών στοιχείων’ που χρησιμοποιείται στο Ελληνικό σχολείο και να εκφράσουν τη γνώμη τους για το αναλυτικό πρόγραμμα.

- *Ο κοινωνικοποιητικός ρόλος των γονέων* (ερ. 4, 5, 7 έως 15, 18)

Η στάση των γονέων απέναντι στην κοινωνικοπολιτισμική εξέλιξη των παιδιών τους μέσα σε δύο συστήματα (Ελλάδας και Ολλανδίας) και τα ερεθίσματα που τους παρέχουν.

- *Διαπολιτισμικοί προσανατολισμοί των γονέων* (ερ. 19)

Κατά πόσο οι γονείς είναι ‘ανοιχτοί’ σε άλλες ομάδες αλλοεθνών στην Ολλανδία και κατά πόσο επιθυμούν να διαμορφώσουν τα παιδιά τους διαπολιτισμική ταυτότητα.

- *Θεώρηση της διπολιτισμικής σχέσης των παιδιών τους* (ερ. 16,17, 21)

Ποια είναι η θέση των γονέων απέναντι στη διπολιτισμική σχέση των παιδιών τους, που μεγαλώνουν κάτω από ιδιαίτερες συνθήκες κοινωνικοποίησης σε διπολιτισμικά-διγλωσσικά περιβάλλοντα.

- Προσωπικά στοιχεία των γονέων (ερ. 22 t/m 28)

Εδώ διατυπώνονται ερωτήσεις που αφορούν στην εθνικότητα, τις γραμματικές γνώσεις, τις ασχολίες, το βαθμό κατοχής της ολλανδικής γλώσσας κλπ.

γ. Έλληνες εκπαιδευτικοί

Στο ερωτηματολόγιο για Έλληνες δασκάλους που διδάσκουν στις τρεις ανώτερες τάξεις των Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας και των Τμημάτων OALT χρησιμοποιείται η Ελληνική και περιλαμβάνει 33 ερωτήσεις (βλ. Παράρτημα III). Η τελευταία ερώτηση έδινε τη δυνατότητα στους δασκάλους για παρατηρήσεις σχετικά με την πολιτισμική καλλιέργεια των μαθητών τους. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου απαιτούσε 20 λεπτά περίπου.

Το ερωτηματολόγιο έχει οργανωθεί σε έξι κατηγορίες ερωτήσεων:

- *Η στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της μητρικής γλώσσας* (ερ. 3, 4)

Οι δάσκαλοι εκθέτουν – κατά τις εκτιμήσεις τους – τους λόγους που οι μαθητές παρακολουθούν το Ελληνικό σχολείο αλλά και τους λόγους στους οποίους μπορεί να οφείλεται η μη τακτική παρακολούθηση των μαθημάτων. Σημειώνεται ότι οι ίδιες ερωτήσεις έχουν τεθεί στους γονείς και στους ίδιους τους μαθητές.

- *Συνθήκες διεξαγωγής του μαθήματος μητρικής γλώσσας* (ερ. 1, 2, 5, 10, 19)

Με αυτές τις ερωτήσεις συγκεντρώνονται στοιχεία για τις συνθήκες κάτω από τις οποίες διεξάγεται το μάθημα μητρικής γλώσσας.

- *Διαπολιτισμικοί προσανατολισμοί του Ελληνικού σχολείου* (ερ. 11 έως 17 και 26)

Αυτή η κατηγορία ερωτήσεων έχει συμπεριληφθεί με σκοπό να συγκεντρωθούν πληροφορίες σχετικά με την εφαρμογή ή μη διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο Ελληνικό σχολείο. Επίσης, για να διερευνηθεί τι λαμβάνει ο μαθητής από διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα και έξω από το σχολείο.

- *Η αποτελεσματικότητα του μαθήματος μητρικής γλώσσας* (ερ. 18, 20, 21, 22, 25, 27, 28)

Η δύναμη και ο κοινωνικοποιητικός ρόλος του Ελληνικού σχολείου ως φορέα μετάδοσης πολιτισμικών στοιχείων και γνώσης στους μαθητές ελληνικής καταγωγής.

- *Θεώρηση της διπολιτισμικής σχέσης των μαθητών* (ερ. 23, 24, 29)

Οι απαντήσεις σ' αυτές τις ερωτήσεις δίνουν μια εικόνα για τη στάση των δασκάλων απέναντι στη διπολιτισμική σχέση των Ελλήνων μαθητών που κοινωνικοποιούνται στο διπολιτισμικό-διγλωσσικό περιβάλλον της χώρας διαμονής.

- *Προσωπικά στοιχεία των εκπαιδευτικών* (ερ. 30, 31, 32)

Ερωτήσεις σχετικές με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην Ολλανδία και το βαθμό που χειρίζονται την ολλανδική γλώσσα.

δ. Ολλανδοί εκπαιδευτικοί

Το ερωτηματολόγιο για τους Ολλανδούς εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στις τρεις ανώτερες τάξεις του Ολλανδικού σχολείου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και έχουν στην τάξη τους μαθητές που παρακολουθούν το Ελληνικό σχολείο, έχει συνταχθεί στα Ολλανδικά και περιλαμβάνει 17 ερωτήσεις (βλ. Παράρτημα IV). Όλες οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου και η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου απαιτούσε 15 λεπτά περίπου.

Το ερωτηματολόγιο απαρτίστηκε από πέντε κατηγορίες ερωτήσεων:

- *Γενικά στοιχεία* (ερ. 1, 2)

Τα στοιχεία αυτά αφορούν το είδος του Ολλανδικού σχολείου (δημόσιο, καθολικό κλπ) και τις τάξεις που παρακολουθούν οι μαθητές ελληνικής καταγωγής.

- *Σχέσεις του ολλανδικού σχολείου με το μάθημα μητρικής γλώσσας* (ερ. 3, 4, 13, 14, 15, 17)

Οι ερωτήσεις αυτές διερευνούν τις σχέσεις του ολλανδικού σχολείου με το μάθημα μητρικής γλώσσας.

- *Διαπολιτισμικοί προσανατολισμοί του Ολλανδικού σχολείου* (ερ. 5 έως και 9 και 14 έως και 17)

Με τις ερωτήσεις αυτές συγκεντρώνονται πληροφορίες σχετικά με την εφαρμογή ή μη διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο Ολλανδικό σχολείο και ποια είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση του μαθητή μέσα κι έξω από το σχολείο. Πόσο εξοικειωμένος είναι ο Ολλανδός εκπαιδευτικός με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

- *Η αποτελεσματικότητα του ολλανδικού σχολείου* (ερ. 10, 11, 12)

Η δύναμη και ο ρόλος του Ολλανδικού σχολείου ως φορέα μετάδοσης κοινωνικοποιητικών στοιχείων και γνώσης στους Έλληνες μαθητές.

- *Θεώρηση της διπολιτισμικής σχέσης των μαθητών* (ερ. 16)

Η θέση των Ολλανδών εκπαιδευτικών απέναντι στη διπολιτισμική σχέση των Ελλήνων μαθητών, οι οποίοι μεγαλώνουν κάτω από διπολιτισμικές-διγλωσσικές συνθήκες. Η ίδια ερώτηση τέθηκε και στους γονείς των μαθητών και τους Έλληνες εκπαιδευτικούς.

6.6 Συλλογή δεδομένων

Το Μάιο του 1998 αποστάλθηκαν όλα τα ερωτηματολόγια στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας και στα Τμήματα OALT, επ' ονόματι των υπεύθυνων εκπαιδευτικών. Έγινε χρήση της λίστας των ταχυδρομικών διευθύνσεων που έχει στην κατοχή του το Γραφείο Συντονιστή Εκπαίδευσης Βρυξελλών. Ο ερευνητής ζήτησε τη συνεργασία των εκπαιδευτικών. Είχε ήδη προηγηθεί τηλεφωνική επικοινωνία κατά την οποία τους δόθηκαν επεξηγήσεις για το σκοπό της έρευνας και τους ζητήθηκε να δηλώσουν τον αριθμό των μαθητών των τριών ανωτέρων τάξεων. Επίσης, τους ζητήθηκε να δηλώσουν τον αριθμό των γονέων των μαθητών (αν οι γονείς είχαν περισσότερα από ένα παιδιά στις τρεις ανώτερες τάξεις έπρεπε να συμπληρώσουν ένα μόνο ερωτηματολόγιο) καθώς και τον αριθμό των Ολλανδών εκπαιδευτικών που είχαν στις τάξεις τους μαθητές ελληνικής καταγωγής (αν ένας Ολλανδός εκπαιδευτικός είχε περισσότερους από ένα Έλληνα μαθητές στην τάξη του, έπρεπε να συμπληρώσει ένα μόνο ερωτηματολόγιο). Αυτές οι πληροφορίες ήταν αναγκαίες για να μπορέσουμε να υπολογίσουμε πόσα ερωτηματολόγια θα έπρεπε να αποσταλούν.

Το υλικό που αποστάλθηκε στα σχολεία αποτελούνταν από τέσσερα διαφορετικά είδη ερωτηματολογίων: ένα για τους εκπαιδευτικούς, ένα για τους μαθητές των τριών ανωτέρων τάξεων, ένα για τους γονείς τους και ένα για τους Ολλανδούς εκπαιδευτικούς που είχαν στην τάξη τους Έλληνες μαθητές. Μια εισαγωγική επιστολή συνόδευε τα ερωτηματολόγια. Στην επιστολή δίνονταν επεξηγήσεις για το σκοπό, τη σπουδαιότητα και τον τρόπο συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων. Τους δίνονταν επίσης βεβαιώσεις ότι η επεξεργασία των ερωτηματολογίων θα γινόταν ανώνυμα.

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί μοίρασαν στο σχολείο τα ερωτηματολόγια στους μαθητές οι οποίοι είχαν την ευκαιρία να τα συμπληρώσουν εκεί. Η ενέργεια αυτή είχε ως πλεονέκτημα τη συγκέντρωση περισσότερων συμπληρωμένων ερωτηματολογίων από ό,τι αν τα ερωτηματολόγια είχαν σταλεί ατομικά στα σπίτια των μαθητών. Ήταν επίσης δυνατό να ελεγχθεί αν τα ερωτηματολόγια είχαν συμπληρωθεί πλήρως, και τελικά να επιστραφούν συντομότερα στον ερευνητή. Για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων δεν απαιτούνταν η αναγραφή του ονοματεπώνυμου και γι' αυτό ζητήθηκε από τους μαθητές να απαντήσουν όσο πιο ειλικρινά μπορούσαν ακολουθώντας τις οδηγίες για τη συμπλήρωση.

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους μαθητές να πάρουν ένα ερωτηματολόγιο για τους γονείς τους και ένα για το δάσκαλο του Ολλανδικού τους σχολείου. Κατόπιν οι μαθητές θα έπρεπε να επιστρέψουν τα παραπάνω ερωτηματολόγια στον Έλληνα δάσκαλό τους συμπληρωμένα. Στο τέλος, οι Έλληνες δάσκαλοι θα έπρεπε να συγκεντρώσουν τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια όλων των ερωτηθέντων ομάδων (μαθητών, γονέων, Ολλανδών εκπαιδευτικών) και μαζί με το δικό τους να τα επιστρέψουν στον ερευνητή. Για την επιστροφή μπορούσαν να κάνουν χρήση ενός ειδικού φακέλου επιστροφής.

Μετά από υπενθύμιση προς τους Έλληνες εκπαιδευτικούς που δεν ανταποκρίθηκαν αμέσως, τα ερωτηματολόγια επιστράφηκαν συμπληρωμένα στο τέλος Ιουνίου. Κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας δεν παρουσιάστηκαν ιδιαίτερα προβλήματα.

6.7 Ανταπόκριση και μη ανταπόκριση

Στο τέλος Ιουνίου είχαν επιστραφεί τα ερωτηματολόγια: 9 από τους 10 εκπαιδευτικούς ανταποκρίθηκαν. Πιο συγκεκριμένα, από τους 10 οι 2 επέστρεψαν τα ερωτηματολόγια αναπάντητα και ένας δεν ανταποκρίθηκε καθόλου. Οι δύο πρώτοι αρνήθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα

προβάλλοντας ως λόγο το γεγονός ότι δεν έβρισκαν το σκοπό της έρευνας αρκετά ενδιαφέρον. Ο τρίτος υποσχέθηκε συνεργασία. Μετά το πέρας της προθεσμίας συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων και επειδή καθυστερούσε ειδοποιήθηκε δύο φορές τηλεφωνικά, με την υπενθύμιση της συνεργασίας που είχε υποσχεθεί. Τελικά, δεν συμμετείχε. Ο λόγος ήταν η έλλειψη χρόνου εξαιτίας μετακόμισής του στην Ελλάδα.

Το μειονέκτημα που παρουσιάζει ο τρόπος συλλογής των δεδομένων που περιγράψαμε είναι ότι ο κάθε εκπαιδευτικός που για ποικίλους λόγους δεν επιθυμεί να συνεργαστεί αποτρέπει και τη συνεργασία με τις υπόλοιπες ομάδες ερωτηθέντων στις οποίες θα έπρεπε να προωθήσει τα ερωτηματολόγια.

Στάλθηκαν 120 ερωτηματολόγια προς όλους τους μαθητές, από τα οποία επιστράφηκαν 75 συμπληρωμένα, δηλαδή το 62,5% του συνόλου. Η ανταπόκριση μπορεί να θεωρηθεί πολύ ικανοποιητική.

Από τους 109 ερωτηθέντες γονείς συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 60 (55%). Το ποσοστό αυτό ανταπόκρισης δεν μπορεί να θεωρηθεί εξαιρετικά χαμηλό για έρευνα survey (βλ. Kalfs & Kool, 1994).

Από τα 94 ερωτηματολόγια προς τους Ολλανδούς εκπαιδευτικούς συμπληρώθηκαν τμηματικά ή πλήρως και επιστράφηκαν τα 50. Το ποσοστό ανταπόκρισης είναι 53%. Σύμφωνα με τον De Leeuw (1992:6) ένα ποσοστό 44% μη ανταπόκρισης σε έρευνα survey είναι μέτριο, άρα και το ποσοστό 47% της δικής μας έρευνας μπορεί να θεωρηθεί μέτριο.

Δυστυχώς δεν είναι δυνατό να εξακριβώσουμε τους λόγους της μη ανταπόκρισης των τριών τελευταίων ομάδων ερωτηθέντων.

Για να έχουμε μια ιδέα σχετικά με την αντιπροσώπευση της ανταπόκρισης όλων των ερωτηθέντων ομάδων, επιδιώχθηκε να διερευνηθεί αν η μη ανταπόκριση μπορεί να οδηγήσει σε συστηματική αλλοίωση των αποτελεσμάτων. Η ανταπόκριση και μη ανταπόκριση κατά ομάδα ερωτηθέντων παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα 4.

Πίνακας 4. Ανταπόκριση κι μη ανταπόκριση

Ομάδες ερωτηθέντων	Ερωτηματολόγια που αποστάλθηκαν n	Ανταπόκριση		Μη ανταπόκριση	
		n	%	n	%
Μαθητές	120	75	62,5	45	37,5
Γονείς	109	60	55	49	45
Ελλ. εκπαιδευτικοί	10	7	70	3	30
Ολλ. εκπαιδευτικοί	94	50	53	44	47

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, μπορούμε να έχουμε στον επόμενο πίνακα μια εικόνα τη γεωγραφική εξάπλωση της ανταπόκρισης, κατά τύπο σχολείων:

Πίνακας 5α. Γεωγραφική εξάπλωση της ανταπόκρισης στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας

Σχολεία	Τάξεις								
	Δ'			Ε'			ΣΤ'		
	αγόρια	κοριτσ.	σύνολο	αγόρια	κοριτσ.	σύνολο	αγόρια	κοριτσ.	σύνολο
1. Χάγη	1	1	2	-	-	-	-	1	1
2. Eindhoven	1	-	1	-	2	2	-	-	-
3. Geleen	1	2	3	-	1	1	1	-	1
4. Groningen	3	1	4	1	4	5	-	1	1
5. Μάαστριχτ	1	-	1	1	-	1	-	-	-
6. Nijmegen	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7. Ρότερνταμ	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8. Tilburg	-	1	1	-	-	-	2	1	3
9. Ουτρέχτη	3	4	7	3	2	5	4	5	9

Σύνολο	10	9	19	5	9	14	7	8	15
--------	----	---	----	---	---	----	---	---	----

Ιδιαίτερα από το Groningen και την Ουτρέχτη έχουμε σχετικά μεγάλη ανταπόκριση. Εκλείπουν δεδομένα από το Nijmegen και το Ρότερνταμ.

Πίνακας 5β. Αντιπροσώπευση της ανταπόκρισης στα Τμήματα OALT

Scholen	Groepen								
	6 ^{de}			7 ^{de}			8 ^{ste}		
	jongens	meisjes	totaal	jongens	meisjes	totaal	jongens	meisjes	totaal
1. 'De scholekster' στο Άμστερνταμ*	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2. 'De Baanbreker' στο Gorinchem	2	3	5	2	1	3	4	-	4
3. 'Οδυσσέας' στην Ουτρέχτη	7	2	9	1	4	5	-	1	1
Totaal	9	5	14	3	5	8	4	1	5

* Σ' αυτό το σχολείο γίνεται διαχωρισμός σε κατώτερο, μέσο και ανώτερο επίπεδο, αντί για τάξεις.

Ιδιαίτερα από την Ουτρέχτη και το Gorinchem έχουμε σχετικά μεγάλη ανταπόκριση. Εκλείπουν δεδομένα από το Άμστερνταμ.

6.8 Επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις απαντήσεις στις ερωτήσεις κλειστού τύπου, έχουν εισαχθεί στο λογισμικό πρόγραμμα SPSS/PC+ - 8.0 και έχουν αναλυθεί βάσει αυτού. Η επεξεργασία των απαντήσεων στις ανοιχτές ερωτήσεις έχει γίνει βάσει ανάλυσης του περιεχομένου.

Τα δεδομένα από κάθε κατηγορία ερωτηματολογίων (δηλαδή για τους γονείς, τα παιδιά και τους Έλληνες και Ολλανδούς εκπαιδευτικούς) έχουν εισαχθεί σε ένα αρχείο και έχουν υποστεί στη συνέχεια επεξεργασία. Τα ερωτηματολόγια είναι κωδικοποιημένα και έχουν υποστεί επεξεργασία με βάση αυτήν την κωδικοποίηση. Στις περιπτώσεις που οι ερωτηθέντες μπορούσαν να επιλέξουν περισσότερες απαντήσεις, η κάθε απάντηση θεωρήθηκε ως απάντηση σε ξεχωριστή ερώτηση.

Κατά την εισαγωγή των δεδομένων αποδείχτηκε ότι μερικοί ερωτηθέντες δεν είχαν απαντήσει σε κάποιες ερωτήσεις ή είχαν σημειώσει περισσότερες απαντήσεις σε ερωτήσεις όπου επιτρεπόταν να δοθεί μία μόνο απάντηση. Αυτές οι ερωτήσεις δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην έρευνα και έτσι χαρακτηρίζονται ως 'αναπάντητες'.

Αφότου εισήχθησαν τα δεδομένα, κατασκευάστηκε ένας πίνακας όπου αναγράφηκε η συχνότητα εμφάνισης κάθε απάντησης, ώστε να γίνει σαφές τι ποσοστό από τους ερωτηθέντες σημείωσε την κάθε απάντηση. Σε κάποιες ερωτήσεις επιτρεπόταν στους ερωτώμενους να απαντήσουν μόνο εφόσον είχαν απαντήσει και στην προηγούμενη ερώτηση. Όσα δεδομένα προήλθαν από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων που δεν ακολούθησαν αυτήν την οδηγία δεν έχουν υποστεί επεξεργασία για να μην οδηγήσουν σε λανθασμένα συμπεράσματα.

Στη συνέχεια εκτυπώθηκαν όλα τα δεδομένα που είχαν εισαχθεί, ώστε να βγει ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των απαντήσεων. Σ' αυτό το σημείο έχει ληφθεί υπόψη και το αν η απάντηση σε μια ερώτηση εξαρτάται απ' το αν ή πώς απαντήθηκε η προηγούμενη ερώτηση, όπως περιγράφεται παραπάνω.

Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη το παραπάνω, κατασκευάστηκαν πίνακες για κάποιες ερωτήσεις που επιλέχθηκαν βάσει της σπουδαιότητας και της χρηστικότητάς τους. Στον κάθετο άξονα του πίνακα τοποθετείται μία μεταβλητή και στον οριζόντιο άξονα η δεύτερη μεταβλητή. Στο σημείο του πίνακα όπου διασταυρώνονται οι δύο μεταβλητές αναγράφεται το αποτέλεσμα του συνδυασμού (τόσο απόλυτα, όσο και σε σχέση με το σύνολο).

Για την ανάλυση των δεδομένων έχει χρησιμοποιηθεί και η μέθοδος της ανάλυσης του περιεχομένου. Βάσει αυτής αναλύονται οι απαντήσεις στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου ώστε να καταγραφεί με συστηματικό τρόπο το περιεχόμενο των απαντήσεων.

7. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΕΡΩΤΗΘΕΝΤΩΝ

Σ' αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζεται μια εικόνα των ευρημάτων της έρευνας. Εδώ γίνεται λόγος για τα χαρακτηριστικά των ομάδων ερωτηθέντων. Αρχικά αναλύονται τα ευρήματα κάθε επιπέδου (μακροεπίπεδο, μεσοεπίπεδο, μικροεπίπεδο, ατομικό επίπεδο) βάσει του δομικο-αναλυτικού μοντέλου της παραγράφου 4.2. Στη συνέχεια αναφέρονται τα δημογραφικά και βιογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων και γίνεται μια διάκριση ανάμεσα στους μαθητές ανάλογα με τον τόπο διαμονής και της εθνοτικής σύνθεσης της οικογένειάς τους. Επίσης, ερευνάται αν και σε ποιο βαθμό το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει την καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού στο ενδοοικογενειακό περιβάλλον. Αμέσως μετά αναφέρονται οι κοινωνικοπολιτισμικοί προσανατολισμοί των μαθητών και των γονέων, που ερευνώνται βάσει των σχέσεών τους με τη μητρική γλώσσα και πολιτισμό, των συναισθηματικών δεσμών με τη χώρα καταγωγής, της επιλογής των φίλων (με εθνοτικά κριτήρια) και της επιθυμίας τους για παλιννόστηση. Τέλος, στη στάση των γονέων και των εκπαιδευτικών απέναντι στη διπολιτισμική σχέση των μαθητών.

7.1 Σφαιρική παρουσίαση και συζήτηση των ευρημάτων ανά επίπεδο

Με βάση τα επίπεδα του πίνακα Γ (κεφ. 4.2.) και τις υποθέσεις που διατυπώθηκαν θα προσπαθήσουμε στη συνέχεια να παρουσιάσουμε σφαιρικά τα ευρήματα της έρευνας¹. Σύμφωνα με το γενικό πλάνο της παρουσίασης των ευρημάτων, οι απαντήσεις αναφέρονται σε πίνακες, ακολουθούμενες (συνήθως) από σύντομο σχολιασμό. Κάποιοι από τους ερωτηθέντες (75 μαθητές, 60 γονείς, 50 Ολλανδοί εκπαιδευτικοί και 7 Έλληνες εκπαιδευτικοί) δεν απάντησαν σε όλες τις ερωτήσεις. Σ' αυτές τις περιπτώσεις αναφέρεται ο αριθμός των ερωτηθέντων που απάντησε στην ερώτηση. Συχνά συμβαίνει τα δεδομένα να είναι ελλιπή, καθώς αυτά δεν έχουν συμπληρωθεί ή έχουν συμπληρωθεί ασαφώς ή λανθασμένα. Στον επεξηγηματικό τίτλο του κάθε πίνακα αναγράφονται, εκτός από την ομάδα (γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικοί), και τα χαρακτηριστικά στα οποία αναφέρεται ο πίνακας. Τα αποτελέσματα εκφράζονται τόσο σε αριθμούς, όσο και σε ποσοστά. Κάποιες φορές συναρμόζουμε τις απαντήσεις των κατηγοριών 'συμφωνώ' και 'συμφωνώ απολύτως'. Το ίδιο ισχύει και για τις κατηγορίες 'διαφωνώ' και 'διαφωνώ απολύτως'. Μετά την περιγραφή των απαντήσεων σε ποσοστά, παραθέτουμε κάποιες περιπτώσεις και συμπληρωματικές παρατηρήσεις των υποκειμένων.

7.1.1 Πολιτικό πλαίσιο της πολιτισμικής και γλωσσικής καλλιέργειας σε ευρωπαϊκό και διακρατικό επίπεδο (μακροεπίπεδο)

α) Το μάθημα της μητρικής γλώσσας

Όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο 5.2 με τον όρο 'μάθημα μητρικής γλώσσας' εννοείται, στην περίπτωση μας, το μάθημα που διδάσκεται στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας και στα Τμήματα OALT, σε μαθητές ελληνικής καταγωγής. Η παρακολούθησή του είναι προαιρετική και περιλαμβάνει στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας τη διδασκαλία της Γλώσσας, Ιστορίας, Θρησκευτικών και Γεωγραφίας, ενώ στα Τμήματα OALT επικεντρώνεται στη γλώσσα της χώρας προέλευσης.

Το μάθημα της μητρικής γλώσσας καθιερώθηκε νομικά για πρώτη φορά τον Ιούλιο του 1977 στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Κοινής Αγοράς. Το Συμβούλιο της ΕΟΚ (EG-RAT) καθόρισε με απόφασή του στις 25 Ιουλίου (EG-Richtlijn, 77/486/EEG, άρθρο 3), ότι: "Τα κράτη μέλη λαμβάνουν, σύμφωνα με τις εθνικές τους συνθήκες και τα νομικά τους συστήματα και σε συνεργασία με τις χώρες καταγωγής, τα κατάλληλα μέτρα με σκοπό την προώθηση της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας καταγωγής υπέρ των τέκνων που αναφέρονται στο άρθρο 1, σε συνδυασμό με την κανονική εκπαίδευση."

Σε διακρατικό επίπεδο, στα πλαίσια της εφαρμογής 'Μορφωτικών Προγραμμάτων' μεταξύ Ελλάδας και Ολλανδίας, αποφασίστηκε στα 1984 η σύσταση Μικτής Ελληνο-Ολλανδικής Επιτροπής αρμόδιας για εκπαιδευτικά θέματα, στις συνεδριάσεις της οποίας συζητήθηκαν θέματα σχετικά με τη

διδασκαλία της μητρικής γλώσσας (βλ. κεφ. 5.1). Τα σημεία των συνομιλιών που αξίζει να αναφερθούν είναι:

- Διδασκαλία της μητρικής γλώσσας

“Η χρηματοδότηση (της εκπαίδευσης στη μητρική γλώσσα) εξασφαλίζεται εφόσον οι μαθητές αριθμούν τουλάχιστον τους οχτώ· προβλέπονται 2 ½ ώρες διδασκαλίας της Ελληνικής στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος και εντός των ωρών διδασκαλίας, καθώς και ενός επιπρόσθετου αριθμού 2 ½ ωρών εκτός του πλαισίου των κανονικών ωρών διδασκαλίας” (Συμφωνημένα Πρακτικά της Ζ΄ Συνάντησης της Μικτής Ελληνο-Ολλανδικής Επιτροπής για εκπαιδευτικά θέματα, Zoetermeer 25-27 Μαΐου 1992, άρθρο 4.1.1).

- Εξασφάλιση αιθουσών για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας

“Οι δυο αντιπροσωπείες συμφώνησαν ότι θα διατεθούν απαραίτητα και κατάλληλα κτίρια, χωρίς επιβάρυνση, για τα μαθήματα ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού κατά τη διάρκεια των ετών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης” (Συμφωνημένα Πρακτικά της Α΄ Συνάντησης της Μικτής Ελληνο-Ολλανδικής Επιτροπής για εκπαιδευτικά θέματα, Zoetermeer 11 και 12 Δεκεμβρίου 1984, άρθρο 3α).

- Διάθεση διδακτικού υλικού

“... οι ολλανδικές αρχές θα διαθέσουν διδακτικό υλικό και εξοπλισμό για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού” (Συμφωνημένα Πρακτικά της Α΄ Συνάντησης της Μικτής Ελληνο-Ολλανδικής Επιτροπής για εκπαιδευτικά θέματα, Zoetermeer 11 και 12 Δεκεμβρίου 1984, άρθρο 1στ΄).

- Επιμόρφωση Ελλήνων αποσπασμένων εκπαιδευτικών.

“Η ολλανδική πλευρά πρότεινε συνεργασία στην οργάνωση εκπαίδευσης εν τη υπηρεσία Ελλήνων καθηγητών κατά την άφιξή τους στην Ολλανδία με έξοδα του ολλανδικού Δημοσίου. Σκοποί αυτής της εκπαίδευσης είναι: α) η πρόσθετη διδασκαλία της Ολλανδικής, β) πληροφορίες σχετικά με το ολλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα και την ιστορία του” (Συμφωνημένα Πρακτικά της Ζ΄ Συνάντησης της Μικτής Ελληνο-Ολλανδικής Επιτροπής για εκπαιδευτικά θέματα, Zoetermeer 25-27 Μαΐου 1992, άρθρο 4.4).

Αν και η απόφαση του Συμβουλίου της (Ε.Ε), της 25^{ης} Ιουλίου 1977 έχει δεσμευτικό χαρακτήρα για τα κράτη-μέλη, η Ολλανδία δεν φαίνεται να εκπληρώνει πλήρως τις υποχρεώσεις που απορρέουν από το άρθρο 3 της Ντιρεκτίβας. Ούτε και οι αποφάσεις και αμοιβαίες δεσμεύσεις που υπογράφηκαν στο πρωτόκολλο των διακρατικών συνομιλιών από τους επικεφαλής της Μικτής Υποεπιτροπής εφαρμόζονται πλήρως από το ολλανδικό κράτος. Έτσι, όσον αφορά την εξασφάλιση αιθουσών διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας, εξακολουθούν να λειτουργούν ορισμένα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας καταβάλλοντας στις ολλανδικές αρχές ενοίκιο για τη χρήση των αιθουσών². Η παραγωγή και διάθεση διδακτικού υλικού είχε τεθεί σε εφαρμογή στις αρχές της δεκαετίας του 1990. Λίγο χρόνο αργότερα σταμάτησε εξαιτίας προβλημάτων. Η επιμόρφωση Ελλήνων εκπαιδευτικών δεν οργανώθηκε ποτέ ιδιαίτερα.

Σύμφωνα με το νόμο OALT (Onderwijs in Allochtonen Levende Talen) του 1998, το μάθημα της μητρικής γλώσσας μετονομάστηκε ‘Εκπαίδευση σε Σύγχρονες Ξένες Γλώσσες’. Σ’ αυτόν τον νόμο γίνεται λόγος για μίξη της πολιτισμικής πολιτικής και της πολιτικής για καταπολέμηση της καθυστέρησης στην εκπαίδευση³. Γράφουν οι Extra κ.α. (2002: 158): Οι πολιτικές εξελίξεις γύρω από την ‘Εκπαίδευση στη Μητρική Γλώσσα’ (OET) και τη νόμιμη διάδοχό της ‘Εκπαίδευση σε Σύγχρονες Ξένες Γλώσσες’ (OALT) θα πρέπει να ενταχθούν στο πλαίσιο της σταδιακής ταύτισης των όρων ‘μειονοτική πολιτική’ και ‘πολιτική ενάντια στην καθυστέρηση’ στην Ολλανδία. Τις τελευταίες δεκαετίες η πολιτική έχει επικεντρωθεί τόσο πολύ στην κοινωνικοοικονομική καθυστέρηση, ώστε ξεχνά τις εθνοπολιτισμικές διαφορές. Άμεση συνέπεια αυτού είναι η συχνή ταύτιση της διαφοράς με την καθυστέρηση. Η προοπτική της καθυστέρησης έχει κυριαρχήσει και στην εκπαιδευτική πολιτική για αλλοεθνείς μαθητές από τις αρχές της δεκαετίας του εβδομήντα.

Η ‘Εκπαίδευση σε Σύγχρονες, Ξένες Γλώσσες’ (OALT) έχει τις παρακάτω λειτουργίες:

1. *Την ανεξάρτητη λειτουργία.* Η OALT χρησιμοποιείται για την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας και ως μέσο για πολιτισμική εκπαίδευση.
2. *Τη λειτουργία υποστήριξης.* Η OALT χρησιμοποιείται για να προωθήσει την εκμάθηση της ολλανδικής γλώσσας, δίνοντας έμφαση στην καταπολέμηση της καθυστέρησης.
3. *Τη συνδυασμένη λειτουργία.* Η OALT έχει υποστηρικτική λειτουργία από το νηπιαγωγείο έως τη Β΄ τάξη και ανεξάρτητη λειτουργία από τη Γ΄ έως τη ΣΤ΄ τάξη. Στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη η OALT θα πρέπει να προσφέρεται εκτός των διδακτικών ωρών του σχολείου⁴.

Οι δήμοι της χώρας ανέλαβαν αποκλειστικά τη ρύθμιση και εφαρμογή της διδασκαλίας του μαθήματος μητρικής γλώσσας, θέτοντας παράλληλα νέες προϋποθέσεις για τη λειτουργία των Τμημάτων OALT με αποτέλεσμα να καθίσταται το μέλλον των Τμημάτων αβέβαιο. Για παράδειγμα, ο Δήμος του Groningen στις προτάσεις που εξέδωσε για την περίοδο 2000-2006 κάνει γνωστό ότι σχεδιάζει να σταματήσει την χρηματοδότηση του ελληνικού Τμήματος OALT, αν ο αριθμός των μαθητών μειωθεί στους 24, από τους 7 που ίσχυε μέχρι τώρα⁵.

Γενικά, μπορούμε να πούμε ότι η αναγνώριση της μητρικής γλώσσας στους αλλοδαπούς μαθητές είναι θεωρητικά δυνατή, στην πράξη όμως υπάρχουν πολλά εμπόδια προς αυτή την κατεύθυνση, λόγω του ότι λείπουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις, όπως η ένταξη της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στο κανονικό πρόγραμμα, τα κατάλληλα προγράμματα ύλης, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τα μέσα διδασκαλίας και μάθησης κλπ.

Η Εκπαίδευση σε Σύγχρονες, Ξένες Γλώσσες (OALT) είναι ένας τομέας γύρω από τον οποίο υπάρχει διάσταση απόψεων και από πολλούς θεωρείται πολυτέλεια στο curriculum των αλλοεθνών μαθητών. Η υποβάθμιση της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού των εθνοπολιτισμικών μειονοτήτων που επιδιώκει το ολλανδικό κράτος φάνηκε καθαρά στο υπόμνημα *Εκπαίδευση στη Μητρική Γλώσσα* (1990). Σ' αυτόν τον νόμο αφαιρέθηκε το συστατικό μέρος του πολιτισμού από την Εκπαίδευση στη Μητρική Γλώσσα (και Πολιτισμό). Η γλώσσα χαρακτηρίστηκε ως απαραίτητη προϋπόθεση για την εισαγωγή στον πολιτισμό και την πολιτισμική κληρονομιά της χώρας καταγωγής. Το αποτέλεσμα ήταν η μητρική γλώσσα να διδάσκεται ως ξένη γλώσσα, με έμφαση στους γραμματικούς κανόνες, ιδιωτισμούς και την προφορά. Αυτό όμως δεν ικανοποιεί το δικαίωμα για εκπαίδευση στη μητρική γλώσσα και τον πολιτισμό. Η γλωσσική εκπαίδευση πρέπει να είναι άμεσα συνδεδεμένη με τον βιωματικό κόσμο και τις αρχές του οικείου πολιτισμού.

Στους πολιτικούς κύκλους συζητιέται αν η μητρική γλώσσα εθνοπολιτισμικών μειονοτήτων θα πρέπει να αποκτήσει το κύρος που έχει και η ολλανδική γλώσσα. Το άρθρο 23 του Συντάγματος παρέχει μεγάλη προστασία στο συντηρητικό ολλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι πολύ δύσκολο να εισαχθούν και να εφαρμοστούν νέες μέθοδοι. Η ανανέωση της εκπαίδευσης είναι απαραίτητη, τόσο για τους ημεδαπούς όσο και για τους αλλοδαπούς μαθητές. Οι συνεργάτες της Κρατικής Ερευνητικής Σχολής Γλωσσολογίας (2000:7) αναφέρουν: “Οι γλωσσολόγοι πιστεύουν στην ‘Εκπαίδευση σε Σύγχρονες Ξένες Γλώσσες’, πολλοί άλλοι όμως βλέπουν κάθε ώρα διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας ως κάτι το επιζήμιο για τον αλλοεθνή μαθητή. Αυτό είναι περίεργο, αν κοιτάξει κανείς την ιστορία της Ολλανδίας. Η Ολλανδία είναι ‘ανοιχτή’ στους ξένους πολιτισμούς, αλλά όχι στην περίπτωση της πολυγλωσσίας. Αυτό είναι ένα μειονέκτημα της πολιτικής και επιστημονικής σκέψης”. Όπως γράφουν επίσης οι Extra κ.α. (2001a:iii): “Ειδικά στον τομέα της πολυγλωσσίας, που είναι η εγγενής ιδιότητα μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, θα πρέπει να θεωρηθεί απαραίτητο καθήκον για όλους τους κατοίκους της Ολλανδίας να συμφιλιώσουν τις έννοιες κοινωνική συνοχή και πολιτισμική ποικιλία. Το καθήκον της συνοχής το φέρουν, σε μια δημοκρατική πολυπολιτισμική κοινωνία, τόσο οι ημεδαποί όσο και οι αλλοδαποί κάτοικοι. “Η πολιτισμική ποικιλία καθιστά αναγκαίο να αναγνωριστεί η σπουδαιότητα και άλλων γλωσσών εκτός της Ολλανδικής και της Αγγλικής, καθώς αποτελούν θεμελιώδη αξία της πολιτισμικής ταυτότητας των μειονοτήτων μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας”, όπως αναφέρουν οι Extra & de Ruiter (2001b:10) (βλ. επίσης Extra κ.α. 2002:ix).

Τέλος, ας αναφερθεί ότι το Σεπτέμβριο του 2002 γνωστοποίησε η ολλανδική κυβέρνηση ότι η εφαρμογή του νόμου ‘Εκπαίδευση σε Σύγχρονες Ξένες Γλώσσες’ θα καταργηθεί από τον Αύγουστο του 2004. Στην πρόταση νόμου *Στρατηγική Συμφωνία* (2002) γίνεται η εξής αναφορά στην εκπαιδευτική πολιτική της Ολλανδίας για τις εθνικές μειονότητες: “Πρέπει να δοθεί προτεραιότητα στην εκμάθηση της Ολλανδικής γλώσσας και γι’ αυτό καταργείται η Εκπαίδευση σε Σύγχρονες Ξένες Γλώσσες”.

Το περιθωριακό status που επιφυλάσσει το ολλανδικό κράτος στο μάθημα μητρικής γλώσσας τεκμηριώνεται από τις μαρτυρίες των εκπαιδευτικών που συμπεριλάβαμε στην έρευνά μας. Μόνο

10% (n=5) των ερωτηθέντων Ολλανδών εκπαιδευτικών που έχουν στις τάξεις τους μαθητές ελληνικής καταγωγής, δήλωσαν ότι διατηρούν επαφές με τα Ελληνικά σχολεία ή με τους Έλληνες εκπαιδευτικούς. Επίσης, 3 από τους ερωτηθέντες Έλληνες εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι στα σχολεία, όπου διδάσκεται το μάθημα της μητρικής γλώσσας, δεν τους διαθέτουν εποπτικά μέσα ή τους διαθέτουν σε περιορισμένο βαθμό. Ας σημειωθεί ακόμη ότι 5 από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς δήλωσαν πως η μη τακτική παρακολούθηση του μαθήματος της μητρικής γλώσσας οφείλεται στη λειτουργία του Ελληνικού σχολείου κατά τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών.

Από την άλλη πλευρά το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας της Ελλάδας σε συνεργασία με τις Προξενικές αρχές και το Γραφείο Συντονιστή εκπαίδευσης Benelux έχει την δυνατότητα να οργανώνει Τμήματα Μητρικής Γλώσσας. Αυτό σημαίνει ότι αναλαμβάνει τη χρηματοδότησή τους, καθορίζει το πλαίσιο διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας, τον αριθμό εκπαιδευτικών που αποσπώνται, στέλνει τα σχολικά εγχειρίδια και καταβάλλει το ενοίκιο των σχολικών αιθουσών στις ολλανδικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες ορισμένων δήμων. Μπορούμε να πούμε ότι η εκπαιδευτική πολιτική των ελληνικών κυβερνήσεων που στοχεύει στη διατήρηση της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας των ομογενών κινείται σε ένα ‘παραλογισμό’, αφού το οικονομικό τίμημα που καταβάλλει για τη διδασκαλία του μαθήματος της μητρικής γλώσσας είναι εξαιρετικά υψηλό. Σύμφωνα με πρόχειρους υπολογισμούς ένας αποσπασμένος εκπαιδευτικός στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας στην Ολλανδία στοιχίζει στο ελληνικό κράτος 19.272 ΕΥΡΩ το έτος. Οι ώρες που διδάσκει εβδομαδιαία δεν ξεπερνούν τις 10, αφού τα Τμήματα λειτουργούν κατά τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών, δηλαδή τις απογευματινές ώρες της Τετάρτης και την ελεύθερη ημέρα του Σαββάτου.

Όσο κι αν φαίνεται ανορθόδοξη η παραπάνω σχέση κόστους και προσφερομένου έργου, μαρτυρείται “ένας συγκαλυμμένος αλλά εντούτοις αδυσώπητος, πολιτισμικός ανταγωνισμός, μεταξύ Ελλάδας και των χωρών όπου ζουν Έλληνες μετανάστες” (Δαμανάκης, 1997:111).

β) Πολιτισμική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Οι σκέψεις μας γύρω από την αναγνώριση της πολιτισμικής ταυτότητας των μειονοτήτων της Ολλανδίας και το πλαίσιο μέσα στο οποίο κινείται η διαμόρφωση μιας ενιαίας Ευρωπαϊκής ταυτότητας, έχουν αναπτυχθεί στις παραγράφους 2.3.1 και 2.3.2.

Τις συνέπειες της πολιτισμικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην πολιτισμική ταυτότητα των Ελλήνων μαθητών είναι δύσκολο να το γνωρίζουμε αυτή τη στιγμή, διότι η Ευρωπαϊκή Ένωση δεν έχει ακόμα ξεκάθαρες θέσεις σχετικά με την πολιτισμική ταυτότητα σε Ευρωπαϊκό πλαίσιο. Σε διάφορες διακοινώσεις, ωστόσο, διαφαίνεται πως η ενωμένη οικονομικά Ευρώπη κινείται και σε μια ευρεία πολιτισμική πολιτική με βάση την πίστη στην ισότητα μεταξύ των κρατών, όπου η ταυτότητα του κάθε μέλους κράτους θα περιέχεται και θα υποστηρίζεται από την ενιαία ευρωπαϊκή πολιτισμική ταυτότητα.

7.1.2 Χαρακτηριστικά των ελληνικών οικογενειών στην Ολλανδία (μικροεπίπεδο)

Οι περισσότεροι γονείς γεννήθηκαν στην Ελλάδα και ζουν ήδη για μεγάλο χρονικό διάστημα στην Ολλανδία (βλ. 7.2β). Ως προς την εθνοτική τους προέλευση και το πολιτισμικό τους κεφάλαιο υπάρχουν κάποιες διαφοροποιήσεις. Οι οικογένειες από μικτούς γάμους φτάνουν το 43% (n=25).

α) Γραμματικές γνώσεις

Τόσο οι πατέρες όσο και οι μητέρες των Ελλήνων μαθητών δεν έχουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο (βλ. 7.2β). Μόνο 11% (n=6) των πατέρων και 18% (n=10) των μητέρων είναι πτυχιούχοι ανωτέρων και ανωτάτων σχολών (ΤΕΙ, ΑΕΙ). Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι Έλληνες γονείς της Ολλανδίας δεν διαθέτουν ιδιαίτερα πλούσιο μορφωτικό κεφάλαιο. Αυτό υποθέτουμε ότι δεν αποβαίνει σε όφελος των παιδιών τους, διότι σύμφωνα με την Pels (1994:60): “Οι γραμματικές γνώσεις των γονέων ασκούν σημαντική επίδραση σε πρότυπα μη μεθοδευμένης μάθησης στην οικογένεια και στον τρόπο που (οι

γονείς) προετοιμάζουν και στηρίζουν τα παιδιά τους στην εκπαίδευση” (βλ. επίσης Leseman, 1994:26 και Klatter-Folmer, 1996:31). Γονείς που προέρχονται από υψηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα λειτουργούν στη διαδικασία αλληλεπίδρασης με τα παιδιά τους συχνά ως κάτι περισσότερο από ένα είδος ‘επαγγελματιών’ δασκάλων (Leseman, 1989). Από έρευνα σε αλλοεθνείς γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο προκύπτει ότι “αφορά λιγότερο λειτουργικές απόψεις και προσανατολισμούς σχετικά με τη μόρφωση των παιδιών τους στο σχολείο” (Pels, 1994:64).

β) Κατοχή της ολλανδικής γλώσσας και βίωση πολιτισμικών στοιχείων από το σύστημα της χώρας διαμονής

Η πλειοψηφία των γονέων έχει μεν την ελληνική ιθαγένεια, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι στην ενδοοικογενειακή επικοινωνία κυριαρχεί η ελληνική γλώσσα και ο πολιτισμός.

Οι γονείς δηλώνουν σε ποσοστό 69% (n=77) ότι τα Ολλανδικά τους είναι καλά ή πολύ καλά (73%, n=41 οι γυναίκες και 63%, n=36 οι άνδρες). Μόνο 25% (n=15) των Ελλήνων γονέων δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν στην επικοινωνία στο σπίτι με τα παιδιά τους αποκλειστικά την Ελληνική. Ένα ποσοστό 7% (n=5) των παιδιών επίσης, δηλώνει από την πλευρά του ότι στο ενδοοικογενειακό περιβάλλον μιλάει ελάχιστα Ελληνικά. Αλλά και στις πολιτισμικές δραστηριότητες που γίνονται στο σπίτι οι γονείς δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στις ολλανδικές απ’ ό,τι στις ελληνικές δραστηριότητες (πίν. 6).

Πίνακας 6. Πολιτισμικές δραστηριότητες που κάνουν οι γονείς στο σπίτι με τα παιδιά τους

Δραστηριότητες	τρεις ή περισσότερες φορές την εβδομάδα		Δραστηριότητες	τρεις ή περισσότερες φορές την εβδομάδα	
	%	n		%	n
Διαβάζουν ελληνικά (εξωσχολικά) βιβλία	11	6	Διαβάζουν ολλανδικά (εξωσχολικά) βιβλία	30	17
Διηγούνται ελλ. ιστορίες	17	10	Διηγούνται ολλ. ιστορίες	20	10
Παίζουν ελληνικά επιτραπέζια παιχνίδια	-	-	Παίζουν ολλανδικά επιτραπέζια παιχνίδια	14	8

Μόνο οι επισκέψεις των γονέων με τα παιδιά τους σε χώρους όπου προβάλλεται ο ελληνικός πολιτισμός (75%, n=44) είναι κάπως συχνότερες από ό,τι οι επισκέψεις σε χώρους όπου προβάλλεται ο ολλανδικός πολιτισμός (54%, n=34). Τέλος, η γλώσσα της χώρας διαμονής λειτουργεί ή συλλειτουργεί ως κώδικας επικοινωνίας και στις επαφές με άλλες ελληνικές οικογένειες (71%, n=39). Το γεγονός ότι στη χώρα διαμονής υπάρχει μια γλώσσα κοινή (η Ολλανδική) περιορίζει την ανάγκη για επικοινωνία στα Ελληνικά μεταξύ των μελών της παροικίας.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι Έλληνες γονείς στην Ολλανδία δεν ακολουθούν μια συνειδητή γλωσσική και πολιτισμική πολιτική υπέρ της χρήσης της ελληνικής γλώσσας και εφαρμογής ελληνικών πολιτισμικών προτύπων στην ενδοοικογενειακή επικοινωνία. Έτσι, βλέπουμε ότι η ενδοπαροικιακή και πολύ περισσότερο η ενδοοικογενειακή επικοινωνία είναι κατά κανόνα δίγλωσση και διπολιτισμική και, επομένως, η σχετική υπόθεσή μας επαληθεύεται.

Μπορούμε ακόμα να πούμε ότι η γλώσσα και ο πολιτισμός της χώρας διαμονής έχουν διεισδύσει στη μεταναστευτική οικογένεια σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι στην οργανωμένη παροικία. Οι περιστάσεις κατά τις οποίες υπερέχει η ελληνική γλώσσα ως κώδικας επικοινωνίας και βιώνεται ο ελληνικός πολιτισμός εστιάζονται όχι τόσο στην ιδιωτική οικογενειακή ζωή, αλλά σχετίζονται περισσότερο με δεσμούς και εκδηλώσεις της οργανωμένης παροικίας. Πρέπει εδώ να τονιστεί ότι πρωταρχικός σκοπός οργάνωσης της παροικίας είναι η καλλιέργεια και διαφύλαξη της ελληνικής γλώσσας και της πολιτισμικής παράδοσης ανάμεσα στους Έλληνες και γύρω από αυτό το πλαίσιο εστιάζονται οι παροικιακές εκδηλώσεις.

Στα ίδια αποτελέσματα έχουν καταλήξει επίσης και οι έρευνες του Δαμανάκη στη Γερμανία (1988) και στο Βέλγιο-Γαλλία (1997). Από τις έρευνες αυτές επιβεβαιώνεται ότι οι θεσμοί που μπορούν να διατηρήσουν την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό στο εξωτερικό είναι κυρίως το σχολείο μητρικής γλώσσας και η οργανωμένη παροικία.

7.1.3 Η χρήση και οι λειτουργίες της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού (μικροεπίπεδο και μεσοεπίπεδο).

Η διγλωσσία και η διπολιτισμικότητα των μελών εθνοπολιτισμικών μειονοτήτων – ιδιαίτερα της δεύτερης και τρίτης γενιάς – που ζουν σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες είναι μια φυσιολογική διαδικασία. Αυτό σημαίνει ότι η διγλωσσία και η διπολιτισμικότητα δεν επιτρέπεται να αξιολογούνται αρνητικά. Αν αξιολογούνται θετικά, τότε θα πρέπει να δημιουργηθούν και οι κατάλληλες προϋποθέσεις, ώστε να διασφαλιστεί η διατήρησή τους. Όμως, οι γλώσσες και οι πολιτισμοί των μεταναστών, μπροστά στην παντοδυναμία του κοινωνικοπολιτισμικού συστήματος της χώρας διαμονής, περιορίζουν τη λειτουργία τους σε κοινωνικούς χώρους που δεν ξεπερνούν τα όρια της οικογένειας, του σχολείου μητρικής γλώσσας και της παροικίας – εκεί τουλάχιστον όπου αυτή έχει οργανωθεί σε ικανοποιητικό βαθμό.

Όσο περισσότερες ευκαιρίες παρέχει η παροικία στα μέλη της να συναντώνται στα πλαίσια πολιτισμικών εκδηλώσεων και να επικοινωνούν στη μητρική γλώσσα και όσο πιο συστηματικά λειτουργεί το Ελληνικό σχολείο, τόσο περισσότερες είναι οι πιθανότητες καλλιέργειας και διατήρησης της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού και κατά συνέπεια της διγλωσσίας και διπολιτισμικότητας.

Αν και η Συνθήκη του Μάαστριχτ που συνυπέγραψαν τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχει ως στόχο τη διαφύλαξη της πολυπολιτισμικότητας και πολυγλωσσίας στην Ευρώπη, τα κράτη-μέλη δεν φαίνεται να προωθούν τους παραπάνω στόχους, με αποτέλεσμα η οργάνωση των παροικιών να μην είναι εύκολη υπόθεση. Τα ελληνόπουλα διδάσκονται τη μητρική γλώσσα και τον πολιτισμό στο πλαίσιο του θεσμού των Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας και των Τμημάτων OALT κατά κανόνα εκτός σχολικού ωραρίου, πράγμα που περιθωριοποιεί την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό. Η λειτουργία του Ελληνικού σχολείου κατά τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών όχι μόνο επιδρά στη διαδικασία της μάθησης, αλλά επηρεάζει αρνητικά τη στάση τους απέναντι στο μάθημα της μητρικής γλώσσας (Dialektoroulos, 1998:94).

Παρά το γεγονός ότι οι μαθητές έχουν γενικά μια θετική στάση απέναντι στην ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό, 43% (n=32) αυτών δηλώνουν ότι σκέφτονται ‘κάπου κάπου’, και 29% (n=22) ότι σκέφτονται ‘πολύ συχνά’ να διακόψουν τη φοίτησή τους στο Ελληνικό σχολείο. Οι γονείς από το μέρος τους επιμένουν στη φοίτηση των παιδιών τους στο Ελληνικό σχολείο. Μόνο 18% (n=11) των γονέων σκέφτονται καμιά φορά να διακόψουν τη φοίτηση των παιδιών τους (βλ. 9.3).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η κυρίαρχη κοινωνικοπολιτισμική ομάδα περιορίζει τη λειτουργία της μητρικής γλώσσας και τη συμμετοχή στον πολιτισμό της χώρας καταγωγής σε συγκεκριμένες επικράτειες (οικογένεια, σχολείο μητρικής γλώσσας, παροικιακές οργανώσεις) και εξασφαλίζει έτσι για τις ξένες γλώσσες και πολιτισμούς – μεταξύ των οποίων και της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού – ένα ειδικό περιθωριακό καθεστώς.

7.1.4 Οι πολιτισμικές και γλωσσικές προϋποθέσεις των μαθητών (ατομικό επίπεδο)

Συγκρίνοντας την ετοιμότητα των Ελλήνων μαθητών στις δύο γλώσσες και πολιτισμούς, οι μαθητές δηλώνουν στο μεγαλύτερο ποσοστό τους ότι γνωρίζουν εξίσου για τον πολιτισμό και των δύο χωρών (49%, n=37). Για την Ολλανδία γνωρίζει περισσότερα πράγματα το 39% (n=29) και για την Ελλάδα το 12% (n=9). Στο ερώτημα ποια γλώσσα θεωρούν πιο χρήσιμη (για τον εαυτό τους) απάντησαν ότι τις θεωρούν και τις δύο εξίσου χρήσιμες (58%, n=43). Το 31% (n=23) θεωρεί την Ολλανδική πιο χρήσιμη και το 11% (n=8) την Ελληνική.

Αναφορικά με το συναισθηματικό τομέα διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές κατά μεγαλύτερο ποσοστό 57% (n=43) δεν αισθάνονται καμιά από τις δύο γλώσσες ως ξένη. Όμως το 23% (n=17) αισθάνεται την Ολλανδική ως ξένη γλώσσα και μόνο το 13% (n=10) την Ελληνική. Τέλος το 5% (n=4) αισθάνεται και τις δύο γλώσσες ξένες.

Οι μαθητές στην πλειοψηφία τους (56%, n=42) δηλώνουν ότι αισθάνονται ως πατρίδα τους την Ελλάδα. Το 27% (n=20) αισθάνεται ως πατρίδα και τις δύο χώρες, το 15% (n=11) αισθάνεται ως πατρίδα την Ολλανδία και το 1% (n=1) δεν αισθάνεται καμιά από τις δύο χώρες ως πατρίδα.

Επίσης, η συντριπτική πλειοψηφία (67%, n=50) των μαθητών θα ευχόταν νίκη για την εθνική ομάδα ποδοσφαίρου της Ελλάδας, σε περίπτωση ενός αγώνα με την εθνική ομάδα της Ολλανδίας. 21% (n=16) θα ευχόταν ισοπαλία και 12% (n=9) νίκη στην ομάδα της Ολλανδίας.

Από τα παραπάνω, καθώς και από άλλα στοιχεία της καθημερινής εμπειρίας, καταφαίνεται ότι οι Έλληνες μαθητές της Ολλανδίας αντιτάσσουν στον αφομοιωτικό κοινωνικοπολιτισμικό περίγυρο και την αφομοιωτική εκπαιδευτική πολιτική της χώρας διαμονής την ισχυρή συναισθηματική σχέση τους με την Ελλάδα.

Τέλος, από τις διαπιστώσεις αυτές προκύπτει ότι ο ελληνικός πολιτισμός και η γλώσσα κρινόμενα με ορθολογικά κριτήρια (οικονομικά και πολιτικά) υστερούν μπροστά στα αντίστοιχα ολλανδικά. Όμως, με συναισθηματικά κριτήρια ο ελληνικός πολιτισμός και η γλώσσα κατέχουν την πρώτη θέση στην ψυχή και καρδιά του παιδιού.

7.1.5 Διαπιστώσεις

Από τις μέχρι τώρα αναλύσεις μπορούμε να ισχυριστούμε τα παρακάτω.

Η χώρα διαμονής (Ολλανδία) επιφυλάσσει στην ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό – δηλαδή τη γλώσσα και πολιτισμό μιας άλλης χώρας-μέλους της Ευρωπαϊκής Ένωσης –, ένα περιθωριακό status. Η ελληνική γλώσσα και ο πολιτισμός δεν έχουν θέση στο επίσημο κρατικό σύστημα εκπαίδευσης της Ολλανδίας και οι λειτουργίες τους περιορίζονται στη σφαίρα της οικογένειας και της παροικίας – εφόσον φυσικά αυτή έχει αυτοοργανωθεί και λειτουργεί συλλογικά –, με αποτέλεσμα να μην μπορούν η ελληνική γλώσσα και ο πολιτισμός να χρησιμεύσουν στο άτομο για κοινωνική και επαγγελματική ανέλιξη στη χώρα υποδοχής ή και προέλευσης.

Σ' αυτή τη πολιτισμική και εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθεί το ολλανδικό κράτος και χαρακτηρίζεται από εθνοκεντρισμό, καθώς αντιτίθεται στις επιταγές της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η ελληνική πολιτεία και οι οργανωμένες ελληνικές παροικίες αντιτάσσουν τη δική τους πολιτική για την ομογένεια. Έτσι, το ελληνικό υπουργείο, δαπανώντας υπέρογκα ποσά, φροντίζει για τη δημιουργία Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας και την επάνδρωσή τους με εκπαιδευτικό προσωπικό που αποσπάται απ' την Ελλάδα. Επίσης, οι παροικίες αναλαμβάνουν την οργάνωση διαφόρων θεσμών που θα συμβάλλουν στη διατήρηση και καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού. Τέτοιοι θεσμοί είναι οι οργανώσεις νέων, οργανώσεις γυναικών, αθλητικοί σύλλογοι κλπ.

Με τη σειρά της η ελληνική ομογένεια προσπαθεί να κρατήσει τα παιδιά συναισθηματικά δεμένα με την Ελλάδα, καθώς επικεντρώνει τις προσπάθειές της στη συναισθηματική διάσταση της κοινωνικοποίησής τους. Αποτέλεσμα αυτής της προσπάθειας των γονέων και των παροικιακών φορέων είναι να έχουν τα παιδιά μια θετική στάση απέναντι στη μητρική γλώσσα και τον πολιτισμό.

Σε ατομικό επίπεδο τα ελληνόπουλα κοινωνικοποιούνται κάτω από διπολιτισμικές-διγλωσσικές συνθήκες που συχνά δεν στερούνται αντιφάσεων. Όμως, σε γενικές γραμμές η σχέση τους με τις δύο γλώσσες και πολιτισμούς παρουσιάζεται εξισορροπημένη. Βέβαια, υπερτερούν τα πολιτισμικά ερεθίσματα που δέχονται από την κοινωνία της χώρας διαμονής και η χρήση της ολλανδικής γλώσσας, όμως αισθάνονται σε μεγαλύτερο ποσοστό την ελληνική ως μη ξένη γλώσσα και διατηρούν με την Ελλάδα ένα συναισθηματικό δεσμό. Όσον αφορά τη χρήση των δύο γλωσσών και τη βίωση πολιτισμικών στοιχείων από την κάθε χώρα θεωρούν τη διγλωσσία και διπολιτισμικότητα ως κάτι το αυτονόητο.

Καταλήγοντας θα μπορούσαμε να πούμε ότι μέσα στον παντοδύναμο κοινωνικοπολιτισμικό περίγυρο της κοινωνίας της χώρας διαμονής η 'ασθενής' ελληνική γλώσσα και ο πολιτισμός έρχονται να εξισορροπήσουν στον εσωτερικό κόσμο των Ελλήνων μαθητών σε αρκετά μεγάλο βαθμό με την 'ισχυρή' γλώσσα και πολιτισμό της Ολλανδίας.

Αξιοσημείωτο είναι ότι σε παρόμοιες διαπιστώσεις έχουν καταλήξει και οι έρευνες του Δαμανάκη (1988, 1997) στη Γερμανία και στο Βέλγιο-Γαλλία.

7.2 Δημογραφικά και βιογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων

α) Μαθητές

Οι μαθητές των Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας (υπό την εποπτεία του ελληνικού υπουργείου παιδείας) και των Τμημάτων OALT (υπό την εποπτεία των ολλανδικών δήμων) αντιμετωπίζονται ως μια ομοιογενή ομάδα. Οι ηλικίες των μαθητών που έλαβαν μέρος στην έρευνα καταγράφονται στο διάγραμμα 2, στο Παράρτημα V. Η πλειοψηφία των μαθητών έχει ηλικία 10 ετών. Ακολουθούν οι μαθητές ηλικίας 11 και 12 ετών.

Αναφορικά με την κατανομή των μαθητών κατά τάξη στο Ελληνικό σχολείο, οι μαθητές της Δ' τάξης εκπροσωπούνται με 44% (n=33), σε ανώτερο βαθμό, από ό,τι οι μαθητές των υπολοίπων τάξεων (πίν. 7).

Πίνακας 7. Κατανομή των ερωτηθέντων μαθητών κατά τάξη

		Τάξη					
Δ' τάξη		Ε' τάξη		ΣΤ' τάξη		Σύνολο	
n	%	n	%	n	%	n	%
33	44%	22	29%	20	27%	75	100%

Η κατανομή μεταξύ των δύο φύλων είναι σχεδόν ισομερής: 35 αγόρια (47%) και 40 κορίτσια (53%). Σ' ό,τι αφορά τον τόπο γέννησης των μαθητών, στην πλειοψηφία τους, το 67% (n=50) γεννήθηκε στην Ολλανδία. Μια ομάδα μαθητών γεννήθηκε στην Ελλάδα (31%, n=23) ή κάπου αλλού 2% (n= 2) και μετανάστευσε στην Ολλανδία κατά τη νηπιακή, προσχολική και σχολική ηλικία. Ακόμη, κάποιοι μαθητές μετακινήθηκαν περισσότερο από μια φορά μεταξύ των δύο χωρών: γεννήθηκαν στην Ολλανδία, έπειτα μετακόμισαν για κάποιο χρονικό διάστημα στην Ελλάδα και στη συνέχεια ξαναεπέστρεψαν στην Ολλανδία.

Προκύπτουν οι ακόλουθοι τύποι μεταναστευτικής βιογραφίας των μαθητών:

- Α' τύπος βιογραφίας: Μαθητές που γεννήθηκαν και μεγάλωσαν στη χώρα υποδοχής (Ολλανδία) ή μετανάστευσαν στη νηπιακή ηλικία.
- Β' τύπος βιογραφίας: Μαθητές που μετανάστευσαν στην προσχολική ηλικία.
- Γ' τύπος βιογραφίας: Μαθητές που μετανάστευσαν στη σχολική ηλικία.
- Δ' τύπος βιογραφίας: Μαθητές που έζησαν εναλλάξ στις δύο χώρες⁶.

Κυριαρχεί ο Α' τύπος μεταναστευτικής βιογραφίας, πράγμα που σημαίνει ότι σε αντίθεση με τις δεκαετίες του 1960 και 1970, σήμερα έχουμε να αντιμετωπίσουμε μια γενιά μαθητών που γεννήθηκαν και μεγάλωσαν στη χώρα υποδοχής και των οποίων οι κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις έχουν μόνο έμμεσα σχέση με τη χώρα προέλευσης των γονέων τους, δηλαδή την Ελλάδα.

Σχετικά με τη σχολική βιογραφία των μαθητών έχουμε να παρατηρήσουμε ότι 11% (n=8) έχουν παρακολουθήσει μια ή και περισσότερες τάξεις του σχολείου στην Ελλάδα (τέσσερις μαθητές την πρώτη τάξη, ένας τη δεύτερα, ένας την τρίτη και 2 την τετάρτη). Παράλληλα με την παρακολούθηση του μαθήματος μητρικής γλώσσας, η πλειοψηφία των μαθητών φοιτούσε και σε μια ολλανδική τάξη/ομάδα (groep)⁷: το 79% (n=23) των μαθητών της Δ' τάξης παρακολουθούσε παράλληλα την ομάδα 6, το 73% (n=16) των μαθητών της Ε' τάξης παρακολουθούσε την ομάδα 7 και το 65% (n=13) των μαθητών της ΣΤ' τάξης την ομάδα 8 του ολλανδικού σχολείου.

β) Γονείς

Από τις δηλώσεις των γονέων προέκυψε η ακόλουθη εικόνα ως προς τις εξής μεταβλητές:

β1) Χρόνος παραμονής στην Ολλανδία

Οι περισσότεροι γονείς έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα αλλά έχουν ζήσει για μεγάλο χρονικό διάστημα ως μετανάστες (πρώτης γενιάς) στην Ολλανδία. Πιο συγκεκριμένα, σε 46 παιδιά (61%) και οι δύο

γονείς έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, σε 25 παιδιά (33%) ο ένας γονέας έχει γεννηθεί στην Ελλάδα, ενώ σε 4 παιδιά και οι δύο γονείς έχουν γεννηθεί εκτός Ελλάδας (στην Ολλανδία ή κάπου αλλού). Οι μητέρες έχουν ζήσει κατά μέσο όρο περισσότερο στην Ολλανδία από ό,τι οι πατέρες. 35% των πατέρων και 39% των μητέρων ζουν πάνω από 20 χρόνια στην Ολλανδία. Μέχρι 10 έτη ζουν 28% των πατέρων και 28% των μητέρων. Οι περισσότεροι γονείς έχουν επίσης την ελληνική εθνικότητα (90%, n=54 των πατέρων και 65%, n=38 των μητέρων).

β2) Γραμματικές γνώσεις

Το μορφωτικό επίπεδο και το επάγγελμα είναι μεταβλητές που παίζουν σημαντικό ρόλο στον προσδιορισμό της κοινωνικής θέσης.

73% των πατέρων και 61% των μητέρων έχουν φοιτήσει μέχρι και την τρίτη τάξη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα ποσοστά των αποφοίτων ΑΕΙ και ΤΕΙ δεν ξεπερνούν το 14% (πατέρες 11%, μητέρες 18%). Σε ό,τι αφορά τις γνώσεις της Ολλανδικής από τους γονείς – σύμφωνα με αυτοεκτίμησή τους – περίπου το 62% των γονέων μιλάει μέτρια έως καλά Ολλανδικά, το 33% μιλάει πολύ καλά και περίπου το 4% περιορισμένα. Μεταξύ ανδρών και γυναικών υπάρχει μια σχετική διαφοροποίηση: οι μητέρες χειρίζονται την Ολλανδική σε υψηλότερο βαθμό από ό,τι οι πατέρες.

β3) Επάγγελμα

Τα επαγγέλματα που ασκούν οι γονείς είναι ανάλογα των γραμματικών τους γνώσεων. 58% των πατέρων είναι εργάτες ειδικευμένοι ή μη, και 32% των μητέρων δήλωσαν ως επάγγελμα οικιακά. Τα ποσοστά των αυτοαπασχολούμενων ανέρχονται σε 40% (πατέρες) και 23% (μητέρες). Απ' αυτούς οι περισσότεροι ανήκουν στον τομέα των τουριστικών επιχειρήσεων (εστιατόρια). Θα πρέπει, τέλος, να αναφερθεί ότι 2% των πατέρων και 2% των μητέρων δήλωσαν ότι είναι άνεργοι. Πρόκειται κατά το πλείστον για μεταναστευτικές οικογένειες με μέσο ή χαμηλό μορφωτικό κεφάλαιο και επαγγέλματα όχι υψηλού κύρους.

β4) Εθνοτική σύνθεση της οικογένειας

Στις οικογένειες των μαθητών, 10% των πατέρων και 35% των μητέρων έχουν ολλανδική εθνικότητα. Οι οικογένειες αυτές έχουν αρκετά μακρά παραμονή στη χώρα υποδοχής και χαρακτηρίζονται από την τάση δημιουργίας μικτών οικογενειών. Αυτό το τελευταίο στοιχείο αποτελεί ένδειξη της ενσωμάτωσης τους στην πολυπολιτισμική κοινωνία της Ολλανδίας. Η ενσωμάτωσή τους γίνεται επίσης φανερή από τους προσανατολισμούς τους για το μέλλον. Μόνο 31% (n=18) δήλωσαν ότι σκοπεύουν να επιστρέψουν για πάντα πίσω στην Ελλάδα.

γ) Έλληνες εκπαιδευτικοί

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι δημόσιοι υπάλληλοι, είτε αποσπασμένοι από την Ελλάδα για τα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας είτε ομογενείς (ή έστω παραμένουν μόνιμα στην Ολλανδία) για τα Τμήματα OALT.

Από αυτούς 3 δίδασκαν από 1-3 χρόνια στην Ολλανδία, 3 δίδασκαν από 5-8 χρόνια κι ένας 14 χρόνια. Στην εκτέλεση του έργου τους οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν διάφορα προβλήματα και όλοι ανεξαιρέτως θεωρούν αναγκαία μια ειδική προπαρασκευαστική επιμόρφωση. Οι γνώσεις τους στην Ολλανδική ήταν - σύμφωνα με την αυτοεκτίμησή τους - οι εξής: 5 εκπαιδευτικοί με καλές γνώσεις, 1 εκπαιδευτικός με μέτριες γνώσεις. Ακόμη, ένας εκπαιδευτικός δήλωσε πως δεν γνωρίζει καθόλου την ολλανδική γλώσσα.

Οι παραπάνω εκπαιδευτικοί δίδασκαν σε 7 Τμήματα Μητρικής Γλώσσας και 3 Τμήματα OALT σε 75 μαθητές ελληνικής καταγωγής που παρακολουθούσαν μια από τις τρεις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Βάσει αυτών των στοιχείων η αναλογία δασκάλων-μαθητών ήταν 1:11 περίπου.

δ) Ολλανδοί εκπαιδευτικοί

Οι Ολλανδοί εκπαιδευτικοί δίδασκαν σε διαφορετικούς τύπους σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Όπως προκύπτει από τις δηλώσεις τους 46% (n=23) δίδασκαν σε Δημόσια σχολεία, 26% (n=13) σε

Καθολικά, 16% (n=8) σε Προτεσταντικά, 8% (n=4) σε σχολεία Ειδικής Εκπαίδευσης και 2% (n=1) στο Ευρωπαϊκό σχολείο. Αναφορικά με τον αριθμό των μαθητών ελληνικής καταγωγής στους οποίους δίδασκαν, εκπροσωπούνται – σύμφωνα με δηλώσεις τους – σε μεγαλύτερο βαθμό οι μαθητές της ομάδας 7 (34%, n=17) και ακολουθούν οι μαθητές της ομάδας 6 (30%, n=15) και της ομάδας 8 (24%, n=12). Τελευταίοι εκπροσωπούνται οι μαθητές της ομάδας 5 (12%, n=6).

Οι Ολλανδοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν σε ποσοστό 58% (n=29) ότι θεωρούν αναγκαία μια ειδική επιμόρφωση, για να μπορούν να αντεπεξέλθουν στο διδακτικό τους έργο – καθώς έχουν στην τάξη τους παιδιά από διαφορετικές εθνοπολιτισμικές μειονότητες. Όμως 42% (n=21) θεωρούν την επιμόρφωση μη αναγκαία.

7.3 Διαφοροποίηση των μαθητών ανάλογα με τον τόπο κατοικίας

Παίρνοντας ως κριτήριο τη γεωγραφική κατανομή των Ελλήνων μαθητών έχουμε την παρακάτω διαστρωμάτωση του πληθυσμού:

- α) Μαθητές που διαμένουν σ' ένα αστικοβιομηχανικό κέντρο, στο οποίο ζει ένας σημαντικός αριθμός Ελλήνων (πάνω από 600) και όπου η ελληνική παροικία είναι αρκετά καλά οργανωμένη (στο Gorinchem περίπου 600 Έλληνες, στην Ουτρέχτη περίπου 1500).
- β) Μαθητές που διαμένουν σ' ένα αστικοβιομηχανικό κέντρο, στο οποίο ζουν λίγοι Έλληνες (κάτω από 400), (π.χ. στο Μάαστριχτ ζουν περίπου 150).

Μεταξύ των δύο αυτών γεωγραφικών κατηγοριών υπάρχει η ακόλουθη αντιπροσώπευση: 64% (n=48) των μαθητών που έλαβαν μέρος στην έρευνα διαμένουν στην περιοχή της Ουτρέχτης και του Gorinchem και 36% (n=27) των μαθητών διαμένουν σε κάποια άλλη πόλη. Ξεκινώντας από την παραδοχή ότι οι ελληνικές Κοινότητες της Ουτρέχτης και του Gorinchem είναι καλύτερα οργανωμένες από τις Κοινότητες σε άλλες πόλεις της Ολλανδίας και από την υπόθεση ότι η χρήση της ελληνικής γλώσσας και η καλλιέργεια του ελληνικού πολιτισμού βρίσκονται σε συνάρτηση με τον βαθμό οργάνωσης και τη μαζικότητα της παροικίας, θα επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε αν και σε ποιο βαθμό διαφοροποιούνται οι Έλληνες μαθητές της Ουτρέχτης και του Gorinchem από εκείνους που ζουν σε αραιοκατοικημένες (από Έλληνες) περιοχές.

Ανάμεσα στους μαθητές των δύο κατηγοριών παρατηρούνται διαφορές αναφορικά με:

- τη γλωσσική και πολιτισμική στάση και συμπεριφορά τους

Τα παιδιά που διαμένουν στην περιοχή της Ουτρέχτης και του Gorinchem δηλώνουν ότι γνωρίζουν περισσότερα πράγματα για την Ελλάδα, πιο χρήσιμη γλώσσα τους είναι η Ελληνική, τους αρέσει περισσότερο να πηγαίνουν σε ελληνικές γιορτές και διαβάζουν κάπως περισσότερο ελληνικά βιβλία (όχι σχολικά) στον ελεύθερο χρόνο τους σχετικά με τον ελληνικό πολιτισμό.

- τη στάση τους απέναντι στο μάθημα μητρικής γλώσσας

Στις δύο περιοχές (Ουτρέχτης, Gorinchem) με τη μεγαλύτερη συγκέντρωση ελληνικού πληθυσμού, οι μαθητές σκέφτονται λιγότερο να διακόψουν τη φοίτησή τους στο Ελληνικό σχολείο. Επίσης, σημείωσαν πολύ λιγότερες φορές ότι πηγαίνουν στο ελληνικό σχολείο επειδή τους υποχρεώνουν οι γονείς τους. Δηλώνουν ακόμα ότι έχουν λιγότερες δυσκολίες με το μάθημα της Ιστορίας στο Ελληνικό σχολείο.

- τις κοινωνικές σχέσεις και κοινωνικοπολιτισμικούς προσανατολισμούς τους

Οι προερχόμενοι από τις δύο μεγάλες Κοινότητες μαθητές δηλώνουν σε υψηλότερα ποσοστά πως φοιτούν στο Ελληνικό σχολείο, για να μάθουν την Ελληνική και να μπορέσουν να ασκήσουν αργότερα ένα επάγγελμα στην Ελλάδα. Επίσης, ότι θα ήθελαν – πολύ περισσότερο από τους μαθητές άλλων αστικοβιομηχανικών κέντρων – να γυρίσουν για πάντα στην Ελλάδα. Απ' αυτά φαίνεται πως η ομάδα αυτή έχει εντονότερο προσανατολισμό προς τη χώρα προέλευσης.

- τη συναισθηματική σχέση τους με την Ελλάδα

Οι μαθητές από τα δύο μεγάλα αστικοβιομηχανικά κέντρα δηλώνουν σε πολύ υψηλότερα ποσοστά ότι αισθάνονται ως ξένη γλώσσα την Ολλανδική (το 1/3 των παιδιών της Ουτρέχτης και του Gorinchem αισθάνονται ως ξένη γλώσσα την Ολλανδική, ενώ το ποσοστό των παιδιών που ζουν στις υπόλοιπες πόλεις και αισθάνονται την Ολλανδική ως ξένη γλώσσα είναι μόνο κατά 7%), σε περίπτωση ποδοσφαιρικής αναμέτρησης ανάμεσα στην Ολλανδία και στην Ελλάδα, θα ήθελαν να κερδίσει η εθνική ομάδα της Ελλάδας (85% των παιδιών της Ουτρέχτης και του Gorinchem θα ήθελαν να κερδίσει η εθνική Ελλάδας ενώ τα παιδιά από τις άλλες πόλεις θα ήθελαν το ίδιο σε ποσοστό 33%) και ότι αισθάνονται ως πατρίδα τους την Ελλάδα (3/4 των παιδιών της Ουτρέχτης και του Gorinchem αισθάνονται ως πατρίδα τους την Ελλάδα ενώ τα παιδιά από τις υπόλοιπες πόλεις κατά το 1/4).

Μετά απ' όλα αυτά επαληθεύεται η σχετική υπόθεσή μας ότι η καλλιέργεια του ελληνικού πολιτισμού και της γλώσσας εξαρτώνται από το βαθμό και τις μορφές οργάνωσης της παροικίας. Σε πόλεις όπου υπάρχει σχετικά μεγάλη συγκέντρωση Ελλήνων και η παροικία είναι καλά οργανωμένη, οι μαθητές έχουν περισσότερες ευκαιρίες να καλλιεργήσουν την ελληνική γλώσσα και να βιώσουν ελληνικά πολιτισμικά στοιχεία μέσα από συλλογικές (παροικιακές) εκδηλώσεις. Οι στάσεις, οι προσανατολισμοί και οι συμπεριφορές τους είναι ελληνοκεντρικότερες απ' ό,τι των μαθητών που ζουν σε αραιοκατοικημένες (από Έλληνες) περιοχές. Οι μεγαλύτερες διαφορές μεταξύ των μαθητών των δύο γεωγραφικών κατηγοριών εντοπίζονται στη συναισθηματική σχέση με την Ελλάδα. Μαθητές που ζουν σε αραιοκατοικημένες περιοχές είναι σε μεγαλύτερο βαθμό αφομοιωμένοι στο ολλανδικό σύστημα. Αυτό φαίνεται κι από τη συναισθηματική σχέση που έχουν με την ολλανδική γλώσσα. Γενικά, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι ο τόπος κατοικίας παίζει σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση των μαθητών⁸.

7.4 Διαφοροποίηση των μαθητών ανάλογα με την εθνοτική σύνθεση της οικογένειας

Όπως έχει ήδη αναφερθεί (παρ. 4.2), οι οικογένειες των Ελλήνων μεταναστών πέρα από τις οικογένειες αμιγών γάμων (ατόμων που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα) διακρίνονται και σε οικογένειες μικτών γάμων, αλλά και σε οικογένειες δεύτερης γενιάς στο εξωτερικό. Οι οικογένειες μικτών γάμων δημιουργούνται από τους μετανάστες ή τα παιδιά τους, όταν παντρεύονται με άτομα ολλανδικής ή άλλης εθνικότητας. Το ερώτημα είναι κατά πόσο οι Έλληνες γονείς επιθυμούν ή μπορούν να αναθρέψουν τα παιδιά τους με τον ίδιο τρόπο που έχουν ανατραφεί κι αυτοί οι οποίοι γεννήθηκαν στην Ελλάδα. Όπως είναι φυσικό, στις αμιγείς ελληνικές οικογένειες οι δεσμοί με τη χώρα καταγωγής (οικονομικοί, κοινωνικοί, οικογενειακοί ή συναισθηματικοί) είναι ισχυρότεροι απ' ό,τι στις εθνοτικά μικτές οικογένειες ή οικογένειες δεύτερης γενιάς στο εξωτερικό.

Με τη βοήθεια σύγκρισης των διαφορών των μέσων όρων διερευνήθηκε σε ποιο βαθμό η εθνοτική σύνθεση της οικογένειας επηρεάζει:

- τη γλωσσική και πολιτισμική στάση και συμπεριφορά των μαθητών

Στις μικτές οικογένειες η γλωσσική επικοινωνία γονέων-παιδιών διεξάγεται και στις δύο γλώσσες (84%, n=21). Από αυτές 16% (n=4) δηλώνουν ότι μιλάνε μόνο Ολλανδικά. Στις αμιγείς ελληνικές οικογένειες η ολλανδική γλώσσα χρησιμοποιείται στην ενδοοικογενειακή επικοινωνία σε ποσοστό 55% (18 από τις 33 αμιγείς ελληνικές οικογένειες).

Παιδιά από γονείς που γεννήθηκαν στην Ελλάδα δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι παιδιά των οποίων τουλάχιστον ο ένας γονέας γεννήθηκε στην Ολλανδία (ή κάπου αλλού) – κατ' επέκταση οι τελευταίοι γονείς μπορεί να είναι είτε Ολλανδοί (ή κάτι άλλο) είτε Έλληνες δεύτερης γενιάς στο εξωτερικό –, ότι πιο χρήσιμη γλώσσα τους είναι η Ελληνική, τους αρέσει περισσότερο να πηγαίνουν σε ελληνικές γιορτές και διαβάζουν λιγότερο ελληνικά βιβλία (όχι σχολικά) στον ελεύθερο χρόνο τους σχετικά με τον ελληνικό πολιτισμό.

- τη στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα μητρικής γλώσσας

Μαθητές που προέρχονται από γονείς που γεννήθηκαν στην Ελλάδα σκέφτονται λιγότερο να διακόψουν τη φοίτησή τους στο Ελληνικό σχολείο, από ό,τι παιδιά των οποίων τουλάχιστον ο ένας γονέας γεννήθηκε στην Ολλανδία (ή κάπου αλλού). Επίσης, διαβάζουν πιο ευχάριστα και καταλαβαίνουν καλύτερα τα ελληνικά βιβλία και έχουν λιγότερες δυσκολίες με το μάθημα της

Ιστορίας στο Ελληνικό σχολείο. Αξιοσημείωτο είναι ότι τα προερχόμενα από Έλληνες γονείς παιδιά σημείωσαν περισσότερες φορές ότι πηγαίνουν στο ελληνικό σχολείο επειδή τους υποχρεώνουν οι γονείς τους. Αυτό οφείλεται προφανώς στους μελλοντικούς προσανατολισμούς των γονέων ή στην ισχυρή συναισθηματική σχέση τους με τη χώρα προέλευσής τους. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο είναι πιθανό οι γονείς να ασκούν πίεση στα παιδιά τους να παρακολουθήσουν το Ελληνικό σχολείο.

- τις κοινωνικές σχέσεις και κοινωνικοπολιτισμικούς προσανατολισμούς των μαθητών

Οι προερχόμενοι από γονείς που γεννήθηκαν στην Ελλάδα μαθητές δηλώνουν σε υψηλότερα ποσοστά ότι φοιτούν στο Ελληνικό σχολείο, για να μάθουν την Ελληνική και να μπορέσουν να ασκήσουν αργότερα ένα επάγγελμα στην Ελλάδα. Δηλώνουν ακόμη σε μεγαλύτερο βαθμό ότι θα ήθελαν να επιστρέψουν για πάντα στην Ελλάδα. Απ' αυτά φαίνεται πως η κατηγορία των παιδιών με γονείς που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα έχει εντονότερο προσανατολισμό προς την Ελλάδα από ό,τι η κατηγορία παιδιών των οποίων τουλάχιστο ο ένας γονέας γεννήθηκε στην Ολλανδία (ή κάπου αλλού).

- τη συναισθηματική σχέση των μαθητών με την Ελλάδα

Οι μαθητές από γονείς που γεννήθηκαν στην Ελλάδα δηλώνουν σε υψηλότερα ποσοστά ότι αισθάνονται ως ξένη γλώσσα την Ολλανδική, σε περίπτωση ποδοσφαιρικής αναμέτρησης θα ήθελαν να κερδίσει η εθνική ομάδα της Ελλάδας και ότι αισθάνονται ως πατρίδα τους την Ελλάδα, από ό,τι παιδιά των οποίων τουλάχιστο ο ένας γονέας γεννήθηκε στην Ολλανδία (ή κάπου αλλού).

Από τα παραπάνω επαληθεύεται και η σχετική υπόθεσή μας ότι σε οικογένειες με γονείς που γεννήθηκαν στην Ελλάδα η ελληνική γλώσσα και ο πολιτισμός καλλιεργούνται σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι σε οικογένειες όπου τουλάχιστον ο ένας γονέας γεννήθηκε στην Ολλανδία (ή κάπου αλλού) και είναι είτε Ολλανδοί (ή κάτι άλλο) είτε Έλληνες δεύτερης γενιάς στο εξωτερικό. Αυτό συνεπάγεται με τη σειρά του ότι οι μαθητές που προέρχονται από τη τελευταία κατηγορία οικογενειών είναι σε μεγαλύτερο βαθμό αφομοιωμένοι στο ολλανδικό σύστημα.

Στην παρούσα έρευνα προκύπτει ακόμα, πως η εθνοτική προέλευση της μητέρας αποτελεί σημαντικό παράγοντα κοινωνικοποίησης⁹. Ανάμεσα στους μαθητές των οποίων η μητέρα έχει γεννηθεί στην Ελλάδα και σ' εκείνους που έχει γεννηθεί στην Ολλανδία υπάρχει μια στατιστική διαφοροποίηση¹⁰. Οι σημαντικότερες διαφορές αφορούν στα παρακάτω σημεία:

- γλωσσική και πολιτισμική στάση και συμπεριφορά των μαθητών

Μαθητές με μητέρες που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα δηλώνουν σε υψηλότερο ποσοστό, από ό,τι μαθητές των οποίων οι μητέρες έχουν γεννηθεί στην Ολλανδία, ότι πιο χρήσιμη γλώσσα τους είναι η Ελληνική, τους αρέσει περισσότερο να πηγαίνουν σε ελληνικές γιορτές και, επίσης, να διαβάζουν περισσότερο ελληνικά βιβλία (όχι σχολικά) στον ελεύθερο χρόνο τους σχετικά με τον ελληνικό πολιτισμό.

- στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα μητρικής γλώσσας

Μαθητές με μητέρες που έχουν γεννηθεί στην Ολλανδία σκέφτονται σε υψηλότερο ποσοστό να πάνε να πηγαίνουν στο Ελληνικό σχολείο από ό,τι οι μαθητές των οποίων οι μητέρες έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα. (Πρόκειται εδώ για 18 από τους 22 μαθητές των οποίων οι μητέρες έχουν γεννηθεί στην Ολλανδία). Επίσης, παιδιά με μητέρες που γεννήθηκαν στην Ολλανδία σημείωσαν περισσότερες φορές ότι πηγαίνουν στο ελληνικό σχολείο, επειδή τους υποχρεώνουν οι γονείς τους, διαβάζουν πιο ευχάριστα και καταλαβαίνουν καλύτερα τα ολλανδικά βιβλία και έχουν περισσότερες δυσκολίες με το μάθημα της Ιστορίας στο Ελληνικό σχολείο απ' ό,τι παιδιά με μητέρες που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα.

- Οι μαθητές με μητέρες που γεννήθηκαν στην Ολλανδία δηλώνουν σε υψηλότερα ποσοστά ότι παρακολουθούν το Ελληνικό σχολείο, γιατί έχουν ενδιαφέρον για την Ελλάδα και ότι επιθυμούν να μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν Ελληνικά, πράγμα που τους διαφοροποιεί από τους μαθητές με μητέρες που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα. Οι τελευταίοι δηλώνουν σε στατιστικά υψηλότερα ποσοστά ότι πηγαίνουν στο Ελληνικό σχολείο, για να μπορέσουν να συνεχίσουν τις σπουδές τους αργότερα σε ένα σχολείο στην Ελλάδα / να εξασκήσουν αργότερα ένα επάγγελμα στην Ελλάδα.

- Η συναισθηματική σχέση των μαθητών, που οι μητέρες τους έχουν γεννηθεί στην Ολλανδία ή στην Ελλάδα, με τις δύο γλώσσες φαίνεται στον παρακάτω πίνακα 8. Οι μαθητές με μητέρες που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα δηλώνουν σε υψηλότερα ποσοστά ότι αισθάνονται την Ολλανδική ως ξένη γλώσσα.

Πίνακας 8. Συνάφεια μεταξύ της εθνικότητας της μητέρας και της συναισθηματικής σχέσης των παιδιών με τις δύο γλώσσες

Προέλευση μητέρας	Αισθάνεται ως ξένη γλώσσα							
	την Ελληνική (n=10)		την Ολλανδική (n=17)		και τις δύο (n=4)		καμιά απ' τις δύο (n=39)	
	%	n	%	n	%	n	%	n
Γεννημένη στην Ελλάδα (n=48)	6%	3	35%	17	8%	4	50%	24
Γεννημένη στην Ολλανδία (n=22)	32%	7	-	-	-	-	68%	15
	$\chi^2=17,4$		$df=3$		$p=0,001$			

Επίσης, από τους πίνακες 9 και 10 προκύπτει ότι οι μαθητές, των οποίων οι μητέρες έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, δηλώνουν σε υψηλότερα ποσοστά ότι αισθάνονται την Ελλάδα ως πατρίδα τους και θα επιθυμούσαν να γυρίσουν για πάντα πίσω σ' αυτή.

Πίνακας 9. Συνάφεια μεταξύ της εθνικότητας της μητέρας και της συναισθηματικής σχέσης του παιδιού με τις δύο χώρες

Προέλευση μητέρας	Αισθάνεται ως πατρίδα του							
	την Ελλάδα (n=41)		την Ολλανδία (n=10)		την Ελλάδα και την Ολλανδία (n=18)		καμιά απ' τις δύο (n=1)	
	%	n	%	n	%	n	%	n
Γεννημένη στην Ελλάδα (n=48)	71%	34	6%	3	23%	11	-	-
Γεννημένη στην Ολλανδία (n=22)	32%	7	32%	7	32%	7	5%	1
	$\chi^2=13,4$		$df=3$		$p=0,004$			

Πίνακας 10. Συνάφεια μεταξύ της εθνικότητας της μητέρας και της επιθυμίας του παιδιού να επιστρέψει για πάντα στην Ελλάδα

Προέλευση μητέρας	Επιθυμία να επιστρέψει για πάντα στην Ελλάδα					
	ναι (n=34)		όχι (n=15)		δεν ξέρω (n=22)	
	%	n	%	n	%	n
Γεννημένη στην Ελλάδα (n=49)	67%	33	16%	8	16%	8
Γεννημένη στην Ολλανδία (n=22)	4%	1	32%	7	64%	14
	$\chi^2=25,2$		$df=2$		$p=0,000$	

Μπορούμε να πούμε ότι τα παραπάνω αποτελέσματα ήταν σε μεγάλο βαθμό αναμενόμενα. Αυτό που αξίζει να υπογραμμιστεί είναι, ότι η εθνοτική προέλευση του πατέρα δεν παίζει τον ίδιο κοινωνικοποιητικό ρόλο που παίζει η εθνοτική προέλευση της μητέρας. Ο πατέρας ασχολείται σε γενικές γραμμές με την ανατροφή των παιδιών, την ουσιαστική όμως ανατροφή σε πρακτική βάση αναλαμβάνει η μητέρα. Έτσι, παρουσιάζεται η Ελληνίδα μητέρα ως φορέας και συνεχιστής της ελληνικής συνείδησης.

7.5 Διαφοροποίηση των γονέων ανάλογα με το μορφωτικό τους επίπεδο

Από κοινωνικοπολιτισμική άποψη μπορούμε να διακρίνουμε, σε γενικές γραμμές, δύο κύριους τύπους οικογενειών στους Έλληνες της Ολλανδίας:

- α) Οικογένειες με ανώτερο ή ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης. Εδώ ανήκουν οικογένειες δημοσίων υπαλλήλων, επιστημόνων και γενικά αυτών που έχουν κάνει πανεπιστημιακές σπουδές,
- β) Οικογένειες με κατώτερο επίπεδο εκπαίδευσης. Εδώ ανήκουν οικογένειες εμπόρων, ιδιοκτητών εστιατορίων, επαγγελματιών και τεχνιτών.

Στην παράγραφο αυτή θα διερευνηθεί κατά πόσο το μορφωτικό επίπεδο και κατ' επέκταση το επάγγελμα των γονέων επιδρούν στην καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στο ενδοοικογενειακό περιβάλλον.

Από τις αναλύσεις προέκυψε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη συνάφεια ανάμεσα στον τύπο της οικογένειας (με υψηλότερο ή χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο) και την ερώτηση αν σκέφτονται οι μαθητές να διακόψουν τη φοίτησή τους στο σχολείο ή αν μιλούν περισσότερο την ελληνική γλώσσα στο σπίτι. Όμως, οικογένειες με μέσο ή ανώτερο μορφωτικό επίπεδο και μητέρα που έχει την ολλανδική εθνικότητα, σκέφτονται σε μεγαλύτερο ποσοστό να διακόψουν τη φοίτηση των παιδιών τους στο Ελληνικό σχολείο. Επίσης, στις ίδιες οικογένειες (τέσσερις οικογένειες) αν το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας είναι υψηλότερο από αυτό του πατέρα, χρησιμοποιούν στο σπίτι αποκλειστικά την ολλανδική γλώσσα.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές δεν υπάρχουν σχετικά με το κατά πόσο οικογένειες με μητέρες υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου διαβάζουν στα παιδιά τους ελληνικά (εξωσχολικά) βιβλία. Είναι όμως γεγονός ότι διαβάζουν περισσότερο ολλανδικά βιβλία στα παιδιά τους (60% σε σχέση με το γενικό μέσο όρο που είναι 40%). Γνωρίζουμε ότι αυτό οφείλεται στο ότι οι περισσότερες μητέρες με ανώτερο ή ανώτατο μορφωτικό επίπεδο έχουν ολλανδική εθνικότητα (7 από τις 10 μητέρες με ανώτερο ή ανώτατο μορφωτικό επίπεδο έχουν την ολλανδική εθνικότητα).

Σημαντικές διαφορές δεν προέκυψαν και από τη συνάρτηση μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου πατέρα ή μητέρας και των επαφών με άλλες ελληνικές οικογένειες. Όμως, όταν το μορφωτικό επίπεδο των γονέων (πατέρα ή μητέρας) είναι υψηλότερο, διαπιστώνεται ότι επισκέπτονται συχνότερα με τα παιδιά τους μουσεία ή ιστορικούς χώρους τόσο της Ελλάδας όσο και της Ολλανδίας από ό,τι γονείς με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο. Επίσης, γονείς με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο θεωρούν εξίσου σημαντικό να γνωρίζουν τα παιδιά τους για τα ιστορικά μνημεία τόσο της Ελλάδας όσο και της Ολλανδίας. Τέλος, δεν προέκυψε σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στους γονείς των δύο κατηγοριών σχετικά με την επιθυμία να αποκτήσουν τα παιδιά τους διπολιτισμική ταυτότητα. Και οι δύο κατηγορίες γονέων θεωρούν σημαντική για τα παιδιά τους την απόκτηση διπολιτισμικής ταυτότητας.

7.6 Κοινωνικοπολιτισμικοί προσανατολισμοί μαθητών και γονέων

Οι συναισθηματικοί δεσμοί που διατηρούν οι μαθητές με την Ελλάδα έχουν αντίκτυπο στους κοινωνικοπολιτισμικούς τους προσανατολισμούς. Οι προσανατολισμοί δεν μπορεί να είναι ποτέ απόλυτοι, αλλά είναι πάντοτε σχετικοί και με μορφή προτεραιοτήτων. Οι κοινωνικοπολιτισμικοί προσανατολισμοί εκφράζονται μέσα από διάφορες στάσεις, συμπεριφορές και διαδικασίες αλλά και την επιθυμία για επιστροφή ή παραμονή. Τα αναγνώσματα στον ελεύθερο χρόνο – όπως είδαμε στην παράγραφο 9.1γ –, η χρήση της ελληνικής γλώσσας και η συμμετοχή σε ελληνικά πολιτισμικά

δρώμενα (βλ. παρ. 8.1) αποτελούν τέτοιες συμπεριφορές. Οι Bot κ.α. (1985:34) ορίζουν τους κοινωνικοπολιτισμικούς προσανατολισμούς ως εξής: “οι στάσεις που αναπτύσσουν διγλωσσικά άτομα απέναντι στην (κατά)δική τους γλώσσα/κουλτούρα και τη δεύτερή τους γλώσσα/κουλτούρα... [Στάσεις είναι] αξιολογικές ενέργειες, αισθήματα και συναισθήματα απέναντι σε μια ορισμένη στάση-αντικείμενο και οι οποίες επηρεάζουν τη συμπεριφορά του ατόμου απέναντι σ’ αυτή τη στάση-αντικείμενο.” Οι στάσεις αυτές θα μπορούσαν ‘να καθορίσουν το βαθμό ταύτισης με τις δύο κουλτούρες’ (Verhoeven, 1989).

Οι κοινωνικοπολιτισμικοί προσανατολισμοί δεν εκδηλώνονται μόνο σε διάφορες στιγμές της καθημερινής ζωής των μαθητών αλλά και σε πιο επίσημες περιστάσεις. Οι γονείς κατά την ανατροφή των παιδιών τους προσπαθούν να τους μεταδώσουν το δικό τους πολιτισμικό κεφάλαιο σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό. Κατά πόσο τα παιδιά θα ακολουθήσουν το παράδειγμα των γονέων ποικίλλει από περίπτωση σε περίπτωση. Οι γονείς, λόγω χάρη, θα μπορούσαν να είναι προσανατολισμένοι στην Ελλάδα και να είναι δραστήρια μέλη της ελληνικής παροικίας. Αυτοί οι γονείς ίσως θεωρούν πολύ σημαντικό ή ακόμα αυτονόητο το να ανήκουν τα παιδιά τους στην ίδια κοινότητα. Αντίθετα, άλλοι γονείς πιθανόν να θεωρούν σημαντικότερες τις επαφές με Ολλανδούς. Κοινωνικοπολιτισμικές επιλογές συναντάμε, για παράδειγμα, στη συμμετοχή σε ελληνικές γιορτές κι αποχή από ολλανδικές ή αντίστροφα, στην επιλογή έντυπης ενημέρωσης από τα ολλανδικά ή ελληνικά Μ.Μ.Ε, στην επιλογή ψυχαγωγίας στην ολλανδική ή ελληνική-δορυφορική τηλεόραση κλπ. Φυσικά, επίδραση στον προσανατολισμό προς τη μία ή την άλλη χώρα ασκούν και τα μελλοντικά σχέδια (π.χ. σχέδια για παλιννόστηση). Οι γονείς είναι δυνατό να έχουν συμβουλευτικό, καθοδηγητικό ρόλο, για παράδειγμα στην επιλογή φίλων και τη συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες αλλά και στην παρακολούθηση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Από στατιστικές αναλύσεις των Roelandt & Veenman (1990) προέκυψε ότι οι κοινωνικοπολιτισμικοί προσανατολισμοί των γονέων στην ολλανδική κοινωνία παίζουν κάποιο ρόλο στη σχολική επιτυχία των παιδιών (στο ολλανδικό σχολείο). Τα παιδιά απ’ την πλευρά τους έχουν οπωσδήποτε τη δική τους άποψη για τη χρησιμότητα της εκμάθησης της Ελληνικής και της Ολλανδικής και είναι ενήμερα για τη γνώμη των γονέων τους πάνω στο ίδιο θέμα.

Πρέπει να τονιστεί ότι ο κοινωνικοπολιτισμικός προσανατολισμός του ατόμου προς τη μειονοτική του ομάδα και τη χώρα προέλευσης ή προς την κοινωνία της χώρας διαμονής, η ταύτισή του ή όχι με ένα από τα δύο συστήματα ή και με τα δύο δεν γίνεται αυτόματα, αλλά είναι το αποτέλεσμα των κοινωνικών, οικονομικών, πολιτισμικών, οικογενειακών, εκπαιδευτικών και λοιπών συνθηκών κοινωνικοποίησής του.

Η προθυμία για συμμετοχή σε ελληνικές γιορτές (γλέντια) είδαμε πως αποτελεί μια ένδειξη για τον κοινωνικοπολιτισμικό προσανατολισμό των μαθητών. Στην έρευνά μας 76% (n=57) των μαθητών δήλωσαν ότι τους αρέσει να πηγαίνουν σε ελληνικές γιορτές, ενώ το ποσοστό εκείνων που δήλωσαν ότι πηγαίνουν ευχαρίστως σε αντίστοιχες ολλανδικές γιορτές περιορίζεται στα 25% (n=19). Οι παραπάνω δηλώσεις μπορούν να αποδοθούν στο συναισθηματικό δεσμό που έχουν οι μαθητές με την παροικιακή κουλτούρα. Μια άλλη ένδειξη για τον κοινωνικοπολιτισμικό προσανατολισμό των μαθητών αποτελεί η στάση τους απέναντι στις δύο γλώσσες. Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (58%, n=43) αξιολογεί τις δύο γλώσσες ως εξίσου χρήσιμες για τους ίδιους. Όσον αφορά εδώ τη διαφοροποίηση τους ανάλογα με το φύλο προκύπτει ότι το ποσοστό των κοριτσιών (67%, n=27) είναι υψηλότερο απ’ αυτό των αγοριών 47%, n=16). Από τα αγόρια 15% (n=5) νομίζουν ότι η ελληνική γλώσσα τους είναι χρησιμότερη απ’ ό,τι η ολλανδική και από τα κορίτσια 7% (n=3).

Αν οι κοινωνικές σχέσεις (σύνθεση της ομάδας ομηλικών) μπορούν να θεωρηθούν ως δείκτης των κοινωνικοπολιτισμικών προσανατολισμών και της κοινωνικής ένταξης των μαθητών, από τις δηλώσεις τους προκύπτει ότι αυτές εκτείνονται σε Έλληνες, Ολλανδούς, και αλλοεθνείς ομηλικούς. Πολλαπλές επαφές με Ολλανδούς και η χρήση της ολλανδικής γλώσσας μαρτυρούν ισχυρούς προσανατολισμούς στην ολλανδική κοινωνία. Κατ’ αρχήν κανένας από τους ερωτηθέντες μαθητές δεν δήλωσε ότι έχει αποκλειστικά Έλληνες φίλους. 91% (n=64) των μαθητών δήλωσαν πως έχουν και Έλληνες φίλους. Αυτοί που έχουν μόνο Ολλανδούς φίλους είναι τέσσερις και αυτοί που έχουν φίλους μόνο από άλλες εθνικότητες είναι δύο. Ο κύκλος των φίλων των μαθητών έχει διεθνικό χαρακτήρα. Ένας από τους λόγους για τη δημιουργία ενδοεθνικών φιλιών, είναι το κοινό πολιτισμικό υπόβαθρο. Σ’ ότι αφορά τη διαφοροποίηση των μαθητών ανάλογα με το φύλο τους προέκυψε ότι το ποσοστό των κοριτσιών που έχει Έλληνες, Ολλανδούς και αλλοδαπούς φίλους/φίλες είναι σχεδόν το ίδιο με αυτό των αγοριών: 92% και 91% αντίστοιχα. Γενικά, μπορούμε να πούμε ότι οι Έλληνες μαθητές στο

πλαίσιο του ολλανδικού σχολείου έχουν πολλές δυνατότητες σύναψης κοινωνικών σχέσεων με μη Έλληνες ομηλικούς με τους οποίους έρχονται καθημερινά σε επαφή.

Όχι μόνο οι κοινωνικές σχέσεις, αλλά και οι γλώσσα που ομιλείται στο ενδοοικογενειακό περιβάλλον μπορεί να είναι μια ένδειξη των προσανατολισμών του ατόμου στην κοινωνία της χώρας διαμονής ή στην εθνοτική του ομάδα. Επιπλέον, είναι ευρέως αποδεκτό ότι η γλώσσα που ομιλείται στο ενδοοικογενειακό περιβάλλον επηρεάζει τις επιδόσεις των μαθητών στην εκπαίδευση. Ο αριθμός των γονέων που μιλούν στο σπίτι και Ολλανδικά και Ελληνικά ανέρχεται στο ποσοστό 68%. Από αυτούς το 63% μιλάει περισσότερο Ελληνικά και το 37% περισσότερο Ολλανδικά. Οι γονείς που μιλούν μόνο Ελληνικά ανέρχονται σε 25% και οι γονείς που μιλούν μόνο Ολλανδικά 7%.

Σχετικά με την επιλογή πληροφόρησης και ψυχαγωγίας από ολλανδόφωνα ή ελληνόφωνα Μ.Μ.Ε – ως ένδειξη των κοινωνικοπολιτισμικών προσανατολισμών – οι γονείς που έχουν στο σπίτι δορυφορική τηλεόραση δηλώνουν στην πλειοψηφία τους (62%) ότι παρακολουθούν και ολλανδικά και ελληνικά προγράμματα (23%, n=8 παρακολουθούν περισσότερο ελληνικά προγράμματα).

Στην ερώτηση ‘ποια χώρα αισθάνονται ως πατρίδα τους’, η πλειοψηφία (56%, n=42) των μαθητών τείνει υπέρ της ελληνικής πλευράς. Το 27% (n=20) δήλωσε ότι αισθάνεται τόσο την Ολλανδία όσο και την Ελλάδα ως πατρίδα, το 15% (n=11) ότι αισθάνεται την Ολλανδία ως πατρίδα και το 1% (n=1) καμιά από τις δύο χώρες.

Το συναισθηματικό δέσιμο των μαθητών με την Ελλάδα διαφαίνεται στις απαντήσεις τους στην ερώτηση ‘ποια από τις δύο εθνικές ομάδες ποδοσφαίρου (Ολλανδίας, Ελλάδας) σε μεταξύ τους αγώνα θα επιθυμούσαν να νικήσει’ (πίν. 11).

Πίνακας 11. Στάση των μαθητών απέναντι στο αποτέλεσμα ποδοσφαιρικού αγώνα μεταξύ της Ολλανδικής και Ελληνικής εθνικής ομάδας ποδοσφαίρου

Αποτέλεσμα	%	n
Νίκη της ολλανδικής ομάδας	12%	9
Νίκη της ελληνικής ομάδας	67%	50
Ισοπαλία	21%	16

Στην ερώτηση ‘αν θα ήθελαν να γυρίσουν για πάντα στην Ελλάδα’, 45% (n=34) των μαθητών απάντησαν θετικά, 24% (n=18) απάντησαν αρνητικά και 31% (n=23) απάντησαν ότι δεν ξέρουν. Αξίζει να συγκρίνουμε τα σχέδια των μαθητών για το μέλλον με αυτά των γονέων τους, γιατί οι μελλοντικές προοπτικές των γονέων παίζουν κάποιο ρόλο στη διαμόρφωση των ιδεολογιών των μαθητών για το μέλλον τους στην Ελλάδα ή στην Ολλανδία (βλ. σχετικά Distelbrink κ.α, 1996:110). Προκύπτει ότι τα αντίστοιχα ποσοστά των γονέων στην ερώτηση για παλιννόστηση ανέρχονται σε 31% (n=18), 12% (n=7) και 57% (n=33). Φαίνεται πως οι γονείς δεν έχουν δώσει ακόμα οριστική απάντηση στον εαυτό τους σχετικά με το ερώτημα αν θα παραμείνουν στη χώρα διαμονής ή θα παλιννοστήσουν.

Αξιολογώντας συνολικά τους κοινωνικοπολιτισμικούς προσανατολισμούς των Ελλήνων μαθητών, βλέπουμε ότι κατά μεγάλο μέρος είναι διπολιτισμικά προσανατολισμένοι. Αυτό εξηγεί, μεταξύ άλλων, τη σύνθεση των ομάδων ομηλικών και την επιλογή πληροφόρησης και ψυχαγωγίας από τα Μ.Μ.Ε. Έτσι, επαληθεύονται και οι σχετικές υποθέσεις μας ότι η σύνθεση των ομάδων ομηλικών (εθνοτικές ή μικτές) και η επιλογή πληροφόρησης και ψυχαγωγίας από ελληνόφωνα ή ολλανδόφωνα Μ.Μ.Ε βρίσκονται σε σχέση συνάρτησης με τους γενικότερους κοινωνικοπολιτισμικούς προσανατολισμούς του ατόμου.

Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε ακόμα ότι οι περισσότεροι μαθητές (οι μισοί σχεδόν) έχουν μια ισχυρή συναισθηματική σχέση με την Ελλάδα και με ό,τι είναι ελληνικό. Εδώ πρέπει να τονιστεί ότι αυτό δεν συνεπάγεται μια αρνητική στάση απέναντι στην ολλανδική κοινωνία. Όπως φαίνεται στην παράγραφο 8.1, η σχέση τους με τις δύο χώρες είναι αρμονική. Αυτοί οι κοινωνικοπολιτισμικοί προσανατολισμοί είναι το αποτέλεσμα της μέχρι εδώ κοινωνικοποίησης του ατόμου, επηρεάζουν όμως με τη σειρά τους – ανάλογα με τη διαμόρφωση τους – την παραπέρα διαδικασία της κοινωνικοποίησης και τη διαμόρφωση της πολιτισμικής ταυτότητας του.

7.7 Διαπολιτισμικοί προσανατολισμοί μαθητών, γονέων και σχολείου

Η ύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών που συμβιώνουν στον ολλανδικό χώρο ανατρέπει το μονοπολιτισμικό προσανατολισμό του έθνους-κράτους και διατυπώνει καινούργια άποψη για τις διαδικασίες διαμόρφωσης ενός νέου τύπου πολίτη, ικανού να λειτουργεί και να επικοινωνεί στη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα και να διαπραγματεύεται αποτελεσματικά και ειρηνικά στις νέες πολυσύνθετες σχέσεις του. Η διαπολιτισμική αντίληψη που διέπεται από το πλησίασμα του πολιτισμικά άλλου, πρέπει να είναι κοινό γράμμα τόσο για τον αυτόχθονα πληθυσμό όσο και για τα μέλη εθνοπολιτισμικών μειονοτήτων που ζούν στον ίδιο χώρο.

Οι Έλληνες μαθητές της Ολλανδίας – όπως είδαμε στην προηγούμενη παράγραφο – είναι στις κοινωνικές τους σχέσεις ‘ανοιχτοί’ προς τους Ολλανδούς και άλλους ετερόχθονες ομηλικούς τους και δημιουργούν μαζί τους σχέσεις φιλίας. Το 57% (n=43) των μαθητών συμφωνεί να γίνεται κατά τη διάρκεια του ελληνικού μαθήματος αναφορά στον πολιτισμό παιδιών που ανήκουν σε διαφορετικές εθνικές μειονότητες (43%, n=32 δεν συμφωνεί). Την αντίθετη άποψη έχουν οι γονείς. Αυτοί κατά 75% (n=44) δε συμφωνούν. Μόνο 15 ερωτηθέντες γονείς (25%) επιθυμούν να γίνεται στο Ελληνικό σχολείο αναφορά στον πολιτισμό άλλων μειονοτήτων. Οι Έλληνες δάσκαλοι από την πλευρά τους φαίνεται να είναι περισσότερο διαπολιτισμικά προσανατολισμένοι, καθώς έξι απ’ αυτούς συμφωνούν και μόνο ένας δεν συμφωνεί.

Η επιθυμία των γονέων να μη γίνεται πολιτισμική αναφορά σε άλλες εθνικές μειονότητες, σχετίζεται με το γεγονός ότι ο χρόνος που διατίθεται για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού είναι ελάχιστος. Αυτό σε συνδυασμό με την εφαρμογή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ολλανδικό σχολείο – στις περισσότερες τουλάχιστον περιπτώσεις. Στην ερώτηση αν θα πρέπει τα παιδιά γονέων με μουσουλμανικό θρήσκευμα να πηγαίνουν σε ξεχωριστά ολλανδικά σχολεία η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών 73% (n=55) δεν συμφωνεί.

Όσον αφορά τους διαπολιτισμικούς προσανατολισμούς του σχολείου (ελληνικού και ολλανδικού), τρεις από τους επτά Έλληνες εκπαιδευτικούς και 88% (n=44) από τους Ολλανδούς δήλωσαν ότι δίνουν ξεχωριστά προσοχή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Με τον όρο διαπολιτισμική εκπαίδευση αντιλαμβανόμαστε – σύμφωνα με τον ορισμό των Fase & Van den Berg, 1985:89 – την “εκπαίδευση που δίνει προσοχή στις αλλαγές οι οποίες λαμβάνουν χώρα στην ολλανδική κοινωνία εξαιτίας της εγκατάστασης διαφόρων εθνικών ομάδων. Αυτό σημαίνει μεταξύ άλλων ότι μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όλοι οι μαθητές έρχονται σε επαφή με το πολιτισμικό κεφάλαιο των εθνοτικών ομάδων που ζουν στην Ολλανδία και με το πολιτισμικό κεφάλαιο των Ολλανδών.” Οι λόγοι που οι Έλληνες εκπαιδευτικοί – σύμφωνα με δηλώσεις τους – δεν δίνουν προσοχή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι οι εξής: ‘δεν προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα του Υπουργείου’, ‘κωλύονται από το περιορισμένο διδακτικό ωράριο’, ‘δεν διαθέτουν το ανάλογο εποπτικό υλικό’. Πρέπει να υπογραμμιστεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν εφαρμόζεται ως ξεχωριστό μάθημα αλλά μέσα από διάφορα άλλα μαθήματα.

Ο πίνακας 12 παρουσιάζει τα μαθήματα μέσα από τα οποία εφαρμόζεται διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ολλανδικό σχολείο:

Πίνακας 12. Εφαρμογή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από διάφορα μαθήματα στο ολλανδικό σχολείο

Μάθημα	Πόσο συχνά			
	κάπου-κάπου %	n	συχνά %	n
Γλώσσα	40%	20	14%	7
Αριθμητική	24%	12	-	-
Μελέτη Περιβάλλοντος (ή Ιστορία, Γεωγραφία, Φυσική Ιστορία)	54%	27	26%	13
Μαθήματα ελεύθερης έκφρασης (ή Ωδική Ιχνογραφία, γυμναστική)	44%	22	8%	4
Θρησκευτικά / Θεώρηση της ζωής	42%	21	20%	10

Τα ποσοστά στον παραπάνω πίνακα δεν πρέπει να ερμηνευτούν τόσο απόλυτα όσο (θα πρέπει να ερμηνευτούν) σχετικά: ενδιαφέρον έχουν οι διαφορές στα ποσοστά των μαθημάτων, γιατί φανερώνουν σε ποια μαθήματα δίνεται πολλή και σε ποια μαθήματα δίνεται λίγη προσοχή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν να δηλώσουν αν μέσα στα διάφορα μαθήματα κάπου-κάπου ή συχνά εφαρμόζουν διαπολιτισμική εκπαίδευση. Από τις απαντήσεις τους προέκυψε σχεδόν αποκλειστικά ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση εφαρμόζεται κάπου-κάπου. Το τελευταίο αυτό στοιχείο τονίζει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ευκαιριακό χαρακτήρα.

Οι τρεις Έλληνες δάσκαλοι που δίνουν ξεχωριστά προσοχή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση εφαρμόζουν το πρόγραμμά τους ευκαιριακά ή συχνά μέσα από όλα σχεδόν τα μαθήματα που διδάσκουν.

Οι μορφές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι Ολλανδοί δάσκαλοι όταν εφαρμόζουν διαπολιτισμική εκπαίδευση παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα 13.

Πίνακας 13. Συχνότητα των μορφών διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται από τους Ολλανδούς δασκάλους στην εφαρμογή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Μορφές διδασκαλίας	Πόσο συχνά					
	συχνά		λιγότερο συχνά		ελάχιστα	
	%	n	%	n	%	n
Διδασκαλία από την έδρα	44%	22	22%	12	8%	4
Αισθητική αγωγή	4%	2	30%	15	22%	11
Συζήτηση σε κύκλο	58%	29	18%	9	6%	3
Ατομικές εργασίες	22%	11	28%	14	8%	4
Ομαδικές εργασίες	32%	16	24%	12	10%	5
Δραματοποίηση	14%	7	16%	13	22%	11
Ελεύθερες ανακοινώσεις	46%	23	32%	16	4%	2

Θέματα που αναλύονται είναι κατά προτίμηση: φυλετικές διακρίσεις / ρατσισμός, ήθη και έθιμα, θρησκεία, γεωγραφία. Το εποπτικό υλικό που χρησιμοποιούν είναι κυρίως εκπαιδευτικά πακέτα του σχολείου, οπτικοακουστικά μέσα, εκπαιδευτική τηλεόραση, χάρτες κλπ.

Οι τρόποι διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι τρεις Έλληνες δάσκαλοι στην εφαρμογή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι: οι ελεύθερες ανακοινώσεις, η διδασκαλία από την έδρα, οι ομαδικές εργασίες, η δραματοποίηση, οι ατομικές εργασίες, η συζήτηση σε κύκλο και η αισθητική αγωγή. Θέματα που εμπίπτουν στην προτίμησή τους είναι: 'Θρησκείες των εθνοπολιτισμικών μειονοτήτων της Ολλανδίας', 'Εθνικές διακρίσεις και ρατσισμός', 'Μουσική και άλλα μέσα έκφρασης των διαφόρων εθνοπολιτισμικών ομάδων της Ολλανδίας'. Εποπτικό υλικό που χρησιμοποιούν είναι χάρτες, φωτογραφίες, κασέτες κι αποκόμματα εφημερίδων. Αυτό το υλικό είτε το κατασκευάζουν οι ίδιοι – όπως δηλώνουν – ή το εφοδιάζονται από εκδοτικούς οίκους της Ελλάδας και του εξωτερικού.

Το 36% (n=18) των Ολλανδών εκπαιδευτικών δηλώνει πως δίνει εκτός σχολικού προγράμματος προσοχή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αυτό μπορεί να έχει διάφορες μορφές, όπως π.χ. παραστάσεις σχολικού θεάτρου, χορευτικά συγκροτήματα, εκθέσεις ζωγραφικής, επισκέψεις μουσειακών χώρων. Γενικά, μπορούμε να πούμε πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση εφαρμόζεται κυρίως μέσα στα μαθήματα του σχολικού προγράμματος παρά ως επιπλέον δραστηριότητα. Από τους τρεις Έλληνες δασκάλους οι δύο που δίνουν προσοχή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση δηλώνουν ότι διοργανώνουν εκτός σχολικού προγράμματος εκδηλώσεις που εντάσσονται στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Για παράδειγμα οργανώνονται χορευτικά συγκροτήματα και παιδικές χορωδίες, ένας μάλιστα δάσκαλος διοργανώνει τον εορτασμό του Πάσχα με συμμετοχή παιδιών από άλλες εθνικότητες. Θέλοντας να έχουμε και τη γνώμη των μαθητών σχετικά με τις εκδηλώσεις που θα επιθυμούσαν να γίνονται εκτός σχολικού ωραρίου, βλέπουμε ότι η προτίμησή τους στρέφεται γύρω από την επίσκεψη μουσείων (60%, n=45), χορευτικό συγκρότημα (42%, n=31), εκθέσεις ζωγραφικής (32%, n=24), παρουσίαση έργων χειροτεχνίας (28%, n=21), παιδικό θέατρο (27%, n=20).

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε σχετικά με τους διαπολιτισμικούς προσανατολισμούς των μαθητών, των γονέων τους και του σχολείου τα παρακάτω: Οι μαθητές έχουν αρκετά έντονους

διαπολιτισμικούς προσανατολισμούς μέσα στην πολυπολιτισμική κοινωνία της Ολλανδίας. Οι γονείς από την πλευρά τους θεωρούν ότι τα παιδιά πρέπει να κρατήσουν πρώτα την ελληνικότητά τους και μετά να πλησιάσουν το διαφορετικό 'άλλο'. Στο ολλανδικό σχολείο η εφαρμογή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τείνει να καθιερωθεί ως αναγκαία και καλύπτει ευκαιριακά όλο το φάσμα των διδασκόμενων μαθημάτων. Στο Ελληνικό σχολείο δεν προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα η εφαρμογή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και δεδομένου του ελάχιστου χρόνου που διατίθεται για τη διεξαγωγή του μαθήματος της μητρικής γλώσσας, η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει υποτυπώδη χαρακτήρα.

7.8 Γονείς και εκπαιδευτικοί απέναντι στη διπολιτισμική σχέση των μαθητών

Η διπολιτισμική σχέση των Ελλήνων μαθητών στην Ολλανδία είναι κάτι που θα πρέπει να απασχολεί τόσο τους ίδιους τους γονείς όσο και τους εκπαιδευτικούς της χώρας προέλευσης αλλά και της χώρας υποδοχής. Οι γονείς οφείλουν να αποδέχονται τις αρχές της διπολιτισμικότητας και να προσανατολίζονται σ' αυτές. Η απομόνωση στην οικογένεια και την παροικία καλλιεργεί το μονοπολιτισμό που με τη σειρά του προωθεί τον εθνοκεντρισμό και συμβάλλει σε μια πιθανή περιχαράκωση της μειονότητας. Οι δύο πολιτισμοί θα πρέπει να αντιμετωπίζονται από τους γονείς στη βάση της ισοτιμίας και να προωθούνται ανάλογα. Με τη σειρά τους οι Έλληνες εκπαιδευτικοί – εκτός από τους ομογενείς – που έχουν μεγαλώσει και έχουν μορφωθεί μακριά από τα προβλήματα και την πραγματικότητα ενός διπολιτισμικού / πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος θα πρέπει να αποκτήσουν γνώσεις και να αναπτύξουν ευαισθησίες που αφορούν στη συμβίωση μεταξύ των δύο και περισσότερων εθνοπολιτισμικών ομάδων και τη σύμπραξή τους σε μια διπολιτισμική / πολυπολιτισμική κοινωνία. Οι Ολλανδοί εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι γνώστες των διαφόρων μορφών πολιτισμικής έκφρασης που υπάρχουν μεταξύ του οικείου εθνικού πολιτισμού και των ομάδων μεταναστών και να καλλιεργούν τη διαπολιτισμικότητα. Σ' αυτή την παράγραφο θα διερευνήσουμε τη θέση των γονέων και των Ελλήνων και Ολλανδών εκπαιδευτικών απέναντι στη διπολιτισμική σχέση των μαθητών.

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί κρατούν μια ισορροπημένη στάση απέναντι στη διπολιτισμική σχέση των μαθητών τους. Σε γενικές γραμμές θεωρούν εξίσου σημαντικό να γνωρίζουν οι μαθητές τους το ιστορικό παρελθόν της Ελλάδας αλλά και της Ολλανδίας μέσα από τα ιστορικά τους μνημεία (πίν. 14).

Πίνακας 14. Η στάση των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στη διπολιτισμική σχέση των μαθητών μέσα από την γνώση των ιστορικών μνημείων των δύο χωρών

Αξιολόγηση	Ιστορικά μνημεία της Ελλάδας (n=7)	Ιστορικά μνημεία της Ολλανδίας (n=7)
	n	n
Πολύ σημαντικό	6	3
Σημαντικό	1	4
Όχι πολύ σημαντικό	-	-
Καθόλου σημαντικό	-	-

Η θέση των γονέων στο ίδιο ερώτημα είναι περισσότερο ελληνοκεντρική (πιν.15).

Πίνακας 15. Η στάση των γονέων απέναντι στη διπολιτισμική σχέση των παιδιών τους μέσα από την γνώση των ιστορικών μνημείων των δύο χωρών

Αξιολόγηση	Ιστορικά μνημεία της Ελλάδας (n=60)		Ιστορικά μνημεία της Ολλανδίας (n=60)	
	%	n	%	n

Πολύ σημαντικό	45%	27	25%	15
Σημαντικό	48%	29	50%	30
Όχι πολύ σημαντικό	7%	4	23%	14
Καθόλου σημαντικό	-	-	2%	1

Το ¼ των γονέων δεν θεωρεί σημαντικό να γνωρίζουν τα παιδιά τους τα ιστορικά μνημεία της Ολλανδίας. Η ελληνοκεντρική αυτή θέση των γονέων οφείλεται μάλλον σε συναισθηματικούς λόγους.

Στην ερώτηση που απευθύνθηκε στους γονείς και τους Έλληνες και Ολλανδούς εκπαιδευτικούς σχετικά με την απόκτηση διπολιτισμικής ταυτότητας για τους μαθητές – σύμφωνα με τις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες κοινωνικοποίησής τους – προέκυψε η παρακάτω εικόνα (πίν. 16).

Πίνακας 16. Απόκτηση διπολιτισμικής ταυτότητας για τους μαθητές, σύμφωνα με δηλώσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών

Κατηγορία	Το ελληνόπουλο της Ολλανδίας θα πρέπει να αποκτήσει μια διπολιτισμική ταυτότητα							
	δεν συμφωνώ καθόλου		δεν συμφωνώ		συμφωνώ		συμφωνώ απόλυτα	
	%	n	%	n	%	n	%	n
Γονείς (n=56)	4%	2	14%	8	41%	23	41%	23
Ολλανδοί εκπαιδευτικοί (n= 47)	-	-	4%	2	73%	34	23%	11
Έλληνες εκπαιδευτικοί (n= 7)	-	-	-	-	-	2	-	5

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο προσανατολισμένοι σε μια διπολιτισμική ταυτότητα για τους μαθητές ελληνικής καταγωγής απ' ό,τι οι Ολλανδοί συνάδερφοί τους. Ανάμεσα στους τελευταίους είναι μάλιστα και κάποιοι (n=2) οι οποίοι δεν συμφωνούν να αποκτήσουν οι Έλληνες μαθητές διπολιτισμική ταυτότητα. Ο προσανατολισμός αυτός των Ελλήνων εκπαιδευτικών συμφωνεί και με τις δηλώσεις τους ότι είναι εξίσου σημαντικό να γνωρίζουν οι μαθητές για το ελληνικό, αλλά και ολλανδικό ιστορικό παρελθόν. Η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων συμφωνεί με τη θέση να αποκτήσουν τα παιδιά τους διπολιτισμική ταυτότητα. Αυτό ίσως να εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο των μελλοντικών σχεδίων της οικογένειας.

8. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΚΑΙ ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Στο προηγούμενο κεφάλαιο δώσαμε προσοχή σε εμπειρικά στοιχεία για τη διπολιτισμική-διγλωσσική κοινωνικοποίηση των Ελλήνων μαθητών. Στο παρόν κεφάλαιο θα εξεταστούν οι κοινωνικοπολιτισμικές και νοητικές προϋποθέσεις τους.

8.1 Χρήση των δύο γλωσσών και βίωση πολιτισμικών στοιχείων από το κάθε σύστημα

Η χρήση της μιας ή/και της άλλης γλώσσας και η βίωση πολιτισμικών στοιχείων από το κάθε σύστημα (της χώρας προέλευσης και διαμονής), αποτελούν αναμφίβολα ένα ισχυρό δείκτη για την ένταξη του ατόμου στην κοινωνία της χώρας διαμονής και στην παροικία του, καθώς και για τη σχέση του με τη χώρα προέλευσης. Η πολιτισμική συναίσθηση και γνώση είναι απόρροια του βαθμού γνώσης της ιστορίας των θεσμών, των τελετουργιών και των καθημερινών συνηθειών μιας δεδομένης κουλτούρας. Κατά συνέπεια πολιτισμικά ‘επαρκής’ θεωρείται αυτός που γνωρίζει, εκτιμά και εσωτερικεύει τις βασικές αξίες της δεδομένης κουλτούρας (La Fromboise κ.α, 1993:403). Θα παρατεθούν στη συνέχεια αναλυτικά στοιχεία σχετικά με τη βίωση πολιτισμικών στοιχείων και τη γλωσσική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών στην Ολλανδία.

Όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο 7, η ελληνική γλώσσα και ο πολιτισμός περιορίζονται λειτουργικά στην οικογένεια, στο Ελληνικό σχολείο – με το δάσκαλο να λειτουργεί ως φορέας και σύμβολο της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού – και στις παροικιακές εκδηλώσεις. Σε όλες τις άλλες περιπτώσεις, η ολλανδική γλώσσα και ο πολιτισμός είναι αυτά που κυριαρχούν. Στο κεφάλαιο 7 έχει επίσης διαπιστωθεί ότι στη χώρα διαμονής η χρήση των δυο γλωσσών και η βίωση πολιτισμικών στοιχείων από το κάθε σύστημα είναι ένα σύννηθες φαινόμενο. Αυτή τη μορφή γλωσσικής και πολιτισμικής επικοινωνίας τη θεωρούμε φυσιολογική· εξάλλου, είναι εξαιρετικά δύσκολο να αποφευχθεί. Με άλλα λόγια, η διγλωσσία και διπολιτισμικότητα δεν είναι τίποτε άλλο παρά μια μορφή έκφρασης της διπολιτισμικής ταυτότητας των ελληνοπαίδων της Ολλανδίας.

Οι λόγοι για τους οποίους οι γονείς επιθυμούν να μάθουν τα παιδιά τους την ελληνική γλώσσα, παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα 17.

Πίνακας 17. Λόγοι για τους οποίους οι γονείς επιθυμούν να μάθουν τα παιδιά τους την ελληνική γλώσσα

Κατηγορία	%	(n=57)
Για ευρύτερη μόρφωση, ως μια ξένη γλώσσα	16%	9
Ως το μέσο για να εμβαθύνουν καλύτερα στον ελληνικό πολιτισμό	26%	15
Και τα δύο	56%	32

Η ερώτηση έδινε παράλληλα στους γονείς που ρωτήθηκαν τη δυνατότητα να συμπληρώσουν οτιδήποτε άλλο θεωρούσαν ως λόγο για να μάθουν τα παιδιά τους την ελληνική γλώσσα:

Αρ. ερ. 24: “Όταν είμαστε στην Ελλάδα να μπορούν τα παιδιά να συνεννοούνται με τους συγγενείς και τους φίλους τους. Με άλλα λόγια να νιώθουν εκεί οικεία.”

Αρ. ερ. 27: “Επειδή έχουν Έλληνα πατέρα”.

Αρ. ερ. 39: “Είμαστε μια ελληνολλανδική οικογένεια, άρα πρέπει τα παιδιά να μάθουν και τις δύο γλώσσες έτσι ώστε να μπορούν να διαλέξουν αργότερα πού θέλουν να ζήσουν. Αυτό σε συνάρτηση και με το που μπορούν αργότερα να βρουν εργασία στα πλαίσια της Ε.Ε”

Αρ. ερ. 51: “Να μπορούν να συνεννοηθούν με τη γιαγιά και τα ξαδέρφια τους”.

Με κάποιες ερωτήσεις καλέσαμε τους γονείς να αξιολογήσουν συλλογικά τη χρήση των δύο γλωσσών και τη βίωση πολιτισμικών στοιχείων της κάθε χώρας από τα παιδιά τους, στα πλαίσια της οικογενειακής και παροικιακής επικοινωνίας. Τα αποτελέσματα εμπεριέχονται στους ακόλουθους πίνακες (18 και 19).

Πίνακας 18. Γλώσσα επικοινωνίας στην οικογένεια, σύμφωνα με δηλώσεις των γονέων

Κατηγορία	Γλώσσα επικοινωνίας γονέων-παιδιών	
	%	(n=60)
Μόνο Ελληνικά	25%	15
Μόνο Ολλανδικά	7%	4
Ελληνικά και Ολλανδικά	68%	41

Έχει προκύψει ακόμα ότι από τους 41 γονείς που μιλάνε Ελληνικά και Ολλανδικά το 63% μιλάει πιο πολύ Ελληνικά και το 37% μιλάει πιο πολύ Ολλανδικά.

Η γλωσσική επικοινωνία των γονέων μέσα στην παροικία με άλλες ελληνικές οικογένειες έχει ως εξής:

Πίνακας 19. Γλώσσα επικοινωνίας σε παροικιακό επίπεδο, σύμφωνα με δηλώσεις των γονέων

Κατηγορία	Γλώσσα επικοινωνίας με άλλες ελληνικές οικογένειες	
	%	(n=55)
Μόνο ή περισσότερο Ελληνικά	71%	39
Μόνο Ολλανδικά	2%	1
Περισσότερο Ολλανδικά	11%	6
Και τις δύο γλώσσες εξίσου	16%	9

Το γεγονός ότι και οι γονείς δηλώνουν πως στην επικοινωνία με τα παιδιά τους και με άλλες ελληνικές οικογένειες χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες, τεκμηριώνει τη θέση ότι η γλώσσα της χώρας διαμονής έχει διεισδύσει στην ελληνική οικογένεια και την παροικία και έχει καθιερωθεί κι αυτή ως γλώσσα επικοινωνίας.

Σε ερωτήσεις που απευθύνθηκαν σε Έλληνες εκπαιδευτικούς φαίνεται ότι η χρήση της Ολλανδικής έχει διεισδύσει αναπόφευκτα και στο Ελληνικό σχολείο. Στην προκειμένη περίπτωση, βέβαια, η χρήση της Ολλανδικής έχει βοηθητικό (υποστηρικτικό) ρόλο. Εξάλλου, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν κατέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό την ολλανδική γλώσσα, ώστε να κατανοήσουν τα γλωσσικά λάθη των μαθητών τους που ανάγονται στην επίδραση της γλώσσας της χώρας διαμονής στην Ελληνική (λάθη παρεμβολής= interference). Όπως ήδη αναφέρθηκε, 5 δάσκαλοι χρησιμοποιούν συχνά την Ολλανδική, ένας σπάνια και ένας ποτέ κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους. Η χρήση της Ολλανδικής εδώ είναι 'λειτουργική' και στοχεύει στη γρήγορη (οικονομία χρόνου) και αποτελεσματική αντιμετώπιση των γλωσσικών δυσκολιών των μαθητών, κυρίως στο επίπεδο του λεξιλογίου. Η χρήση είναι περιστασιακή, μη συστηματική και συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία και την αποδοτικότητα της διδασκαλίας. Τη χρήση της ολλανδικής γλώσσας από τους Έλληνες δασκάλους επιθυμούν εξάλλου και οι μαθητές σε ποσοστό 91% (n=68), για να τους εξηγήσουν κάτι που δεν καταλαβαίνουν στα Ελληνικά.

Σύμφωνα με δηλώσεις των δασκάλων, το 30% περίπου των μαθητών χρησιμοποιεί κατά την ώρα του μαθήματος της μητρικής γλώσσας ολλανδικές φράσεις ή λέξεις. Οι Έλληνες μαθητές έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες με εναλλαγές, επειδή οι συνομιλητές τους είναι μέλη της ελληνικής ομογένειας στην Ολλανδία και κατά κανόνα δίγλωσσοι. Η δίγλωσση επικοινωνία (ενδοεθνική διγλωσσία), που μπορεί να διεξάγεται κάτω από διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις, οφείλεται μεταξύ άλλων και στη γλωσσική ανεπάρκεια των μαθητών. Δεν θα γινόταν χρήση της άλλης γλώσσας, αν οι γνώσεις στη μια γλώσσα ήταν επαρκείς. Επειδή όμως οι μαθητές δεν διαθέτουν γλωσσική επάρκεια π.χ. στην Ελληνική, καλούν σε βοήθεια την Ολλανδική ή αντίστροφα. Οι δύο

γλώσσες λειτουργούν δηλαδή συμπληρωματικά, καθώς η μια συμπληρώνει τα κενά της άλλης (Δαμανάκης, 1988:73).

Σχετικά με τη γλωσσική συμπεριφορά των μαθητών μπορούμε να πούμε ότι αυτή προσδιορίζεται κατά μεγάλο μέρος από:

- τις εκάστοτε επικοινωνιακές συνθήκες (ελληνόφωνο ή ολλανδόφωνο περιβάλλον)
- τον/τους εκάστοτε ομιλητή/ές.

Οι δύο αυτοί παράγοντες έχουν συνήθως να κάνουν και με την άσκηση κοινωνικού ελέγχου. Όσο περισσότερες είναι οι πιθανότητες άσκησης κοινωνικού ελέγχου τόσο περισσότερες είναι και οι πιθανότητες επιλογής εκείνου του γλωσσικού και πολιτισμικού κώδικα που αποκλείει τον κοινωνικό έλεγχο ή περιορίζει τις πιθανότητες άσκησης αυτού του ελέγχου.

Θέλοντας να ερευνήσουμε το φαινόμενο της ‘πολιτισμικής σύγκρουσης’ που δημιουργείται από την παράλληλη βίωση πολιτισμικών στοιχείων από δύο διαφορετικά συστήματα, ζητήθηκε η γνώμη των γονέων αν συμφωνούν με τη θέση ότι η ‘συμμετοχή των παιδιών στο Ελληνικό σχολείο αποτελεί εμπόδιο στην ολλανδική τους μόρφωση’. Από δηλώσεις των γονέων προέκυψε ότι το 96% (n=54) δεν συμφωνεί με την παραπάνω θέση. Μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό 4% (n=2) δήλωσε ότι συμφωνεί. Για τους τελευταίους αυτούς γονείς οι λόγοι εντάσσονται μάλλον στο ευρύτερο πλαίσιο των κοινωνικοπολιτισμικών προσανατολισμών της οικογένειας.

Οι γονείς έκαναν τις παρακάτω δηλώσεις σχετικά με τη βίωση πολιτισμικών στοιχείων από το σύστημα της κάθε χώρας που λαμβάνει χώρα από τα παιδιά τους (πιν. 20 και 21):

Πίνακας 20. Επισκέψεις παιδιών με τους γονείς τους στην Ελλάδα, σύμφωνα με τις δηλώσεις των γονέων

Κατηγορία	Πόσο συχνά τα παιδιά επισκέπτονται με τους γονείς τους την Ελλάδα	
	%	(n=58)
2 – 3 φορές το χρόνο	12%	7
1 φορά το χρόνο	65%	38
1 φορά στα δύο με τρία χρόνια	22%	13

Πίνακας 21. Επισκέψεις παιδιών με τους γονείς τους σε χώρους όπου προβάλλεται ο ελληνικός ή ολλανδικός πολιτισμός, σύμφωνα με δηλώσεις των γονέων

Κατηγορία	Πόσο συχνά επισκέπτονται μουσεία και ιστορικούς χώρους			
	στην Ολλανδία		στην Ελλάδα	
	%	(n=59)	%	(n=59)
Κάθε χρόνο	44%	26	46%	27
Κάθε δύο χρόνια	10%	6	29%	17
Κάθε τρία χρόνια	5%	3	10%	6
Ποτέ	39%	23	15%	9

Από τους δύο τελευταίους πίνακες προκύπτει ότι οι γονείς στο μεγαλύτερο ποσοστό τους επισκέπτονται την Ελλάδα με τα παιδιά τους σε ετήσια βάση, κατά κανόνα τους καλοκαιρινούς μήνες, στην περίοδο των διακοπών. Βασική επιδίωξη κατά τη μικρή παραμονή τους στην Ελλάδα είναι η επίσκεψη μουσείων ή ιστορικών χώρων. Αυτό το θεωρούμε ως μια ύστατη προσπάθεια των γονέων να αναπληρώσουν το ‘πολιτισμικό έλλειμμα’ που έχουν τα παιδιά τους από τη χώρα καταγωγής. Αξιοσημείωτο είναι ότι επισκέψεις σε μουσεία και ιστορικούς χώρους πραγματοποιούνται συχνότερα στην Ελλάδα απ’ ό,τι στην Ολλανδία που είναι η χώρα της μόνιμης διαμονής.

Η χρήση των δύο γλωσσών και η βίωση πολιτισμικών στοιχείων από το κάθε σύστημα είναι δυνατόν επηρεάζονται και από τους παρακάτω παράγοντες:

- α) Μεταναστευτική βιογραφία του ατόμου,
- β) Καλλιέργεια και βαθμός γνώσης της γλώσσας και του πολιτισμού,
- γ) Συναισθηματική σχέση του ατόμου με τις δύο χώρες,
- δ) Επιθυμία για παλιννόστηση

8.1.1 Μεταναστευτική βιογραφία του ατόμου

Σχετικά με τη μεταναστευτική βιογραφία των ερωτηθέντων μαθητών προέκυψαν τα εξής (πιν. 22):

Πίνακας 22. Ποσοστιαία απόδοση των τύπων βιογραφίας των μαθητών

Τύποι βιογραφίας	%	(n=75)
Α' τύπος βιογραφίας*	72%	54
Β' τύπος βιογραφίας**	16%	12
Γ' τύπος βιογραφίας***	5%	4
Δ' τύπος βιογραφίας****	7%	5

- * Μαθητές που γεννήθηκαν και μεγάλωσαν στη χώρα υποδοχής (Ολλανδία) ή μετανάστευσαν στη νηπιακή ηλικία.
- ** Μαθητές που μετανάστευσαν στην προσχολική ηλικία.
- *** Μαθητές που μετανάστευσαν στη σχολική ηλικία.
- **** Μαθητές που έζησαν εναλλάξ στις δύο χώρες (μετακινήθηκαν περισσότερο από μια φορά μεταξύ των δύο χωρών).

Από τη μεταναστευτική βιογραφία συναρτάται η βίωση πολιτισμικών στοιχείων από το κάθε σύστημα και η γλωσσική συμπεριφορά.

Πίνακας 23. Συνάρτηση μεταξύ τύπου βιογραφίας και βίωσης πολιτισμικών στοιχείων από το κάθε σύστημα.

Τύποι βιογραφίας	Πηγαίνει ευχαρίστως σε γιορτές			
	ελληνικές (n=57)		ολλανδικές (n=28)	
	%	n	%	n
Α' τύπος βιογραφίας (n=54)	76%	41	41%	22
Β' τύπος βιογραφίας (n=12)	67%	8	25%	3
Γ' τύπος βιογραφίας (n= 4)	75%	3	25%	1
Δ' τύπος βιογραφίας (n= 5)	100%	5	40%	2

Πίνακας 24. Συνάρτηση μεταξύ τύπου βιογραφίας και χρησιμότητας της κάθε γλώσσας

Τύπος βιογραφίας	Πιο χρήσιμη γλώσσα είναι					
	η Ελληνική (n=8)		η Ολλανδική (n=23)		το ίδιο (n=43)	
	%	n	%	n	%	n
Α' τύπος βιογραφίας (n=54)	9%	5	39%	21	52%	28
Β' τύπος βιογραφίας (n=12)	17%	2	17%	2	66%	8
Γ' τύπος βιογραφίας (n= 4)	33%	1	-	-	66%	2
Δ' τύπος βιογραφίας (n= 5)	-	-	-	-	100%	5

Δεν παρουσιάζονται σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους τέσσερις τύπους βιογραφίας και είναι δύσκολο να καταλήξουμε σε συμπεράσματα, διότι οι τύποι βιογραφίας Β', Γ', Δ' είναι αριθμητικά κατά πολύ μικρότεροι από τον τύπο βιογραφίας Α'. Μπορούμε όμως να πούμε πως άτομα που ανήκουν στον τύπο Α' θεωρούν την ολλανδική γλώσσα πιο χρήσιμη από ό,τι την ελληνική. Το αντίθετο συμβαίνει με τη συμμετοχή σε γιορτές (ελληνικές και ολλανδικές). Άτομα που ανήκουν στον τύπο βιογραφίας Α' πηγαίνουν περισσότερο σε ελληνικές γιορτές απ' ό,τι σε ολλανδικές. Αυτό το τελευταίο μπορούμε ίσως να το αποδώσουμε στο χαρακτήρα των ελληνικών γιορτών που είναι περισσότερο ελκυστικός.

Στους παρακάτω πίνακες 25, 26, 27, προκύπτει ότι μαθητές όλων των τύπων βιογραφίας έχουν ισχυρότερους συναισθηματικούς δεσμούς με την Ελλάδα. Πρώτα-πρώτα στον πίνακα 25 φαίνεται πως αισθάνονται περισσότερο ως πατρίδα τους την Ελλάδα.

Πίνακας 25. Συνάρτηση μεταξύ τύπου βιογραφίας και συναισθηματικής σχέσης με την κάθε χώρα

Τύπος βιογραφίας	Αισθάνεται ως πατρίδα του							
	την Ολλανδία (n=11)		την Ελλάδα (n=42)		και τις δύο (n=20)		καμιά απ' τις δύο (n=1)	
	%	n	%	n	%	n	%	n
Α' τύπος βιογραφίας (n=54)	19%	10	45%	24	34%	18	2%	1
Β' τύπος βιογραφίας (n=12)	8%	1	83%	10	8%	1	-	-
Γ' τύπος βιογραφίας (n= 4)	-	-	75%	3	25%	1	-	-
Δ' τύπος βιογραφίας (n= 5)	-	-	100%	5	-	-	-	-

Στον επόμενο πίνακα (26) προκύπτει πως υπάρχει μια τάση σε όλους τους βιογραφικούς τύπους να αισθάνονται την Ολλανδική ως ξένη γλώσσα. Βέβαια, το μεγαλύτερο ποσοστό παιδιών δηλώνει πως δεν αισθάνεται καμιά απ' τις δύο γλώσσες ως ξένη.

Πίνακας 26. Συνάρτηση μεταξύ τύπου βιογραφίας και γλωσσικής κοινωνικοποίησης

Τύπος βιογραφίας	Αισθάνεται ως ξένη γλώσσα							
	την Ολλανδική (n=17)		την Ελληνική (n=10)		και τις δύο (n=4)		καμιά απ' τις δύο (n=43)	
	%	n	%	n	%	n	%	n
Α' τύπος βιογραφίας (n=54)	13%	7	19%	10	4%	2	64%	34
Β' τύπος βιογραφίας (n=12)	33%	4	-	-	17%	2	50%	6
Γ' τύπος βιογραφίας (n= 4)	75%	3	-	-	-	-	25%	1
Δ' τύπος βιογραφίας (n= 5)	60%	3	-	-	-	-	40%	2

Στον πίνακα 27 φαίνεται πως οι μαθητές που έχουν πιο έντονη την επιθυμία για παλιννόστηση είναι αυτοί που ανήκουν στους τύπους Γ' και Δ'. Επειδή ο αριθμός τους είναι πολύ μικρός, δεν μπορούμε να γενικεύσουμε με συμπεράσματα.

Πίνακας 27. Συνάρτηση μεταξύ τύπου βιογραφίας και επιθυμίας για παλιννόστηση

Τύπος βιογραφίας	Θα ήθελε να γυρίσει για πάντα στην Ελλάδα					
	όχι (n=18)		ναι (n=34)		δεν ξέρω (n=23)	
	%	n	%	n	%	n
Α' τύπος βιογραφίας (n=54)	28%	15	39%	21	33%	18
Β' τύπος βιογραφίας (n=12)	25%	3	50%	6	25%	3

Γ' τύπος βιογραφίας (n= 4)	-	-	75%	3	25%	1
Δ' τύπος βιογραφίας (n= 5)	-	-	80%	4	20%	1

8.1.2 Καλλιέργεια και βαθμός κατοχής της γλώσσας και του πολιτισμού

Όπως ειπώθηκε, η ελληνική γλώσσα και ο πολιτισμός στη χώρα υποδοχής καλλιεργούνται κυρίως στο στενό πλαίσιο της οικογενειακής ζωής, της ελληνόγλωσσης διδασκαλίας και των παροικιακών δραστηριοτήτων. Οι γονείς αναλαμβάνουν ως πρώτοι κοινωνικοποιητές το έργο εισαγωγής του παιδιού στη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής. Από τις δηλώσεις τους προκύπτουν τα παρακάτω (πιν.28 και 29):

Πίνακας 28. Ελληνικές πολιτιστικές εκδηλώσεις στις οποίες οι γονείς συστηματικά (1-2 φορές το μήνα ή και περισσότερο) παίρνουν μαζί και τα παιδιά τους

Πολιτιστικές εκδηλώσεις	Πόσοι γονείς	
	%	n
Ελληνικοί παραδοσιακοί χοροί	20%	12
Ελληνική μουσική	3%	2
Ελληνικές γιορτές	20%	12
Ορθόδοξη Εκκλησία	27%	16

Βέβαια, δεν είναι στον ίδιο βαθμό οργανωμένες όλες οι ελληνικές Κοινότητες όπου λειτουργούν Ελληνικά σχολεία, ώστε να διοργανώνονται συχνά εθνοπολιτιστικές εκδηλώσεις. Ούτε υπάρχουν παντού Ελληνορθόδοξες εκκλησίες εκτός από δύο πόλεις, το Ρότερνταμ και την Ουτρέχτη. Από τη έρευνα προκύπτει ότι η Εκκλησία λειτουργεί ως κύριος τόπος συνάθροισης των Ελλήνων.

Πίνακας 29. Δραστηριότητες τις οποίες κάνουν οι γονείς συστηματικά (1-2 φορές την εβδομάδα ή και περισσότερο) στο σπίτι με τα παιδιά τους

Δραστηριότητες	Ελληνικά		Ολλανδικά	
	%	n	%	n
Διαβάζουν (εξωσχολικά) βιβλία	32%	19	40%	24
Διηγούνται ιστορίες	37%	22	22%	13
Παίζουν επιτραπέζια παιχνίδια	8%	5	27%	16

Στις (πολιτιστικές) δραστηριότητες που κάνουν οι γονείς στο σπίτι με τα παιδιά τους υπερτερούν οι δραστηριότητες ολλανδικού χαρακτήρα. Μόνο οι ιστορίες που διηγούνται είναι κατά πλειοψηφία ελληνικές. Αυτό οφείλεται στο πλούσιο πολιτισμικό κεφάλαιο της Ελλάδας (ιστορία, μυθολογία).

Οι γονείς που έχουν δορυφορική τηλεόραση ανέρχονται σε ποσοστό 58% (n=35). Από αυτούς η πλειοψηφία (62%) παρακολουθεί και ολλανδικά και ελληνικά προγράμματα, ενώ το 23% παρακολουθεί περισσότερο ελληνικά και το 15% περισσότερο ολλανδικά. Η τηλεόραση ως φορέας κοινωνικοποίησης συμβάλλει στην καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στο ενδοοικογενειακό περιβάλλον.

Το 82% (n=49) των γονέων απάντησε ότι δέχεται επισκέψεις συγγενικών προσώπων από την Ελλάδα. Απ' αυτούς το 18% (n=11) δέχεται 2-3 φορές το χρόνο και το 30% (n=18) 1 φορά το χρόνο. Συμπεραίνεται έτσι ότι το 48% (n=29) έχει συχνή επαφή με συγγενικά πρόσωπα από την Ελλάδα γεγονός που συμβάλλει στην καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού.

Από τις απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση αναφορικά με το αν διαβάζουν ελληνικά βιβλία (όχι σχολικά) στον ελεύθερο χρόνο τους, προκύπτει ότι το 47% (n=35) διαβάζει ελληνικά

βιβλία σχετικά με τον ελληνικό πολιτισμό. Οι μαθητές δηλώνουν ότι τα ελληνόγλωσσα βιβλία τα αγοράζουν από την Ελλάδα (94%, n=33) ή τα δανείζονται από τη βιβλιοθήκη του σχολείου (8%, n=6). Μόνο (3%, n=2) δηλώνουν ότι δανείζονται βιβλία από την Ελληνική Κοινότητα. Είναι γνωστό ότι οι περισσότερες Κοινότητες δεν διαθέτουν δανειστικές βιβλιοθήκες παιδικής λογοτεχνίας.

Ένας άλλος χώρος στον οποίο θα μπορούσε θεωρητικά να καλλιεργηθεί η ελληνική γλώσσα και ο πολιτισμός είναι οι ομάδες ομηλικών. Απαραίτητη προϋπόθεση για την αποκλειστική χρήση της Ελληνικής στις ομάδες ομηλικών είναι η εθνική ομοιογένεια, ότι δηλαδή οι ομάδες αυτές θα πρέπει να αποτελούνται μόνο από Έλληνες. Όμως, οι καθαρά ελληνικές ομάδες ομηλικών σπανίζουν (βλ. 7.6). Οι ομάδες ομηλικών είναι συνήθως ελληνολλανδικές ή ακόμα πολυεθνικές. Αλλά και σε εκείνες τις ομάδες όπου υπάρχει ένας μόνο μη Έλληνας ομήλικος, συνεπάγεται τη χρήση της ολλανδικής γλώσσας ως μέσου επικοινωνίας (εκτός κι αν δεν θα πρέπει να γνωρίζουν οι μη Έλληνες ομήλικοι περί τίνος πρόκειται). Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι κοινωνικές σχέσεις και οι φιλίες των μαθητών δημιουργούνται στους κύκλους του σχολείου και της γειτονιάς, είναι εύκολο να αντιληφθούμε ότι οι καθημερινές επαφές των μαθητών δεν περιορίζονται στους συνομήλικους της ελληνικής μειονότητας, αλλά έχουν πολυεθνικό χαρακτήρα. Για παράδειγμα, όταν το ελληνόπουλο γιορτάζει τα γενέθλιά του δεν προσκαλεί χωριστά τους Έλληνες από τους Ολλανδούς ή άλλης εθνικότητας φίλους και συμμαθητές του. Ούτε όταν είναι με κάποιο άλλο ελληνόπουλο μέλος κάποιου αθλητικού συλλόγου, αποφεύγει τους Ολλανδούς και αλλοεθνείς συμπαίχτες του. Μικτές παρέες παρουσιάζονται και σε παροικιακές εκδηλώσεις, όπου τα ελληνόπουλα εμφανίζονται συχνά με Ολλανδούς φίλους τους. Καταλήγοντας, μπορούμε να πούμε ότι οι ομάδες ομηλικών δεν μπορούν να λειτουργήσουν ως φορείς καλλιέργειας της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού.

Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και συγκεκριμένα η δορυφορική τηλεόραση λειτουργούν ως ‘ομφάλιος λώρος’ που συνδέουν τους Έλληνες του εξωτερικού με τη χώρα καταγωγής και λειτουργούν ως κοινωνικοποιητές της δεύτερης και τρίτης γενιάς των μεταναστών. Οι Έλληνες της Ολλανδίας μπορούν τεχνολογικά να δέχονται γλωσσικά και πολιτισμικά ερεθίσματα από το μητροπολιτικό χώρο, καθώς τους παρέχεται η δυνατότητα λήψης ενός δορυφορικού καναλιού (EPT / NET). Όμως, κοινή αποδοχή αποτελεί το γεγονός ότι τα προγράμματα που εκπέμπονται για τους Έλληνες του εξωτερικού δεν είναι ιδιαίτερα ελκυστικά και υστερούν σε θέματα προσανατολισμένα στις ανάγκες των παιδιών.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, 58% (n=35) των Ελλήνων γονέων στην Ολλανδία έχουν δορυφορική τηλεόραση και παρακολουθούν στην πλειοψηφία τους (62%, n=21) και ελληνικά και ολλανδικά προγράμματα. Αυτό είναι μια ακόμη ένδειξη ότι η διγλωσσία και διπολιτισμικότητα έχουν διεισδύσει στην ελληνική οικογένεια. Με την ποικιλία που προσφέρουν τα ολλανδικά τηλεοπτικά κανάλια αποτελούν ακατανίκητο πόλο έλξης, όσο στενοί και αν είναι οι συναισθηματικοί δεσμοί των Ελλήνων με τη χώρα καταγωγής. Άποψή μας είναι ότι για να λειτουργήσει η ελληνική δορυφορική τηλεόραση ως φορέας καλλιέργειας της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού στις νέες γενιές, θα πρέπει να αναβαθμιστεί το περιεχόμενο των προγραμμάτων.

Υποθέτουμε πως η βίωση πολιτισμικών στοιχείων από το κάθε σύστημα και η χρήση του ενός ή του άλλου γλωσσικού κώδικα επηρεάζονται από τις γνωστικές προϋποθέσεις του ατόμου για τις δύο χώρες. Προσπαθήσαμε κατ’ αρχήν να διερευνήσουμε πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές τους δύο πολιτισμούς αντιπαραθετικά – συγκριτικά: το 73% (n=55) πιστεύει πως ο ελληνικός πολιτισμός και ο ολλανδικός πολιτισμός διαφέρουν μεταξύ τους ‘πολύ’ και ‘πάρα πολύ’, και μόνο το 27% (n=20) πιστεύει ότι διαφέρουν ‘λίγο’ ή ‘καθόλου’. Επίσης, οι μισοί από τους μαθητές (50%, n=37) συμφωνούν με την άποψη ότι στοιχεία από τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό βρίσκουμε και σήμερα στην Ολλανδία, ενώ οι άλλοι μισοί δεν συμφωνούν. Η ίδια ερώτηση τέθηκε και στους γονείς. Το μεγαλύτερο ποσοστό γονέων (63%, n=38) συμφωνεί με τη θέση ότι στοιχεία από τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό βρίσκουμε και σήμερα στην Ολλανδία.

Με βάση το βαθμό γνώσης (για ποια χώρα γνωρίζουν περισσότερα πράγματα) των μαθητών για το ένα και το άλλο κοινωνικοπολιτισμικό σύστημα θα διερευνηθούν οι στάσεις τους απέναντι στις δύο χώρες. Οι στάσεις είναι δυνατό να επηρεάζονται και από τους εξής παράγοντες:

- ποια χώρα αισθάνονται ως πατρίδα τους,
- ποια γλώσσα αισθάνονται ως ξένη,
- ποια γλώσσα νομίζουν ότι τους είναι πιο χρήσιμη¹.

Στους επόμενους πίνακες (30-37) φαίνονται οι παραπάνω σχέσεις:

Πίνακας 30. Συνάρτηση μεταξύ των γνωστικών προϋποθέσεων των μαθητών και της βίωσης πολιτισμικών στοιχείων από το κάθε σύστημα

Γνωρίζει (σύμφωνα με αυτοεκτίμησή του) περισσότερα πράγματα	Πηγαίνει ευχαρίστως σε γιορτές			
	ελληνικές (n=57)		ολλανδικές (n=28)	
	%	n	%	n
Για την Ελλάδα n= 9	100%	9	22%	2
Για την Ολλανδία n=29	69%	20	38%	11
Και τις δύο το ίδιο n=37	76%	28	40%	15

Πίνακας 31. Συνάρτηση μεταξύ των γνωστικών προϋποθέσεων των μαθητών και της βίωσης πολιτισμικών στοιχείων από το κάθε σύστημα

Γνωρίζει (σύμφωνα με αυτοεκτίμησή του) περισσότερα πράγματα	Επισκέφτηκε τα τελευταία τρία χρόνια μουσεία ή ιστορικούς χώρους			
	της Ελλάδας (n=41)		της Ολλανδίας (n=40)	
	%	n	%	n
Για την Ελλάδα n= 9	67%	6	67%	6
Για την Ολλανδία n=29	45%	13	48%	14
Και τις δύο το ίδιο n=37	60%	22	54%	20

Πίνακας 32. Συνάρτηση μεταξύ της σχέσης του ατόμου με την κάθε χώρα και τη βίωση πολιτισμικών στοιχείων από το κάθε σύστημα

Αισθάνεται ότι είναι πατρίδα του	Πηγαίνει ευχαρίστως σε γιορτές			
	ελληνικές (n=57)		ολλανδικές (n=28)	
	%	n	%	n
Η Ελλάδα n=42	86%	36	21%	9
Η Ολλανδία n=11	55%	6	55%	6
Και οι δύο n=20	70%	14	60%	12
Καμία απ' τις δύο n= 1	100%	1	100%	1

Πίνακας 33. Συνάρτηση μεταξύ της σχέσης του ατόμου με την κάθε χώρα και τη βίωση πολιτισμικών στοιχείων από το κάθε σύστημα

Αισθάνεται ότι είναι πατρίδα του	Επισκέφτηκε τα τελευταία τρία χρόνια μουσεία ή ιστορικούς χώρους			
	της Ελλάδας (n=40)		της Ολλανδίας (n=40)	
	%	n	%	n
Η Ελλάδα n=42	60%	25	45%	19
Η Ολλανδία n=11	27%	3	64%	7
Και οι δύο n=20	55%	11	65%	13
Καμία απ' τις δύο n= 1	100%	1	100%	1

Πίνακας 34. Συνάρτηση μεταξύ της σχέσης του ατόμου με την κάθε γλώσσα και τη βίωση πολιτισμικών στοιχείων από το κάθε σύστημα

Πηγαίνει ευχάριστα σε γιορτές

Αισθάνεται ως ξένη γλώσσα	ελληνικές (n=57)		ολλανδικές (n=28)	
	%	n	%	n
Την ελληνική γλώσσα n=10	70%	7	50%	5
Την ολλανδική γλώσσα n=17	80%	15	6%	1
Και τις δύο n= 4	100%	4	25%	1
Καμία απ' τις δύο n=43	72%	31	49%	21

Πίνακας 35. Συνάρτηση μεταξύ της σχέσης του ατόμου με την κάθε γλώσσα και τη βίωση πολιτισμικών στοιχείων από το κάθε σύστημα

Αισθάνεται ως ξένη γλώσσα		Επισκέφτηκε τα τελευταία τρία χρόνια μουσεία ή ιστορικούς χώρους			
		της Ελλάδας (n=40)		της Ολλανδίας (n=40)	
		%	n	%	n
Την ελληνική γλώσσα n=10		40%	4	40%	4
Την ολλανδική γλώσσα n=17		59%	10	59%	10
Και τις δύο n= 4		25%	1	50%	2
Καμία απ' τις δύο n=43		58%	25	56%	24

Πίνακας 36. Συνάρτηση μεταξύ της στάσης του ατόμου απέναντι στην κάθε γλώσσα και τη βίωση πολιτισμικών στοιχείων από το κάθε σύστημα

Του είναι (σύμφωνα με αυτοεκτί- μησή του) πιο χρήσιμη γλώσσα	Πηγαίνει ευχαρίστως σε γιορτές			
	ελληνικές (n=56)		ολλανδικές (n=28)	
	%	n	%	n
Η ελληνική γλώσσα n= 8	88%	7	12%	1
Η ολλανδική γλώσσα n=23	74%	17	35%	8
Το ίδιο n=43	74%	32	44%	19

Πίνακας 37. Συνάρτηση μεταξύ της στάσης του ατόμου απέναντι στην κάθε γλώσσα και τη βίωση πολιτισμικών στοιχείων από το κάθε σύστημα

Του είναι (σύμφωνα με αυτοεκτί- μησή του) πιο χρήσιμη γλώσσα	Επισκέφτηκε τα τελευταία τρία χρόνια μουσεία ή ιστορικούς χώρους			
	στην Ελλάδα (n=40)		στην Ολλανδία (n=40)	
	%	n	%	n
Η ελληνική γλώσσα n= 8	75%	6	88%	7
Η ολλανδική γλώσσα n=23	35%	8	40%	9
Το ίδιο n=43	60%	26	56%	24

Από τις παραπάνω συναρτήσεις μεταξύ των γνωστικών, συναισθηματικών προϋποθέσεων και αυτοεκτίμησης της χρησιμότητας των δύο γλωσσών από τους μαθητές, και των στάσεών τους απέναντι στη μια ή στην άλλη χώρα, δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικά στοιχεία.

Μπορούμε να πούμε γενικά πως η πολιτισμική συμπεριφορά των μαθητών είναι διπολιτισμική. Η πλειοψηφία τους χρησιμοποιεί στις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις και τις δύο γλώσσες και βιώνει πολιτισμικά στοιχεία και από τις δύο χώρες. Όμως, μέσα στο παντοδύναμο κοινωνικοπολιτισμικό σύστημα της χώρας διαμονής, συγκρινόμενες οι δύο γλώσσες και πολιτισμοί ως

προς τη χρήση τους, κυριαρχεί η γλώσσα και ο πολιτισμός της Ολλανδίας. Αυτό επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι 63% (n=47) των μαθητών χρησιμοποίησαν αποκλειστικά την ολλανδική γλώσσα, για να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο. Αυτοί οι οποίοι χρησιμοποίησαν και τις δύο γλώσσες στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου φτάνουν σε ποσοστό 37% (n=28). Μετά από όλα αυτά μπορούμε με μεγάλη βεβαιότητα να υποστηρίξουμε ότι η ενδοοικογενειακή επικοινωνία είναι δίγλωσση και διπολιτισμική.

8.1.3 Συναισθηματική σχέση του ατόμου με τις δύο χώρες και στάση απέναντι στις δύο γλώσσες και πολιτισμούς

Η χρήση της κάθε γλώσσας και η βίωση πολιτισμικών στοιχείων από την κάθε χώρα εξαρτώνται κι από τη συναισθηματική σχέση και τη στάση του ατόμου απέναντι στα δύο κοινωνικοπολιτισμικά συστήματα. Στην παράγραφο αυτή θα ασχοληθούμε με τη διερεύνηση της συνάρτησης μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών.

Στην απάντηση ‘ποια γλώσσα αισθάνονται ως ξένη’, φαίνεται η συναισθηματική σχέση των μαθητών με την ελληνική και την ολλανδική γλώσσα. Όπως ήδη αναφέρθηκε, 23% (n=17) δήλωσαν ότι αισθάνονται ως ξένη την Ολλανδική, 13% (n=10) ως ξένη την Ελληνική, ενώ 57% (n=43) δήλωσαν ότι δεν αισθάνονται καμιά απ’ τις δύο γλώσσες ως ξένη. Η δήλωση ότι αισθάνονται την Ολλανδική ως ξένη γλώσσα δεν σημαίνει, όμως, ούτε ότι χρησιμοποιούν συχνότερα την Ελληνική ως επικοινωνιακό μέσο ούτε και ότι την κατέχουν καλύτερα (βλ παρ. 8.1.2).

Η συναισθηματική σχέση διαφαίνεται επίσης από τις απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση ‘ποια χώρα αισθάνονται ότι είναι πατρίδα τους’. Μόνο 15% (n=11) δήλωσαν ότι αισθάνονται την Ολλανδία ως πατρίδα τους.

Οι παραπάνω συναισθηματικές τάσεις επιβεβαιώνονται και από τις απαντήσεις στην ερώτηση ‘ποια ομάδα θα ήθελαν να νικήσει αν έπαιζαν ποδόσφαιρο μεταξύ τους οι εθνικές ομάδες της Ελλάδας και της Ολλανδίας’. Το 67% (n=50) τάχθηκε υπέρ της ελληνικής ομάδας. Αρκετά υψηλό όμως είναι και το ποσοστό εκείνων που θα επιθυμούσαν μια ισοπαλία στις δύο ομάδες (21%, n=16).

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι η συναισθηματική σχέση των μαθητών προς τα ‘εθνικά σύμβολα’ γλώσσα, πατρίδα, εθνική ομάδα είναι – σύμφωνα με τις δηλώσεις τους – αρκετά στενή. Πρέπει ωστόσο να τονιστεί πως υπάρχει και μια ομάδα ατόμων η οποία τείνει να ταυτιστεί και με τα δύο κοινωνικοπολιτισμικά συστήματα. Αν θεωρήσουμε τις δηλώσεις των μαθητών σχετικά με τη χρησιμότητα των δύο γλωσσών ως ένδειξη της στάσης τους απέναντι σ’ αυτές, τότε θα πρέπει να διαπιστώσουμε ότι η πλειοψηφία των μαθητών τείνει στην ίση αξιολόγηση των δύο γλωσσών: 58% (n=43) δήλωσαν ότι οι δύο γλώσσες τους είναι εξίσου χρήσιμες (πίνακας 38).

Πίνακας 38. Χρησιμότητα των δύο γλωσσών, σύμφωνα με την εκτίμηση των μαθητών

Κατηγορία	Είναι χρησιμότερη γλώσσα	
	%	n
Ελληνική (n= 8)	11%	8
Ολλανδική (n=23)	31%	23
Εξ ίσου (n=43)	58%	43

Η σχέση των μαθητών με την κάθε γλώσσα συναρτάται με τη συναισθηματική τους σχέση και στάση απέναντι στην κάθε χώρα (πίνακες 39-41).

Πίνακας 39. Συνάρτηση μεταξύ της σχέσης του μαθητή με την κάθε γλώσσα και της συναισθηματικής του σχέσης απέναντι στην κάθε χώρα

Αισθάνεται ως ξένη	Αισθάνεται ως πατρίδα του		
	την Ολλανδία	την Ελλάδα	και τις δύο
			καμιά απ’ τις δύο

γλώσσα		(n=11)		(n=42)		(n=20)		(n=1)	
		%	n	%	n	%	n	%	n
Την Ελληνική	(n=10)	50%	5	40%	4	10%	1	-	-
Την Ολλανδική	(n=17)	12%	2	88%	15	-	-	-	-
Και τις δύο	(n= 4)	-	-	100%	4	-	-	-	-
Καμιά απ' τις δύο	(n=43)	9%	4	44%	19	44%	19	2%	1
		$\chi^2=28$		df=9		p=0,001			

Πίνακας 40. Συνάρτηση μεταξύ της σχέσης του μαθητή με την κάθε γλώσσα και της συναισθηματικής του σχέσης απέναντι στην κάθε χώρα

Αισθάνεται ως ξένη γλώσσα		Θα ήθελε να κερδίσει σε μεταξύ τους αγώνα η εθνική ομάδα					
		Ολλανδίας (n=9)		Ελλάδας (n=49)		ισοπαλία (n=16)	
		%	n	%	n	%	n
Την Ελληνική	(n=10)	50%	5	30%	3	20%	2
Την Ολλανδική	(n=17)	-	-	88%	15	12%	2
Και τις δύο	(n= 4)	-	-	75%	3	25%	1
Καμιά απ' τις δύο	(n=43)	9%	4	65%	28	26%	1
		$\chi^2=19$		df=6		p=0,004	

Πίνακας 41. Συνάρτηση μεταξύ της σχέσης του μαθητή με την κάθε γλώσσα και της επιθυμίας για παλιννόστηση

Αισθάνεται ως ξένη γλώσσα		Θα ήθελε να γυρίσει για πάντα στην Ελλάδα					
		ναι (n=34)		όχι (n=18)		δεν ξέρω (n=22)	
		%	n	%	n	%	n
Την Ελληνική	(n=10)	30%	3	30%	3	40%	4
Την Ολλανδική	(n=17)	82%	14	6%	1	12%	2
Και τις δύο	(n= 4)	100%	4	-	-	-	-
Καμιά απ' τις δύο	(n=43)	30%	13	33%	14	37%	16
		$\chi^2=19$		df=6		p=0,004	

Οι μαθητές που αισθάνονται την Ολλανδική ως ξένη γλώσσα έχουν στενή συναισθηματική σχέση με την Ελλάδα. Συγκεκριμένα, 88% από αυτούς αισθάνονται ως πατρίδα τους την Ελλάδα και 88% θα ήθελαν να κερδίσει η εθνική ομάδα ποδοσφαίρου της Ελλάδας. Επίσης, 82% απ' αυτούς θα ήθελαν να παλιννοστήσουν.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι οι σχέσεις των μαθητών με την κάθε γλώσσα (ποια γλώσσα αισθάνονται ως ξένη), έχουν μια στατιστικά σημαντική συνάρτηση με τη συναισθηματική σχέση τους με τις δύο χώρες. Η σχέση αυτή μεταξύ των μεταβλητών δεν είναι μια μονομερής σχέση εξάρτησης της μιας μεταβλητής από την άλλη, αλλά πολύ περισσότερο μια σχέση αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης.

Οι γνωστικές προϋποθέσεις των μαθητών είναι δυνατόν να επηρεάζουν τη στάση τους απέναντι στο μάθημα της μητρικής γλώσσας. Ο πίνακας 42 παρουσιάζει αυτή τη σχέση.

Πίνακας 42. Συνάρτηση μεταξύ των γνωστικών προϋποθέσεων των μαθητών και της στάσης τους απέναντι στο μάθημα μητρικής γλώσσας

Γνωρίζει (σύμφωνα με αυτοεκτίμησή του) περισσότερα πράγματα για	Σκέπτεται να διακόψει το μάθημα μητρικής γλώσσας					
	ποτέ (n=21)		κάπου-κάπου (n=32)		πολύ συχνά (n=22)	
	%	n	%	n	%	n

Την Ελλάδα (n = 9)	67%	6	33%	3	-	-
Την Ολλανδία (n=29)	7%	2	45%	13	48%	14
Και τις δύο το ίδιο (n=37)	35%	13	43%	16	22%	8
	$\chi^2=17,2$		df=4		p=0,002	

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει πως μαθητές που γνωρίζουν – σύμφωνα με αυτοεκτίμησή τους – περισσότερα πράγματα για την Ελλάδα σκέφτονται λιγότερο να διακόψουν το μάθημα της μητρικής γλώσσας. Αντίθετα, μαθητές που γνωρίζουν περισσότερα πράγματα για την Ολλανδία, σκέφτονται περισσότερο να διακόψουν.

Οι γλωσσικές δυσκολίες των μαθητών σε ένα από τα πολιτισμικά μαθήματα όπως αυτό της Ιστορίας, συνεπάγονται μειωμένη ικανοποίηση ως προς τον τρόπο που γίνεται το μάθημα και μια τάση από τους μαθητές να διακόψουν την παρακολούθηση του Ελληνικού σχολείου (πίνακες 43, 44). Το μειωμένο ενδιαφέρον επιτείνει με τη σειρά του στη διατήρηση και αύξηση των γλωσσικών δυσκολιών.

Πίνακας 43. Συνάρτηση μεταξύ των γλωσσικών δυσκολιών των μαθητών στα βιβλία τους και τη στάση τους απέναντι στη διεξαγωγή του μαθήματος

Δεν καταλαβαίνει καλά τη γλώσσα του βιβλίου της Ιστορίας	Σχετικά με τον τρόπο που γίνεται το μάθημα Ιστορίας είναι			
	ικανοποιημένος		μη ικανοποιημένος	
	%	n	%	n
Ναι (n=30)	43%	13	57%	17

Πίνακας 44. Συνάρτηση μεταξύ των γλωσσικών δυσκολιών των μαθητών στα βιβλία τους και της στάσης τους απέναντι στο μάθημα μητρικής γλώσσας

Δεν καταλαβαίνει καλά τη γλώσσα του βιβλίου Ιστορίας	Σκέπτεται να διακόψει το μάθημα μητρικής γλώσσας					
	ποτέ		κάπου-κάπου		πολύ συχνά	
	%	n	%	n	%	n
Ναι (n=33)	15%	5	45%	15	39%	13

Λαμβάνοντας υπόψη γενικά τις δηλώσεις των μαθητών στην ερώτηση αν σκέφτονται να διακόψουν το μάθημα της μητρικής γλώσσας – δηλώθηκε κατά 28% (n=21) ‘ποτέ’, 43% (n=32) κάπου-κάπου και 29% (n=22) πολύ συχνά –, η παραπάνω είναι μια πολύ λογική συνάρτηση. Προκύπτει ότι όσοι έχουν γλωσσικές δυσκολίες σκέφτονται περισσότερο να σταματήσουν το μάθημα της μητρικής γλώσσας. Πρέπει να σημειωθεί ακόμα ότι οι γλωσσικές δυσκολίες μειώνουν τις πιθανότητες χρήσης της γλώσσας, γεγονός που κάθε άλλο παρά στην ανάπτυξη της γλωσσικής τους ικανότητας οδηγεί. Αυτό συνεπάγεται τη συνεχή μείωση των δυνατοτήτων για βίωση πολιτισμικών στοιχείων.

Οι γνωστικές προϋποθέσεις των μαθητών παίζουν βασικό ρόλο και στη στάση τους απέναντι στα ολλανδικά και ελληνικά βιβλία τους (πιν. 45, 46).

Πίνακας 45. Συνάρτηση μεταξύ των γνωστικών προϋποθέσεων των μαθητών και της αξιολόγησης των ελληνικών και ολλανδικών βιβλίων τους

Γνωρίζει περισσότερα πράγματα για	Καταλαβαίνει καλύτερα		
	τα ελληνικά βιβλία (n=2)	τα ολλανδικά βιβλία (n=55)	το ίδιο (n=17)

		%	n	%	n	%	n
Την Ελλάδα	(n= 8)	12%	1	50%	4	38%	3
Την Ολλανδία	(n=29)	-	-	93%	27	7%	2
Και τις δύο χώρες	(n=37)	3%	1	65%	24	32%	12
		$\chi^2=11,5$	df=4		p=0,021		

Πίνακας 46. Συνάρτηση μεταξύ των γνωστικών προϋποθέσεων των μαθητών και της αξιολόγησης των ελληνικών και ολλανδικών βιβλίων τους

Γνωρίζει περισσότερα πράγματα για		Διαβάζει πιο ευχάριστα					
		τα ελληνικά βιβλία (n=7)		τα ολλανδικά βιβλία (n=54)		το ίδιο (n=13)	
		%	n	%	n	%	n
Την Ελλάδα	(n= 9)	11%	1	44%	4	44%	4
Την Ολλανδία	(n=29)	3%	1	93%	27	3%	1
Και τις δύο το ίδιο	(n=36)	14%	5	64%	23	22%	8
		$\chi^2=12,3$	df=4		p=0,015		

Όπως φαίνεται από τους δύο παραπάνω πίνακες, μαθητές οι οποίοι – σύμφωνα με αυτοεκτίμησή τους – γνωρίζουν περισσότερα πράγματα για την Ολλανδία από ό,τι για την Ελλάδα αξιολογούν θετικότερα τα ολλανδικά τους βιβλία απ' ό,τι άλλοι μαθητές. Για τους μαθητές που γνωρίζουν περισσότερα πράγματα για την Ελλάδα είναι δύσκολο να βγάλουμε συμπεράσματα γιατί ο αριθμός τους είναι πολύ μικρός (n=9).

Επίσης, οι γλωσσικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στα ελληνικά βιβλία επηρεάζουν τη στάση τους απέναντι στα βιβλία αυτά (πίνακας 47).

Πίνακας 47. Συνάρτηση μεταξύ των γλωσσικών δυσκολιών των μαθητών και της στάσης τους απέναντι στα ελληνικά και ολλανδικά βιβλία τους

Δεν καταλαβαίνει καλά τη γλώσσα του βιβλίου της Ιστορίας		Διαβάζει πιο ευχάριστα					
		τα ελληνικά βιβλία		τα ολλανδικά βιβλία		το ίδιο	
		%	n	%	n	%	n
Ναι (n=33)		15%	5	79%	26	6%	2

Μαθητές που δεν καταλαβαίνουν καλά τη γλώσσα του βιβλίου της Ιστορίας στο Ελληνικό σχολείο διαβάζουν πιο ευχάριστα τα ολλανδικά βιβλία.

Ακόμα, οι γνωστικές προϋποθέσεις των μαθητών επηρεάζουν τη στάση τους απέναντι στην κάθε χώρα. Αυτό φαίνεται στον παρακάτω πίνακα 48.

Πίνακας 48. Συνάρτηση μεταξύ των γνωστικών προϋποθέσεων των μαθητών και της στάσης τους απέναντι στις δύο χώρες

Γνωρίζει περισσότερα πράγματα για		Θεωρεί σημαντικό και πολύ σημαντικό να γνωρίζει για τα ιστορικά μνημεία			
		της Ελλάδας (n=48)		της Ολλανδίας (n=36)	
		%	n	%	n
Την Ελλάδα		78%	7	33%	3
Την Ολλανδία		41%	12	22%	15

Και τις δύο το ίδιο	78%	29	49%	18
---------------------	-----	----	-----	----

Στον παρακάτω πίνακα 49 συναρτώνται οι γνωστικές προϋποθέσεις των μαθητών για τις δύο χώρες με τη στάση τους απέναντι στην καταγωγή των γονέων τους.

Πίνακας 49. Συνάρτηση μεταξύ των γνωστικών προϋποθέσεων των μαθητών και της στάσης τους απέναντι στην καταγωγή των γονέων τους

Γνωρίζει περισσότερα πράγματα για	Θεωρεί σημαντικό να γνωρίζει για την καταγωγή των γονέων του			
	σημαντικό (n=58)		όχι σημαντικό (n=17)	
	%	n	%	n
Την Ελλάδα (n= 9)	89%	8	11%	1
Την Ολλανδία (n=29)	65%	19	35%	10
Και τις δύο χώρες (n=37)	84%	31	16%	6
	$\chi^2=3,8$	df=2	p=0,144	

Οι γνωστικές προϋποθέσεις μπορούν να επηρεάσουν τη σχέση του ατόμου στην κάθε γλώσσα (πίνακες 50, 51).

Πίνακας 50. Συνάρτηση των γνωστικών προϋποθέσεων των μαθητών και της σχέσης τους με την κάθε γλώσσα

Γνωρίζει περισσότερα πράγματα για	Αισθάνεται ως ξένη γλώσσα							
	την Ελληνική (n=10)		την Ολλανδική (n=17)		και τις δύο (n=4)		καμία απ' τις δύο (n=43)	
	%	n	%	n	%	n	%	n
Την Ελλάδα (n= 9)	-	-	78%	7	-	-	22%	2
Την Ολλανδία (n=29)	31%	9	10%	3	3%	1	55%	16
Και τις δύο χώρες (n=36)	3%	1	19%	7	8%	3	69%	25
	$\chi^2=28,9$		df=6		p=0,000			

Πίνακας 51. Συνάρτηση μεταξύ των γνωστικών προϋποθέσεων των μαθητών και της στάσης τους απέναντι στην κάθε γλώσσα

Γνωρίζει περισσότερα πράγματα για	Είναι πιο χρήσιμη γλώσσα					
	η Ελληνική (n=8)		η Ολλανδική (n=23)		το ίδιο (n=43)	
	%	n	%	n	%	n
Την Ελλάδα (n= 9)	33%	3	22%	2	44%	4
Την Ολλανδία (n=29)	-	-	52%	15	48%	14
Και τις δύο χώρες (n=36)	14%	5	17%	6	69%	25
	$\chi^2=15,8$		df=4		p=0,03	

Απ' όλα αυτά διαπιστώνεται ότι οι γνωστικές προϋποθέσεις των μαθητών επηρεάζουν γενικά τη συναισθηματική τους σχέση και στάση απέναντι στην κάθε χώρα. Ωστόσο, ο περιορισμένος βαθμός γνώσης για την Ελλάδα και οι γλωσσικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές σ' αυτή την κατεύθυνση δεν τους εμποδίζουν να έχουν μια θετική στάση προς την ελληνική γλώσσα και πολιτισμό.

Αξιολογώντας συνολικά τις γνωστικές προϋποθέσεις των μαθητών και τη σχέση τους με τις δύο γλώσσες και πολιτισμούς – σύμφωνα με τις αυτοεκτιμήσεις τους – μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι:

- γνωρίζουν καλύτερα τη γλώσσα και πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Χρησιμοποιούν συχνότερα την ολλανδική γλώσσα
- έχουν μια ισχυρή συναισθηματική σχέση με την Ελλάδα²
- αξιολογούν ως σημαντικές και χρήσιμες για τον εαυτό τους και τις δύο γλώσσες και πολιτισμούς.

8.1.4 Επιθυμία για παλιννόστηση

Όπως σε άλλες εθνοπολιτισμικές ομάδες έτσι και στην ελληνική ομογένεια τίθεται το ζήτημα της μελλοντικής παλιννόστησης ή της μόνιμης παραμονής στην Ολλανδία.

Τα μελλοντικά σχέδια του ατόμου για παλιννόστηση είναι ακόμα ένας παράγοντας που επιδρά στη βίωση πολιτισμικών στοιχείων από το κάθε σύστημα και στη χρήση της κάθε γλώσσας. Μαθητές που επιθυμούν να επιστρέψουν στη χώρα προέλευσης βιώνουν περισσότερο ελληνικά πολιτισμικά στοιχεία και είναι θετικότεροι απέναντι στην ελληνική γλώσσα, από ό,τι οι μαθητές που επιθυμούν την μόνιμη παραμονή τους στην Ολλανδία (πίνακες 52-55).

Πίνακας 52. Συνάρτηση μεταξύ της επιθυμίας για παλιννόστηση και στάσης απέναντι στην κάθε γλώσσα

Θα ήθελε να γυρίσει για πάντα στην Ελλάδα	Πηγαίνει ευχαρίστως σε γιορτές			
	ελληνικές (n=57)		ολλανδικές (n=28)	
	%	n	%	n
Όχι (n=18)	67%	12	50%	9
Ναι (n=34)	85%	29	32%	11
Δεν ξέρω (n=23)	70%	16	35%	8

Πίνακας 53. Συνάρτηση μεταξύ της επιθυμίας για παλιννόστηση και της βίωσης πολιτισμικών στοιχείων από το κάθε σύστημα

Θα ήθελε να γυρίσει για πάντα στην Ελλάδα	Διαβάζει ελληνικά βιβλία (όχι σχολικά) στον ελεύθερο χρόνο του σχετικά με τον ελληνικό πολιτισμό			
	όχι (n=40)		ναι (n=35)	
	%	n	%	n
Όχι (n=18)	67%	12	33%	6
Ναι (n=34)	41%	14	59%	20
Δεν ξέρω (n=23)	61%	14	39%	9
	$\chi^2=3,8$	df=2	$p=0,147$	

Πίνακας 54. Συνάρτηση μεταξύ της επιθυμίας για παλιννόστηση και θεώρησης ποια γλώσσα είναι χρησιμότερη

Θα ήθελε να γυρίσει για πάντα στην Ελλάδα	Είναι πιο χρήσιμη γλώσσα					
	η Ελληνική (n=8)		η Ολλανδική (n=23)		το ίδιο (n=43)	
	%	n	%	n	%	n
Όχι (n=18)	-	-	39%	7	61%	11
Ναι (n=33)	24%	8	27%	9	48%	16
Δεν ξέρω (n=23)	-	-	30%	7	70%	16
	$\chi^2=11,5$	df=4	$p=0,021$			

Πίνακας 55. Συνάρτηση μεταξύ της επιθυμίας για παλιννόστηση και της χρήσης της κάθε γλώσσας

Θα ήθελε να γυρίσει για πάντα στην Ελλάδα	Θα ήθελε να του εξηγήει ο δάσκαλος κάτι που δεν καταλαβαίνει στα Ολλανδικά			
	όχι ποτέ (n=7)		ναι (n=68)	
	%	n	%	n
Όχι (n=18)	-	-	100%	18
Ναι (n=34)	12%	4	88%	30
Δεν ξέρω (n=23)	13%	3	87%	20
	$\chi^2=2,4$	df=2		p=0,292

Από την επιθυμία για παλιννόστηση εξαρτώνται και τα κίνητρα για παρακολούθηση του Ελληνικού σχολείου, όπως προκύπτει στον πίνακα 61.

9. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΜΗΤΡΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Σ' αυτό το κεφάλαιο γίνεται αξιολόγηση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Η πρώτη παράγραφος πραγματεύεται τις συνθήκες κάτω από τις οποίες λαμβάνει χώρα η εκπαίδευση στην ελληνική γλώσσα και πολιτισμό. Η οργάνωση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης σε γενικές γραμμές χαρακτηρίζεται από έλλειψη ομοιομορφίας και κατάλληλου γλωσσικού και πολιτισμικού υλικού. Στη συνέχεια εξετάζεται η αποτελεσματικότητα του σχολείου (Ολλανδικού και Ελληνικού) ως φορέα μετάδοσης πολιτισμικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Ένα τρίτο θέμα είναι η στάση των μαθητών και των γονέων τους απέναντι στο μάθημα μητρικής γλώσσας. Οι μη ευνοϊκές συνθήκες κάτω από τις οποίες διεξάγεται το μάθημα της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού επηρεάζουν τα κίνητρα των μαθητών για παρακολούθηση. Οι σχέσεις ανάμεσα στο Ολλανδικό σχολείο και την ελληνόγλωσση εκπαίδευση αποτελούν το αντικείμενο της τελευταίας παραγράφου του κεφαλαίου. Οι σχέσεις αυτές είναι σημαντικές για τη βελτίωση της προόδου των μαθητών, για να βοηθηθεί η ένταξή τους στην ολλανδική κοινωνία και να επιλυθούν διάφορα εκπαιδευτικά προβλήματα.

9.1 Συνθήκες διεξαγωγής του μαθήματος μητρικής γλώσσας

Όπως αναφέρθηκε ήδη, η οργάνωση του μαθήματος της μητρικής γλώσσας γίνεται από το ελληνικό υπουργείο Παιδείας (Τμήματα Μητρικής Γλώσσας) και από τους κατά τόπους δήμους (Τμήματα OALT). Η οργάνωση χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια σ' ό,τι αφορά τη μορφή (ενταγμένο ή μη ενταγμένο Τμήμα στο ολλανδικό σχολικό πρόγραμμα), την εποπτεία, το χρόνο διδασκαλίας (πρωί, απόγευμα) και τις ώρες της εβδομαδιαίας διδασκαλίας.

Σύμφωνα με δηλώσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο διδακτικό τους έργο οφείλονται κυρίως:

α) Στην ηλικιακή και γλωσσική ανομοιογένεια των μαθητών

Επειδή η φοίτηση στο Ελληνικό σχολείο είναι προαιρετική, είναι δυνατό τα παιδιά να εγγράφονται και να παρακολουθούν μια τάξη που δεν είναι ανάλογη της ηλικίας τους, με αποτέλεσμα να παρατηρείται ηλικιακή ανομοιογένεια. Δυστυχώς η ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία δεν προβλέπει ειδικές ρυθμίσεις για τα ελληνόπουλα του εξωτερικού και είναι για τις παραπάνω περιπτώσεις ασαφής. Επειδή ο αριθμός των μαθητών είναι μικρός, τα σχολεία λειτουργούν κατά κανόνα ως μονοθέσια ή διθέσια και γίνεται συνδιδασκαλία σε δύο ή περισσότερες τάξεις, γεγονός που οξύνει το ήδη υπάρχον πρόβλημα της ανομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού.

5 δάσκαλοι δήλωσαν (2 δεν συμπλήρωσαν την ερώτηση) ότι σε ένα μεγάλο μέρος των μαθητών τους δεν διδάσκεται στο Ελληνικό σχολείο η ύλη της τάξης η οποία αντιστοιχεί στην τάξη που παρακολουθούν στο ολλανδικό σχολείο, αλλά η ύλη χαμηλότερων τάξεων. Ο 'υποβιβασμός' των μαθητών κατά μια ή δύο και τρεις τάξεις – λόγω των γλωσσικών δυσκολιών στην Ελληνική – είναι συνηθισμένο φαινόμενο.

Η γλωσσική ετερογένεια των μαθητών είναι δυνατόν να κυμαίνεται μεταξύ δύο ακραίων περιπτώσεων. Από τη μια μεριά υπάρχουν μαθητές που κατέχουν πολύ καλά έως άριστα την ελληνική γλώσσα και από την άλλη μαθητές που έχουν δυσκολίες επικοινωνίας στην Ελληνική. 5 δάσκαλοι δήλωσαν ότι έχουν ένα ποσοστό μαθητών με τους οποίους έχουν δυσκολίες συνεννόησης στα Ελληνικά.

Υπό αυτές τις συνθήκες, η χρήση της ολλανδικής γλώσσας καθίσταται από τους Έλληνες δασκάλους αναγκαία. 5 δάσκαλοι δήλωσαν ότι κάνουν συχνά χρήση της Ολλανδικής κατά τη ώρα της διδασκαλίας τους, ένας τη χρησιμοποιεί σπάνια και ένας δεν κάνει ποτέ χρήση της Ολλανδικής. Ο τελευταίος δεν τη χρησιμοποιεί διότι - όπως έχει δηλώσει - δεν γνωρίζει καθόλου την Ολλανδική.

β) Στη μη τακτική φοίτηση των μαθητών στο Ελληνικό σχολείο

Στην υπάρχουσα ανομοιογένεια προστίθεται η μη τακτική φοίτηση στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας και Τμήματα OALT, γεγονός που δυσχεραίνει με τη σειρά του τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η Τετάρτη και το Σάββατο είναι οι μόνες μέρες κατά τις οποίες μπορούν να γίνουν τα μαθήματα της μητρικής γλώσσας, δεδομένου ότι λαμβάνουν χώρα στο περιθώριο του ολλανδικού εκπαιδευτικού προγράμματος (δηλαδή την Τετάρτη μετά το πέρας του προγράμματος του ολλανδικού σχολείου και

κατά την ελεύθερη ημέρα του Σαββάτου). Επιπλέον, οι μαθητές δεν ‘δένονται’ με το σχολικό περιβάλλον, διότι οι χώροι κατά τη διάρκεια της εβδομάδας καταλαμβάνονται από άλλους (Ολλανδούς) μαθητές, και τα ελληνόπουλα νιώθουν επισκέπτες στο συγκεκριμένο χώρο.

Σύμφωνα με δηλώσεις των δασκάλων ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό μαθητών παρακολουθεί το μάθημα μητρικής γλώσσας μόνο μια φορά την εβδομάδα. Η μη τακτική φοίτηση των Ελλήνων μαθητών στο Ελληνικό σχολείο οφείλεται – κατά τις δηλώσεις των δασκάλων – σε παράγοντες όπως: Το Ελληνικό σχολείο λειτουργεί κατά τον ελεύθερο χρόνο τους (n=5), οι μαθητές δεν είναι ικανοποιημένοι με τον τρόπο που γίνεται το μάθημα (n=4), τα θέματα των ελληνικών βιβλίων είναι ξένα με τη ζωή τους στην Ολλανδία (n=3).

γ) Στην έλλειψη κατάλληλου γλωσσικού και πολιτισμικού διδακτικού υλικού

Όπως αναφέρθηκε ήδη στην παράγραφο 5.2.3, στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας και στα Τμήματα OALT χρησιμοποιούνται κατά κόρον τα ίδια βιβλία (Γλώσσας, Ιστορίας, Μελέτης Περιβάλλοντος / Γεωγραφίας και Θρησκευτικών) που χρησιμοποιούνται και στην Ελλάδα. Επειδή οι μαθησιακές προϋποθέσεις των Ελλαδιτών μαθητών της Ελλάδας δεν είναι οι ίδιες μ’ αυτές των Ελλήνων μαθητών που ζουν στην Ολλανδία και τα βιβλία απευθύνονται στους πρώτους, είναι φυσικό τα βιβλία αυτά να μην ανταποκρίνονται στις συνθήκες κοινωνικοποίησης των δευτέρων και ως εκ τούτου τα ελληνόπουλα του εξωτερικού να έχουν δυσκολίες στη χρήση τους. Με άλλα λόγια τα βιβλία αυτά δεν είναι κατάλληλα για το συγκεκριμένο μαθητικό κοινό.

Μέσα από τα ερωτηματολόγια κλήθηκαν οι μαθητές να αξιολογήσουν τα βιβλία τους (αυτά που είναι γραμμένα για τους Ελλαδίτες μαθητές) και μάλιστα σε σύγκριση με αυτά που χρησιμοποιούν στο Ολλανδικό σχολείο. Επίσης, ζητήθηκαν οι γονείς και οι δάσκαλοι να απαντήσουν αν είναι ικανοποιημένοι με τα βιβλία ‘πολιτισμικού περιεχομένου’ που χρησιμοποιούν οι μαθητές – ως προς την καταλληλότητα των βιβλίων για μάθηση. Τα αποτελέσματα της συγκριτικής αξιολόγησης των μαθητών περιέχονται στον πίνακα 56.

Πίνακας 56. Σύγκριση των ελληνικών και ολλανδικών βιβλίων από τους μαθητές

Κριτήριο σύγκρισης	Αξιολόγηση					
	τα ελληνικά		τα ολλανδικά		το ίδιο	
	%	n	%	n	%	n
Κατανοούν οι μαθητές καλύτερα	3%	2	73%	55	23%	17
Ταιριάζουν πιο πολύ στη ζωή τους	39%	29	29%	22	31%	23
Διαβάζουν οι μαθητές πιο ευχάριστα	9%	7	72%	54	17%	13
Έχουν πιο πολύ χιούμορ	27%	20	35%	26	38%	29

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι τα ελληνικά βιβλία δε διαβάζονται τόσο ευχάριστα και δε γίνονται τόσο κατανοητά όσο τα ολλανδικά. Ωστόσο, δεν υστερούν κατά πολύ στο χιούμορ έναντι των ολλανδικών. Χωρίς να το περιμένουμε οι μαθητές δήλωσαν κατά το μεγαλύτερο ποσοστό τους πως τα ελληνικά βιβλία ταιριάζουν πιο πολύ στη ζωή τους από ό,τι τα ολλανδικά.

Από την (συγκριτική) αξιολόγηση των ελληνικών και ολλανδικών βιβλίων από τους μαθητές προκύπτει ότι η ύλη των ελληνικών βιβλίων δεν πληροί τις μαθησιακές τους προϋποθέσεις. Βέβαια οι δυσκολίες που έχουν οι μαθητές με τα ελληνικά βιβλία βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους: μαθητές οι οποίοι δηλώνουν ότι δεν κατανοούν καλά και δεν διαβάζουν ευχάριστα τα ελληνικά βιβλία είναι εκείνοι που έχουν δυσκολίες στην ελληνική γλώσσα.

Σε κάθε περίπτωση, τα ελληνικά βιβλία από τη στιγμή που συγγράφηκαν όχι για τους Έλληνες μαθητές του εξωτερικού αλλά για τους συνομηλίκους τους στην Ελλάδα (με εντελώς διαφορετικές μαθησιακές προϋποθέσεις), δεν μπορεί να είναι τα κατάλληλα για χρήση στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας και τα Τμήματα OALT στην Ολλανδία.

Η ακαταλληλότητα των ελληνικών βιβλίων με πολιτισμικό περιεχόμενο επιβεβαιώνεται και από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς: τέσσερις απ’ αυτούς δεν είναι ικανοποιημένοι με τα βιβλία αυτά και τρεις είναι μετρίως ικανοποιημένοι .

Αρ. ερ. 3: “Εύχομαι να γραφτούν γρήγορα βιβλία για τα ελληνόπουλα της Ολλανδίας προσαρμοσμένα

στο γλωσσικό τους επίπεδο και να λάβουν υπόψη και το χώρο στον οποίο ζουν και αναπτύσσονται. Τα βιβλία ιστορίας θα πρέπει να είναι πολύ πιο συνοπτικά και πλούσια εικονογραφημένα.”

Αρ. ερ. 2: “Δημιουργία κατάλληλου διδακτικού υλικού μέσα από το οποίο να διδάσκονται οι μαθητές πολιτισμικά στοιχεία μέσα από πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το διδακτικό υλικό που θα πρέπει να δημιουργηθεί να παρουσιάζει με εποπτικό τρόπο τα πολιτισμικά στοιχεία ώστε να μη δημιουργούνται στα παιδιά στερεότυπα μακριά απ’ τη δική τους εμπειρία στη ζωή”.

Αρ. ερ. 1: “Είναι αναγκαία η δημιουργία και παροχή στα σχολεία του κατάλληλου διδακτικού υλικού... Η προσπάθεια για τη δημιουργία υλικού θα πρέπει να λάβει σοβαρά υπόψη τη γνώμη των συναδέρφων εκπαιδευτικών οι οποίοι υπηρετούν μεγαλύτερο χρονικό διάστημα απ’ την πενταετία και η εμπειρία τους είναι αυτή, που μπορεί να παίξει αποφασιστικό ρόλο στη δημιουργία του υλικού”.

Τη μη ικανοποίησή τους με τα ελληνικά βιβλία εκφράζουν και οι γονείς: 55% (n=32) απ’ αυτούς δεν είναι ικανοποιημένοι .

Αρ. ερ.20: “Το βιβλίο ‘Η Γλώσσα μου’ δεν είναι κατάλληλο”.

Αρ. ερ.36: “Το γλωσσικό επίπεδο είναι υψηλό. Οι έννοιες και τα παραδείγματα από αφελή έως βλακώδη”.

Αρ. ερ.39: “Τα υπάρχοντα βιβλία δεν έχουν κατασκευαστεί για παιδιά που μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα στο εξωτερικό. Αυτό είναι επείγουσα ανάγκη”.

Οι λόγοι ακαταλληλότητας των βιβλίων εντοπίζονται από τους δασκάλους και τους γονείς στα εξής σημεία (πίν. 57). Η ερώτηση επέτρεπε περισσότερες απαντήσεις.

Πίνακας 00. Λόγοι ακαταλληλότητας των ελληνικών βιβλίων σύμφωνα με δηλώσεις των δασκάλων και των γονέων

Λόγοι ακαταλληλότητας	Δάσκαλοι (n=7)		Γονείς (n=32)	
	n	%	n	%
Το γλωσσικό επίπεδο είναι πολύ υψηλό	7	53%	17	53%
Η εικονογράφηση δεν είναι λειτουργική	2	7%	4	12%
Οι ασκήσεις είναι δύσκολες	3	43%	13	41%
Δεν υπάρχει σύνδεση με το ολλανδικό περιβάλλον όπου ζει το παιδί	5	71%	16	50%
Το μάθημα έχει θεωρητικό χαρακτήρα και τα γεγονότα φαίνονται τόσο μακρινά για το παιδί	5	71%	15	47%

Το υψηλό γλωσσικό επίπεδο και η μη σύνδεση με το περιβάλλον όπου ζει το παιδί είναι κατά τις δηλώσεις δασκάλων και γονέων οι κυριότεροι λόγοι ακαταλληλότητας των βιβλίων.

Οι μαθητές δήλωσαν κατά το 47% (n=35) ότι στον ελεύθερο χρόνο τους διαβάζουν ελληνόγλωσσα (εξωσχολικά) βιβλία πολιτισμικού περιεχομένου. Αυτά κατά 94% (n=33) τα προμηθεύονται από την Ελλάδα. Λιγότερο από 39% (n=14) τα δανείζονται από το σχολείο, την Κοινότητα, τους φίλους τους ή από άλλη πηγή. Οι λόγοι που διαβάζουν τέτοια εξωσχολικά βιβλία είναι – σύμφωνα με δηλώσεις τους – οι εξής: γιατί θέλουν να γνωρίσουν περισσότερα για τον ελληνικό πολιτισμό (61%, n=22), έχουν περισσότερο χιούμορ (36%, n=13), έχουν πιο ενδιαφέρον περιεχόμενο από τα σχολικά βιβλία (25%, n=9), έχουν καλύτερη εικονογράφηση (19%, n=7). Κάποιοι μαθητές σημειώνουν ότι διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία, γιατί αυτά έχουν πλούσιο ιστορικό και μυθολογικό περιεχόμενο (αρ. ερ. 4, 47, 63).

δ) Στην έλλειψη εποπτικών μέσων

Τρεις από τους επτά εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι το Ολλανδικό σχολείο (ή ίδρυμα) όπου διδάσκεται το μάθημα της μητρικής γλώσσας τους διαθέτει σε περιορισμένο βαθμό ή καθόλου εποπτικά μέσα. Η ακαταλληλότητα των βιβλίων και η έλλειψη εποπτικών μέσων διδασκαλίας δυσχεραίνει σε μεγάλο

βαθμό το διδακτικό έργο των Ελλήνων εκπαιδευτικών μπροστά σε ένα πολλές φορές αδιάφορο ή κουρασμένο μαθητικό κοινό.

Ας σημειωθεί τέλος ότι τρεις από τους επτά εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι το σχολείο τους δεν διαθέτει ελληνόγλωσση δανειστική βιβλιοθήκη. Ενώ όπου λειτουργεί δανειστική βιβλιοθήκη, οι μαθητές – κατά τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών – σπάνια χρησιμοποιούν αυτή τη δυνατότητα.

9.2 Αποτελεσματικότητα του Ολλανδικού σχολείου και του μαθήματος μητρικής γλώσσας

Ο κοινωνικοποιητικός ρόλος του σχολείου έχει παρουσιαστεί διεξοδικά στην παράγραφο 4.2. Όσο περισσότερο πραγματοποιούνται οι στόχοι της εκπαίδευσης τόσο περισσότερο πετυχαίνει το κοινωνικοποιητικό της έργο. Στην παρούσα παράγραφο θα διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα του σχολείου ως φορέα μετάδοσης πολιτισμικών στοιχείων και γνώσεων σύμφωνα με δηλώσεις των Ελλήνων και Ολλανδών εκπαιδευτικών.

Στο πλαίσιο της διπολιτισμικής κοινωνικοποίησης των Ελλήνων μαθητών στην Ολλανδία, το Ελληνικό σχολείο και το Ολλανδικό σχολείο αναλαμβάνουν τη μετάδοση γλωσσικών και πολιτισμικών γνώσεων και δεξιοτήτων από την κάθε χώρα. Πρόκειται στην ουσία για ένα έργο που χαρακτηρίζεται από μια ανισότητα δυναμικής, καθώς το Ελληνικό σχολείο λειτουργεί περιθωριακά μια ή δυο φορές τη βδομάδα και έχει εξαιρετικά περιορισμένο ωράριο διδασκαλίας. Εκ των πραγμάτων τα διάφορα πολιτισμικά μαθήματα δεν μπορούν να διδάσκονται σε σταθερή βάση με αποτέλεσμα να μην εξαντλείται η ύλη των βιβλίων και οι μαθητές να λαμβάνουν ελλιπείς πολιτισμικές γνώσεις. Οι Έλληνες δάσκαλοι μέσα από δηλώσεις τους πιστοποιούν τα παραπάνω: Σε τέσσερα σχολεία το μάθημα της Ιστορίας, των Θρησκευτικών και της Μελέτης Περιβάλλοντος / Γεωγραφίας διδάσκονται σε περιορισμένο αριθμό μαθημάτων κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Σε ένα σχολείο το μάθημα των Θρησκευτικών και της Μελέτης Περιβάλλοντος / Γεωγραφίας δεν διδάσκονται. Μόνο σε τρία σχολεία η Ιστορία διδάσκεται σχεδόν πάντα, όπως και σε δύο σχολεία τα Θρησκευτικά και η Μελέτη Περιβάλλοντος / Γεωγραφία. Πρέπει εδώ να προστεθεί ότι η διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών έχει ιδιαίτερη σημασία για το μαθητή, καθώς το μάθημα αυτό συνδέεται με την ελληνορθόδοξη παράδοση, συστατικό στοιχείο της πολιτισμικής ταυτότητας του Έλληνα μαθητή. Χαρακτηριστικές είναι οι δηλώσεις κάποιων γονέων για τη μη διδασκαλία των πολιτισμικών μαθημάτων:

Αρ. ερ. 45: “Δεν έχω δει ποτέ κάποιο από τα παραπάνω βιβλία. Μόνο κάποια ελάχιστα θέματα διδάσκονται, πάντοτε με αφορμή τις εθνικές επετείους και τις θρησκευτικές γιορτές.”

Αρ. ερ. 51: “Εμείς μόνο ορθογραφία μαθαίνουμε και αντιγραφή”.

Ρωτώντας τους μαθητές σχετικά με τη σειρά προτίμησης των παραπάνω πολιτισμικών μαθημάτων, προκύπτει ότι πρώτο σε προτίμηση είναι το μάθημα της Ιστορίας (39%, n=29), δεύτερο το μάθημα των Θρησκευτικών (24%, n=18), τρίτο το μάθημα της Γεωγραφίας (18%, n=14) και τελευταίο το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος (13%, n=10).

Η εκτίμηση των εκπαιδευτικών (Ελλήνων και Ολλανδών) για το βαθμό πρόσκτησης πολιτισμικών γνώσεων των μαθητών από τους δύο πολιτισμούς παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα 58.

Πίνακας 58. Πρόσκτηση πολιτισμικών γνώσεων από τους μαθητές κατά την εκτίμηση των Ελλήνων και Ολλανδών εκπαιδευτικών

Πολιτισμικά στοιχεία	Εκτίμηση εκπαιδευτικών								
	επαρκή				ανεπαρκή				
	ελλ. πολιτισμός		ολλ. πολιτ.		ελλ. πολιτ.		ολλ. πολιτ.		
	%	n	%	n	%	n	%	n	
Ιστορικά	-	46%	23	4	44%	12	3	6%	3
Λαογραφικά	-	16%	8	-	50%	25	7	18%	9

Αρχαιολογικά	-	14%	7	2	26%	13	5	42%	21
Θρησκευτικά	1	44%	22	2	34%	17	4	16%	8
Κοινωνικά	-	58%	29	3	32%	16	4	4%	2
Περιβαλλοντολογικά	-	62%	31	-	26%	13	7	4%	2
Στοιχεία τέχνης	-	24%	12	-	44%	22	7	20%	10

Από τον παραπάνω πίνακα γίνεται φανερή η άνιση σχέση πρόσκτησης πολιτισμικών γνώσεων των μαθητών από τη χώρα προέλευσης και τη χώρα διαμονής στο Ελληνικό και στο Ολλανδικό σχολείο αντίστοιχα, κατά τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, γίνεται φανερός και ο άνισος κοινωνικοποιητικός ρόλος των δύο φορέων.

Πέρα από την ευκαιριακή διδασκαλία των πολιτισμικών μαθημάτων στο Ελληνικό σχολείο και την ελλιπή πρόσκτηση πολιτισμικών γνώσεων από τους μαθητές, όλοι ανεξαιρέτα οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι οι μαθητές τους έχουν δυσκολίες με τα αντίστοιχα βιβλία (Ιστορίας, Μελέτης Περιβάλλοντος / Γεωγραφίας, Θρησκευτικών). Ως επακόλουθο αυτών, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους (n=6) δεν συμφωνούν με τη θέση ότι κάτω από τις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας των Ελληνικών σχολείων στην Ολλανδία (περιορισμένο ωράριο, άνισο γλωσσικό επίπεδο μαθητών, διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον κλπ.), τα βιβλία 'πολιτισμικών στοιχείων' του Οργανισμού (Ο.Ε.Δ.Β) (που είναι γραμμένα για Ελλαδίτες μαθητές), παρέχουν στο μαθητή με την αποφοίτησή του μια καλή εικόνα γύρω από τον πολιτισμό της Ελλάδας.

Οι εκπαιδευτικοί επικροτούν τη λήψη μέτρων για την αποτελεσματικότερη λειτουργία του Ελληνικού σχολείου. Η πλειοψηφία (n=5) 'συμφωνεί απόλυτα' να αναπροσαρμοστεί το αναλυτικό πρόγραμμα έτσι ώστε να λαμβάνονται υπόψη οι ξεχωριστές κοινωνικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες της ελληνικής μειονότητας στην Ολλανδία. Η παραπάνω θέση βρίσκει σύμφωνους και τους γονείς σε ποσοστό 77% (n=46), οι οποίοι βλέπουν ότι οι κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες κάτω από τις οποίες κοινωνικοποιούνται τα παιδιά τους στην Ολλανδία είναι διαφορετικές από ό,τι στη χώρα καταγωγής και γι' αυτό επιθυμούν την αναπροσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος.

Από την άλλη πλευρά οι Ολλανδοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι στο τέλος της σχολικής χρονιάς είναι 'ικανοποιημένοι' (40%, n=20) ή 'μέτρια ικανοποιημένοι' (52% n=26) με το βαθμό πρόσκτησης γνώσεων των μαθητών τους από την ολλανδική πολιτισμική παράδοση. Μόνο 6% (n=3) δηλώνουν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι.

Πόσο σημαντικό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί των δύο κατηγοριών (Έλληνες, Ολλανδοί) να γνωρίζουν οι μαθητές τους την πολιτισμική παράδοση της κάθε χώρας μέσα από τα ιστορικά μνημεία, παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα 59.

Πίνακας 59. Πόσο σημαντικό είναι να γνωρίζουν οι μαθητές τα ιστορικά μνημεία της κάθε χώρας, κατά τους Έλληνες και Ολλανδούς εκπαιδευτικούς

Κλίμακα	Είναι σημαντικό να γνωρίζουν οι μαθητές για τα ιστορικά μνημεία της Ελλάδας και Ολλανδίας			
	Έλληνες εκπαιδ.		Ολλανδοί εκπαιδ.	
	%	n	%	n
Όχι σημαντικό	-	-	28%	14
Σημαντικό	50%	4	36%	18

Στον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικότερο απ' ό,τι οι Ολλανδοί συνάδερφοί τους να γνωρίζουν οι μαθητές για τα ιστορικά μνημεία της χώρας τους. Αυτό το θεωρούμε ως μια προσπάθεια των Ελλήνων εκπαιδευτικών να αντισταθμίσουν το 'πολιτισμικό έλλειμμα' που έχουν οι μαθητές από τη χώρα προέλευσης. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο οι Έλληνες εκπαιδευτικοί πέρα από τις ώρες διδασκαλίας προσπαθούν να δημιουργούν συνθήκες, ώστε οι μαθητές τους να βιώνουν ελληνικά πολιτισμικά στοιχεία. Σε συνεργασία με παροικιακούς φορείς φροντίζουν για τη διοργάνωση σχολικών, εθνικών και θρησκευτικών εκδηλώσεων που έχουν ως αποδέκτη το μαθητή. Ο εορτασμός της επετείου του ΟΧΙ, των Χριστουγέννων και της 25^{ης} Μαρτίου

οργανώνονται κατά κανόνα σε συνεργασία με τις Ελληνικές Κοινότητες. Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες είναι οι απόψεις ενός εκπαιδευτικού γύρω από αυτό το θέμα.

Αρ. ερ. 7: “Θεωρώ πολύ σημαντικό το να συμμετέχουν οι μαθητές και σε άλλες εκδηλώσεις εκτός από αυτές του σχολείου, όπως θεατρικές, καλλιτεχνικές, χορευτικές εκδηλώσεις, όχι μόνο παθητικά αλλά και ενεργητικά. Η ενεργός συμμετοχή φέρνει τους μαθητές πιο κοντά στον ελληνικό πολιτισμό, στην ελληνική γλώσσα και στην ελληνική Κοινότητα.”

Τέλος, από τα παραπάνω (βλ. επίσης παρ. 9.1) επαληθεύεται η αρχική υπόθεσή μας ότι η χρήση και η καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού εξαρτάται από την αποτελεσματικότητα του Ελληνικού σχολείου.

9.3 Η στάση των μαθητών και των γονέων τους απέναντι στο μάθημα της μητρικής γλώσσας

Ο βασικότερος λόγος ύπαρξης και λειτουργίας του Ελληνικού σχολείου στη χώρα υποδοχής είναι η ανάγκη να εμπλουτίσουν οι νέες γενιές το πολιτισμικό τους κεφάλαιο με στοιχεία ελληνικά ενεργοποιώντας τις πολιτισμικές τους καταβολές και γενικά να βοηθηθούν ώστε να διαμορφώσουν την εθνοπολιτισμική τους ταυτότητα. Σημειώνει κάποιος από τους γονείς σε ανοιχτή ερώτηση:

Αρ. ερ. 24: “Τα μαθήματα στο Ελληνικό σχολείο είναι για τα παιδιά πολύ σημαντικό στοιχείο για τη διαμόρφωση και επιβεβαίωση της ταυτότητάς τους. Το Ελληνικό σχολείο είναι ‘ένα κομμάτι Ελλάδας’ στην Ολλανδία.”

Αν και οι μαθητές διατηρούν συναισθηματικούς δεσμούς με την Ελλάδα, αυτό δεν σημαίνει ότι η σχέση τους απέναντι στο μάθημα της μητρικής γλώσσας είναι χωρίς επιφυλάξεις θετική. 43% (n=32) των μαθητών σκέφτονται ‘κάπου κάπου’ και 29% (n=22) ‘πολύ συχνά’ να διακόψουν τη φοίτησή τους στο Ελληνικό σχολείο, για διάφορους λόγους (βλ. διάγραμμα 3, στο Παράρτημα VI).

Όσον αφορά τη διαφοροποίηση των μαθητών ανάλογα με το φύλο τους προκύπτει ότι η τάση των κοριτσιών να διακόψουν τη φοίτησή τους στο Ελληνικό σχολείο είναι μεγαλύτερη από ό,τι των αγοριών: 77% (n=31) των κοριτσιών και 66% (n=23) των αγοριών σκέφτονται περιστασιακά ή συχνά να διακόψουν.

Τη σκέψη των μαθητών να διακόψουν την παρακολούθηση του μαθήματος μητρικής γλώσσας έχουν κάνει και πολλοί γονείς: 18% (n=11) των γονέων δηλώνουν ότι έχουν σκεφτεί να διακόψουν τη φοίτηση του παιδιού τους στο Ελληνικό σχολείο. Οι λόγοι επικεντρώνονται στην κόπωση των παιδιών. Το μάθημα της μητρικής γλώσσας το οποίο λαμβάνει χώρα κατά τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών αποτελεί γι’ αυτούς και τους γονείς τους μια ‘επιβάρυνση’ και γι’ αυτό γίνεται λιγότερο ελκυστικό.

Δύο μαθητές σημειώνουν σχετικά:

Αρ. ερ. 18: “Το Ελληνικό σχολείο είναι πολύ ανιαρό”.

Αρ. ερ. 47: “Μερικές φορές δεν έχω καθόλου όρεξη.”

Χαρακτηριστικές είναι και οι απόψεις δύο γονέων που έχουν σκεφτεί να διακόψουν τη φοίτηση των παιδιών τους στο Ελληνικό σχολείο:

Αρ. ερ. 12: “Οι δάσκαλοι θεωρούν συχνά ως αυτονόητο ότι τα παιδιά θα πρέπει να γνωρίζουν από το σπίτι ορισμένα πράγματα και γι’ αυτό δεν δίνουν επεξηγήσεις όταν τα παιδιά κάνουν ερωτήσεις”.

Αρ. ερ. 39: “Για δύο συνεχή έτη ήταν μια δασκάλα που έκανε τόσο άσχημα τη δουλειά της, ώστε τα παιδιά μας δεν έμαθαν τίποτα εκείνη την περίοδο, απολύτως τίποτα. Στη συνέχεια πάλι δεν υπήρχε κανένας εκπαιδευτικός. Πάρα πολλοί γονείς είχαν τότε σταματήσει. Δεν υπάρχει

κανένας απολύτως έλεγχος σχετικά με το τι γίνεται εδώ, με το πρόγραμμα μαθημάτων ή την πρόοδο των μαθητών.”

Ας σημειωθεί ότι η διαφορετική στάση των γονέων απέναντι στο Ελληνικό σχολείο δεν μπορεί να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των παιδιών τους στο μάθημα.

Τα κίνητρα που οδηγούν τους μαθητές στο Ελληνικό σχολείο – σύμφωνα με δηλώσεις των ίδιων, των γονέων τους και των δασκάλων – παρουσιάζονται στον πίνακα 60.

Πίνακας 60. Κίνητρα για φοίτηση στο Ελληνικό σχολείο

Κίνητρα*	Σύμφωνα με δηλώσεις					
	των μαθητών		των γονέων		των δασκάλων	
	%	n	%	n	%	n
1. Εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης στα Ελληνικά	87%	65	92%	55	86%	6
2. Πρόσκτηση γνώσεων για την Ελλάδα και τον πολιτισμό της	56%	42	87%	52	86%	6
3. Επειδή το επιβάλλουν οι γονείς	41%	31	-	-	-	-
4. Επικοινωνία με άλλα ελληνόπουλα	13%	10	53%	32	43%	3
5. Ανάπτυξη της διπολιτισμικής ταυτότητας	21%	16	38%	23	28%	2
6. Συνέχιση του σχολείου στην Ελλάδα	17%	13	37%	22	43%	3
7. Επαγγελματική αποκατάσταση στην Ελλάδα	23%	17	35%	21	14%	1
8. Από ενδιαφέρον των παιδιών	-	-	17%	10	14%	1

(*) Η ερώτηση επέτρεπε πολλές απαντήσεις.

Ο σπουδαιότερος λόγος παρακολούθησης του Ελληνικού σχολείου – για όλες τις κατηγορίες των ερωτηθέντων – είναι να μάθουν τα παιδιά να διαβάζουν και να γράφουν Ελληνικά. Δεύτερος σπουδαιότερος λόγος είναι η πρόσκτηση γνώσεων για την Ελλάδα και τον πολιτισμό της. Οι γονείς βρίσκουν επίσης σημαντικό λόγο την επικοινωνία με άλλα ελληνόπουλα. Ως κίνητρα για τη φοίτηση των παιδιών στο Ελληνικό σχολείο οι γονείς βρίσκουν ακόμα¹:

Αρ. ερ. 43: “Στις διακοπές ή σε περίπτωση μεγαλύτερης παραμονής στην Ελλάδα είναι πλεονέκτημα να μπορούν (τα παιδιά) να επικοινωνούν με τους συνομηλίκους τους.”

Αρ. ερ. 48: “Θέλω να μάθουν Ελληνικά επειδή εγώ, η μητέρα τους, είμαι Ελληνίδα, και να μπορούν να συνεννοούνται με τους συγγενείς.”

Αρ. ερ. 57: “Για να είναι ικανοί να μιλούν με τον παππού και τη γιαγιά.”

Αρ. ερ. 59: “Πρέπει να μάθουν καλά Ελληνικά για να μπορούν να επικοινωνούν με τους συγγενείς και τους φίλους τους εδώ και στην Ελλάδα.”

Οι μαθητές, σε ποσοστό 41% (n=31) δηλώνουν ότι πηγαίνουν στο Ελληνικό σχολείο, γιατί τους υποχρεώνουν οι γονείς. Χαρακτηριστική είναι η δήλωση κάποιου μαθητή: “Αντιπαθώ τα Ελληνικά” (αρ. ερ. 1). Από την πλευρά τους οι γονείς, αλλά και οι δάσκαλοι δηλώνουν ότι τα παιδιά παρακολουθούν το Ελληνικό σχολείο, γιατί το θέλουν τα ίδια (17%, n=10 και 14%, n=1 αντίστοιχα). Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι η προθυμία (προσωπική βούληση) των παιδιών να φοιτήσουν στο Ελληνικό σχολείο δεν είναι ιδιαίτερα μεγάλη (όπως προκύπτει και από τις απαντήσεις των γονέων και των δασκάλων τους). Το γεγονός ότι οι Έλληνες μαθητές υποχρεώνονται να διαθέτουν τον ελεύθερο χρόνο τους για το μάθημα της μητρικής γλώσσας, τους προδιαθέτει αρνητικά απέναντι του.

Αξιολογώντας τα κίνητρα φοίτησης στο Ελληνικό σχολείο φαίνεται πως τόσο οι μαθητές όσο οι γονείς και οι δάσκαλοι θεωρούν αναγκαία τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού και στη διατήρηση επαφών με την Ελλάδα. Ένας άλλος σημαντικός λόγος που οι γονείς στέλνουν τα παιδιά τους στο Ελληνικό σχολείο είναι η ενδυνάμωση της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας των παιδιών. Ακόμη, τα μελλοντικά σχέδια των γονέων για παλιννόστηση και οι εκπαιδευτικές προσδοκίες τους (επαγγελματική αποκατάσταση στην Ελλάδα) αποτελούν λόγους για παρακολούθηση του Ελληνικού σχολείου.

Από την άλλη πλευρά θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι περίπου το ένα τρίτο των μαθητών ελληνικής καταγωγής στην Ολλανδία δεν φοιτά στο Ελληνικό σχολείο (Dialektoroulos, 1998:99). Οι λόγοι της μη φοίτησης οφείλονται στην αδιαφορία των ίδιων των μαθητών και των γονέων τους, αλλά και σε πρακτικούς λόγους, όπως π.χ. η απόσταση οικίας-σχολείου², η απασχόληση γονέων, ο φόρτος εργασίας στο ολλανδικό σχολείο κλπ. (Dialektoroulos, 1998:101 κ.ε.). Ίσως η αδιαφορία ενός

σημαντικού αριθμού μαθητών και γονέων να είναι προϊόν των δυσμενών συνθηκών διεξαγωγής του μαθήματος. Εδώ θα πρέπει ίσως να προσθέσουμε ότι ένας ελάχιστος αριθμός γονέων που στέλνουν ήδη τα παιδιά τους στο Ελληνικό σχολείο πιστεύει ότι η συμμετοχή των παιδιών στο μάθημα μητρικής γλώσσας αποτελεί εμπόδιο στην ολλανδική εκπαίδευση (4%, n=2). Αν το Ελληνικό σχολείο θεωρηθεί απειλή για την προσωπική ταυτότητα και κουλτούρα μπορεί το γεγονός αυτό να οδηγήσει στο να μη μεταλλάσσονται οι επιδιωκόμενοι σκοποί σε αποτελεσματική κοινωνικοποιητική συμπεριφορά (Ogbu, 1992:9). Ενδιαφέρουσα είναι, τέλος, η διαπίστωση ότι γονείς που έχουν αποφασίσει να μείνουν μόνιμα στην Ολλανδία δεν σκέφτονται καθόλου να διακόψουν τη φοίτηση των παιδιών τους απ' το Ελληνικό σχολείο (πιν. 61). Η αποκοπή από την εκπαίδευση στην ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό μπορεί να οδηγήσει στην αποξένωση και από τη μειονότητα και τη χώρα προέλευσης.

Πίνακας 61. Συνάρτηση μεταξύ πρόθεσης παλιννόστησης και φοίτησης των παιδιών στο Ελληνικό Σχολείο, σύμφωνα με δηλώσεις των γονέων

Σκοπεύουν να επιστρέψουν στην Ελλάδα		Σκέφτονται να διακόψουν το παιδί τους απ' το Ελληνικό σχολείο			
		Ναι		Όχι	
		%	n	%	n
Όχι	(n= 7)	-	-	100%	7
Ναι	(n=18)	11%	2	89%	16
Δεν ξέρω	(n=33)	24%	8	76%	25

Οι γονείς είχαν τη δυνατότητα να διατυπώσουν σε μια ερώτηση ανοιχτού τύπου τις προτάσεις τους σχετικά με την πολιτιστική καλλιέργεια του παιδιού τους στο Ελληνικό σχολείο. Για να δώσουμε μια εικόνα των απόψεων των γονέων, παραθέτουμε μερικές από τις δηλώσεις τους:

Αρ. ερ. 23: “Θα ήταν καλό να προσαρμοστούν τα βιβλία στα δεδομένα των παιδιών που ζουν εδώ στο εξωτερικό και να διατεθεί οπτικοακουστικό υλικό με διδακτικό περιεχόμενο.”

Αρ. ερ. 39: “Πιστεύω πως θα έπρεπε να δοθεί ιδιαίτερη σημασία στην ανάγνωση και γραφή αλλά και στις κοινωνικές επαφές ανάμεσα στα παιδιά με εργαλείο την ελληνική γλώσσα. Πέρα από αυτά θα έπρεπε να διοργανώνονται διάφορες εκδηλώσεις όπως π.χ. μαθήματα παραδοσιακών χορών κλπ., ώστε τα παιδιά να πηγαίνουν με ευχαρίστηση στο Ελληνικό σχολείο. Με καλό προγραμματισμό, κατάλληλο υλικό και έναν ενθουσιώδη εκπαιδευτικό θα έχουν και τα παιδιά τα κίνητρα για παρακολούθηση του μαθήματος μητρικής γλώσσας”.

Αρ. ερ. 43: “Θα έπρεπε να διοργανώνεται σε πανολλανδικό επίπεδο μια ετήσια συνάντηση των μαθητών όλων των Ελληνικών σχολείων. Αυτό θα προωθούσε την ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των παιδιών.”

Από τα παραπάνω θα μπορούσαν να συναχθούν τα εξής: Αν ληφθεί υπόψη ότι από τη μια μεριά το ένα τρίτο των μαθητών ελληνικής καταγωγής στην Ολλανδία δεν παρακολουθεί το μάθημα της μητρικής γλώσσας και, από την άλλη μεριά, για εκείνους που παρακολουθούν παρουσιάζει μειωμένο ενδιαφέρον, τότε θα πρέπει να παραδεχτούμε ότι η σχέση των Ελλήνων μαθητών με το μάθημα της μητρικής γλώσσας μπορεί να χαρακτηριστεί κάθε άλλο παρά ικανοποιητική.

9.4 Σχέσεις του ολλανδικού σχολείου με το μάθημα μητρικής γλώσσας

Σύμφωνα με την Ντιρεκτίβα του Συμβουλίου της 25^{ης} Ιουλίου 1977, τις διακρατικές συμφωνίες μεταξύ Ελλάδας και Ολλανδίας για θέματα εκπαίδευσης και την ολλανδική νομοθεσία για την εκπαίδευση των εθνικών μειονοτήτων της χώρας, θα πρέπει να υπάρχουν στενές σχέσεις μεταξύ της

κανονικής εκπαίδευσης και της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας. Η πρώτη θα πρέπει να στηρίζει το έργο της δεύτερης.

Στο ερώτημα που τέθηκε στους Ολλανδούς εκπαιδευτικούς που έχουν μαθητές ελληνικής καταγωγής στην τάξη τους αν διατηρούν επαφές με τους Έλληνες συναδέλφους τους, το 90% (n=45) απάντησε αρνητικά. Μόνο το 10% (n=5) διατηρεί επαφές με Έλληνες εκπαιδευτικούς. Οι επαφές αυτές αποσκοπούν στην πρόοδο των μαθητών, στην ένταξη τους στην ολλανδική κοινωνία και στην επίλυση διαφόρων εκπαιδευτικών προβλημάτων. Η ίδια ερώτηση τέθηκε και στους Έλληνες εκπαιδευτικούς. Από αυτούς τρεις διατηρούν επαφές με Ολλανδούς συναδέλφους για τους ίδιους ακριβώς σκοπούς.

Οι Ολλανδοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν σε ποσοστό 30% (n=15), ότι η εκπαίδευση των μαθητών στη μητρική γλώσσα και τον πολιτισμό καταγωγής 'δεν αποτελεί απολύτως κανένα εμπόδιο' στην ένταξη των μαθητών στην ολλανδική κοινωνία. Ένα ποσοστό 60% (n=30) δηλώνει απλά πως 'δεν αποτελεί εμπόδιο'. Πλάι σ' αυτούς είναι κι ένας πολύ μικρός αριθμός εκπαιδευτικών (10%, n=5) που συμφωνεί με τη θέση ότι η εκπαίδευση στη μητρική γλώσσα και πολιτισμό εμποδίζει την ένταξη του μαθητή στην ολλανδική κοινωνία.

Η γνώση του εθνοπολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών τους φαίνεται να απασχολεί όλους του Ολλανδούς εκπαιδευτικούς: 26% (n=13) δήλωσαν ότι είναι 'πολύ σημαντικό' να γνωρίζουν το εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, 56% (n=28) 'σημαντικό' και 18% (n=9) 'μέτρια σημαντικό'.

Μια άλλη ερώτηση αφορούσε το αν στο ολλανδικό σχολείο γίνεται αναφορά στον ελληνικό πολιτισμό. Σε ποσοστό 20% (n=10) οι Ολλανδοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά έκαναν ή σκόπευαν ακόμα να κάνουν ένα project για την Ελλάδα. Τα θέματα αναφοράς στον ελληνικό πολιτισμό είχαν σχέση με την ελληνική ιστορία / μυθολογία, τέχνη και θρησκεία.

Στην ερώτηση αν θα πρέπει να παρακολουθήσουν ειδική επιμόρφωση για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν καλύτερα στο έργο τους δήλωσαν σε ποσοστό 42% (n=21) ότι δεν είναι αναγκαία. Αυτοί οι οποίοι θεωρούν αναγκαία την επιμόρφωση, 58% (n=29), επιθυμούν να περιλαμβάνει τα εξής γνωστικά αντικείμενα: κοινωνικοπολιτισμικά θέματα, κοινωνικοοικονομικά θέματα και ιστορικοπολιτικά θέματα.

Από τα παραπάνω αλλά και από την καθημερινή εμπειρία προκύπτει ότι οι σχέσεις των Ολλανδών εκπαιδευτικών με το μάθημα μητρικής γλώσσας είναι θέμα προσωπικής αντίληψης του κάθε εκπαιδευτικού. Επαφές ανάμεσα σε Έλληνες και Ολλανδούς εκπαιδευτικούς πραγματοποιούνται μόνο όταν το μάθημα της μητρικής γλώσσας εντάσσεται στο κανονικό πρόγραμμα του ολλανδικού σχολείου, όπως για παράδειγμα στα σχολεία της Ουτρέχτης και του Gorinchem³.

Οι Έλληνες και Ολλανδοί εκπαιδευτικοί φαίνεται να μη γνωρίζονται καν μεταξύ τους στα Τμήματα που λειτουργούν εκτός σχολικού ωραρίου.

Πρέπει να σημειωθεί, τέλος, ότι η γενική τάση υποτίμησης του ρόλου της μητρικής γλώσσας στην κοινωνικοπολιτισμική εξέλιξη του παιδιού διαφαίνεται και από το γεγονός ότι οι Ολλανδοί εκπαιδευτικοί αποθαρρύνουν τους Έλληνες γονείς σχετικά με το μάθημα της μητρικής γλώσσας.

10. ΣΥΝΟΨΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η έρευνα είχε περιγραφικό χαρακτήρα και οι μεταβλητές για τις οποίες συγκεντρώθηκαν οι πληροφορίες ήταν δύο ειδών, ονομαστικές (ή κατηγορικές) και τακτικές. Με βάση τις αναλύσεις και τα αποτελέσματα εξήχθησαν συμπεράσματα και διατυπώθηκαν προτάσεις. Έτσι, η έρευνα έχει εκτός από την επιστημονική αξία και πρακτική σκοπιμότητα.

10.1 Περιγραφή των αποτελεσμάτων κατά ομάδα ερωτηθέντων

Ακολουθεί μια συνοπτική περιγραφή των αποτελεσμάτων κατά ομάδα ερωτηθέντων.

10.1.1 Οι γονείς

Από τις αναλύσεις της παραγράφου 7.2 (δημογραφικά και βιογραφικά στοιχεία) προκύπτει ότι οι γονείς παρουσιάζουν μια σχετική ομοιογένεια αναφορικά με:

- τη μεταναστευτική τους βιογραφία,
- την επαγγελματική τους κατάσταση,
- τις γραμματικές τους γνώσεις, και
- τις γνώσεις τους στην Ολλανδική.

Ένα πολύ μεγάλο ποσοστό οικογενειών (43%) είναι μικτές ελληνοολλανδικές. Στις μικτές οικογένειες η μητέρα διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση των παιδιών. Αφιερώνει περισσότερο χρόνο στα παιδιά της απ' όσο ο πατέρας, επομένως, η επιρροή της είναι αποφασιστική. Μαθητές των οποίων οι μητέρες έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα παρουσιάζουν μια φανερό ελληνοκεντρική στάση και συμπεριφορά. Η διαφοροποίηση των γονέων ανάλογα με τις γραμματικές τους γνώσεις δεν φαίνεται να παίζει ιδιαίτερο ρόλο στη γλωσσική και πολιτισμική καλλιέργεια των μαθητών.

Η γλώσσα και ο πολιτισμός της χώρας υποδοχής έχουν διεισδύσει σε μεγάλο βαθμό στην ελληνική οικογένεια. Γενικά προσπαθούν οι γονείς να συντονίζουν την ανατροφή των παιδιών με αυτή που (βλέπουν να) δίνουν στα παιδιά τους οι Ολλανδοί γονείς και επιδιώκουν να το εφαρμόσουν αυτό με πράξεις. Οι μαθητές ενθαρρύνονται από τους γονείς τους να μιλούν και να διαβάζουν Ολλανδικά και οι γονείς συμβάλλουν ενεργά προς αυτή την κατεύθυνση. Έτσι, η οικογένεια είναι πηγή διγλωσσίας και διπολιτισμικότητας: χρησιμοποιούνται και οι δύο γλώσσες στην ενδοοικογενειακή επικοινωνία και στην επικοινωνία με άλλες ελληνικές οικογένειες, και οι πολιτισμικές δραστηριότητες που γίνονται μέσα και έξω από το σπίτι αφορούν και τα δύο πολιτισμικά συστήματα. Ως επακόλουθο οι γονείς είναι φανερά προσανατολισμένοι σε μια διπολιτισμική ταυτότητα για τα παιδιά τους. Οι όποιες διαφοροποιήσεις μπορούν να ερμηνευτούν ως ενδείξεις τόσο για το βαθμό ενσωμάτωσης της οικογένειας στην κοινωνία της χώρας διαμονής όσο και για τους κοινωνικοπολιτισμικούς και μελλοντικούς της προσανατολισμούς.

Η ενδοοικογενειακή και ενδοεθνική διπολιτισμικότητα και διγλωσσία αποτελούν συνηθισμένο φαινόμενο στην ελληνική ομογένεια της Ολλανδίας. Όμως, η διγλωσσία και διπολιτισμικότητα είναι φαινόμενα περισσότερο εμφανή στο ενδοοικογενειακό απ' ό,τι στο ενδοεθνικό περιβάλλον. Αυτό μας επιτρέπει να υποστηρίξουμε ότι η οικογένεια μπορεί να λειτουργήσει ως φορέας και 'θεραπευτής' της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού μόνο, εφόσον είναι ενσωματωμένη στη μειονότητα, η οποία φυσικά με τη σειρά της θα πρέπει να είναι οργανωμένη, για να μπορέσει να καλλιεργήσει την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό. Από αυτή τη διαπίστωση γίνεται επίσης φανερό ότι η ελληνική γλώσσα και ο πολιτισμός μπορούν να διατηρηθούν και να καλλιεργηθούν συστηματικά μόνο μέσα από το σχολείο. Η στάση των γονέων σ' ό,τι αφορά την παρακολούθηση του Ελληνικού σχολείου είναι θετική, υπάρχουν όμως πολλές επιφυλάξεις ως προς την καταλληλότητα του διδακτικού υλικού που χρησιμοποιείται. Οι γονείς πιστεύουν στην αναγκαιότητα της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού. Αυτό πιστοποιείται από το γεγονός ότι οι γονείς έχουν επιλέξει με ελεύθερη βούληση να παρακολουθούν τα παιδιά τους αυτό το είδος εκπαίδευσης (η εκπαίδευση των μαθητών στη μητρική γλώσσα και τον πολιτισμό δεν είναι υποχρεωτική). Ο σπουδαιότερος λόγος που στέλνουν τα παιδιά τους στο Ελληνικό

σχολείο είναι ο μαθησιακός παράγοντας. Καθώς η διγλωσσία και διπολιτισμικότητα δεν είναι στον ίδιο βαθμό αναπτυγμένες σε όλους τους μαθητές, αποτελούν σε μεγάλο βαθμό την αιτία της ανομοιογένειας και της γλωσσικής και πολιτισμικής προδιάθεσής τους στο Ελληνικό σχολείο. Ο ρόλος λοιπόν των γονέων ως κοινωνικοποιητές είναι εξαιρετικά ευαίσθητος και σημαντικός.

10.1.2 Οι μαθητές

Στο σύνολό τους οι μαθητές παρουσιάζουν μια ομοιογένεια αναφορικά με τη μεταναστευτική τους βιογραφία. Κυριαρχεί ο τύπος βιογραφίας Α, δηλαδή τα παιδιά που γεννήθηκαν στην Ολλανδία ή μετανάστευσαν σε νηπιακή ηλικία.

Όλοι οι Έλληνες μαθητές κοινωνικοποιούνται κάτω από διπολιτισμικές-διγλωσσικές συνθήκες στη χώρα διαμονής, όμως τα κοινά διπολιτισμικά βιώματα και οι εμπειρίες δεν εξασφαλίζουν ομοιομορφία στις μαθησιακές τους προϋποθέσεις. Σ' αυτό συντελεί και ο διαφορετικός βαθμός διείσδυσης της ολλανδικής γλώσσας και βίωσης πολιτισμικών στοιχείων από την κάθε χώρα στην ελληνική οικογένεια.

Στην έρευνα έχει αναλυθεί ένας μεγάλος αριθμός κοινωνικοπολιτισμικών χαρακτηριστικών των Ελλήνων μαθητών και των οικογενειών στις οποίες ανήκουν. Τα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών εξαρτώνται κατά μεγάλο μέρος από την διπολιτισμική-διγλωσσική κοινωνικοποίησή τους. Πρόκειται για ένα σύνολο κοινωνικοπολιτισμικών χαρακτηριστικών που συνδέονται μεταξύ τους και αλληλοεπηρεάζονται, συγκεκριμένα οι συνθήκες διεξαγωγής του μαθήματος της μητρικής γλώσσας, η βίωση πολιτισμικών στοιχείων από την κάθε χώρα και η χρήση των δύο γλωσσών, η υποστήριξη από το ενδοοικογενειακό περιβάλλον, οι εθνοπολιτισμικοί προσανατολισμοί, η εθνοτική σύνθεση της οικογένειας, ο τύπος κατοικίας κλπ.

Η στάση των μαθητών απέναντι στις δύο γλώσσες και πολιτισμούς φαίνεται να είναι εξισορροπημένη. Αν και ο ένας μαθητής είναι περισσότερο ευαίσθητοποιημένος προς την ελληνική κοινότητα και ο άλλος περισσότερο προς την ολλανδική, το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών είναι στην καθημερινή του ζωή προσανατολισμένο τόσο προς την ελληνική όσο και προς την ολλανδική κοινότητα. Η πλειοψηφία των μαθητών αξιολογεί τις δύο γλώσσες και πολιτισμούς ως εξίσου σημαντικούς. Οι μαθητές όμως που προέρχονται από αστικοβιομηχανικά κέντρα με μεγαλύτερη συγκέντρωση Ελλήνων και οργανωμένη παροικία αξιολογούν θετικότερα την ελληνική γλώσσα και πολιτισμό. Το ίδιο συμβαίνει και με μαθητές οι οποίοι προέρχονται από μητέρες που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα.

Κρινόμενα με ορθολογικά κριτήρια (οικονομικά και πολιτικά), ο ελληνικός πολιτισμός και η γλώσσα υστερούν μπροστά στα αντίστοιχα ολλανδικά. Η ολλανδική γλώσσα αξιολογείται θετικά ως δυναμικό όργανο για υψηλή κοινωνική ευελιξία. Όμως η ελληνική γλώσσα και ο πολιτισμός έχουν συναισθηματική αξία για τα παιδιά. Αυτό το τελευταίο φαίνεται και από την προθυμία τους για συμμετοχή σε ελληνικές γιορτές ή την επιθυμία για παλιννόστηση. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο η σχέση των μαθητών με τα 'σύμβολα': πατρίδα, εθνική ομάδα ποδοσφαίρου, είναι – σύμφωνα με δηλώσεις τους – ιδιαίτερα στενή. Πιστεύουμε, ωστόσο, πως η σχέση αυτή έχει περισσότερο συμβολικό χαρακτήρα. Εδώ πρέπει να τονιστεί πως η ισχυρή συναισθηματική σχέση των παιδιών με την Ελλάδα δεν συνεπάγεται μια αρνητική στάση απέναντι στην Ολλανδική κοινωνία. Σε γενικές γραμμές αναμένουν οι μαθητές ότι το μέλλον τους θα είναι στην Ολλανδία, γνωρίζουν όμως ότι αυτό εξαρτάται κι από τα σχέδια των γονέων τους. Στις περισσότερες περιπτώσεις τα σχέδια αυτά δεν έχουν ακόμα ολοκληρωμένη μορφή. Οι Έλληνες μαθητές είναι επιπλέον διαπολιτισμικά προσανατολισμένοι και σε άλλες εθνοπολιτισμικές μειονότητες της Ολλανδίας.

Οι ομάδες ομηλικών είναι κατά κανόνα πολυεθνικές και δεν μπορούν να λειτουργήσουν ως φορείς και θεραπευτές της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού.

Ένα άλλο μέσο που θα μπορούσε να βοηθήσει τους μαθητές στην καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού είναι η δορυφορική τηλεόραση. Αυτή θα μπορούσε να προσφέρει πραγματικό κοινωνικοποιητικό έργο, αν το περιεχόμενό της εμπλουτιστεί με ελκυστικά παιδικά προγράμματα.

Η σχέση των μαθητών με το μάθημα της μητρικής γλώσσας δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ικανοποιητική, αφού το μάθημα εξαιτίας της αναχρονιστικής μορφής του προκαλεί ελάχιστα το ενδιαφέρον των μαθητών. Εδώ πρέπει να προστεθεί και η ακαταλληλότητα του ελλαδικού διδακτικού

υλικού που δεν ανταποκρίνεται στις μαθησιακές τους προϋποθέσεις. Κατά τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών, κάτω από τις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας του Ελληνικού σχολείου, οι μαθητές κατά την αποφοίτησή τους αποκτούν ανεπαρκείς γνώσεις σ' ό,τι αφορά τη γλώσσα και τον πολιτισμό. Αποτέλεσμα όλων των προβλημάτων είναι να συρρικνώνεται σταδιακά ο αριθμός των μαθητών ανά τάξη. Όσο τα παιδιά μεγαλώνουν τόσο παρατηρούνται περισσότερες 'διαρροές'. Απ' όλα αυτά αντιλαμβανόμαστε την αναγκαιότητα για εξατομίκευση της προσφερόμενης διδασκαλίας. Η ανομοιότητα των Ελλήνων μαθητών της Ολλανδίας χρειάζεται μια πλουραλιστική μέθοδο, ευέλικτη και εναλλακτική.

10.1.3 Οι Έλληνες δάσκαλοι

Οι Έλληνες δάσκαλοι είναι δημόσιοι υπάλληλοι, είτε αποσπασμένοι από την Ελλάδα για τα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας είτε ομογενείς (ή παραμένουν μόνιμα στην Ολλανδία) για τα Τμήματα OALT. Αυτοί που αποσπώνται μέσω του ΥΠ.Ε.Π.Θ έρχονται στην Ολλανδία χωρίς να έχουν γνώση της ολλανδικής γλώσσας ενώ πρέπει να διδάξουν δίγλωσσους μαθητές. Αγνοούν – κατά τα πρώτα τουλάχιστο χρόνια – το κοινωνικοπολιτισμικό και εκπαιδευτικό σύστημα της Ολλανδίας και δεν μπορούν να αξιοποιήσουν το διπολιτισμικό-διγλωσσικό κεφάλαιο των μαθητών τους. Γλωσσικά αδυνατούν να αναλύσουν και να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες και τα λάθη των μαθητών στα Ελληνικά, επειδή οι δυσκολίες αυτές έχουν να κάνουν πολλές φορές με την επίδραση που ασκεί η γλώσσα της χώρας διαμονής στην Ελληνική. Μερικοί δάσκαλοι αντιμετωπίζουν τους μαθητές με τον ίδιο τρόπο που αντιμετώπιζαν τους συνομηλίκους τους στην Ελλάδα και έχουν απ' αυτούς υπερβολικές απαιτήσεις, αγνοώντας τις ιδιαιτερότητες καθώς και το γλωσσικό και πολιτισμικό 'προφίλ' των ομογενών μαθητών. Σ' αυτό ίσως να παρασύρονται από το επίπεδο των σχολικών βιβλίων που έχουν γραφτεί για τους Ελλαδίτες μαθητές και διατίθενται από το ελληνικό υπουργείο παιδείας και στα σχολεία του εξωτερικού.

Εργάζονται σε σχολεία που βρίσκονται σε διαφορετικά αστικοβιομηχανικά κέντρα και διδάσκουν συγχρόνως σε μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικά γνωστικά επίπεδα. Κατά κανόνα εργάζονται με μαθητές σε τάξεις συνδιδασκαλίας, γεγονός που επιτείνει τα ήδη υπάρχοντα προβλήματα. Ορισμένοι έμπειροι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αντιμετωπίσουν το ζήτημα μέσω μιας 'εξωτερικής' διαφοροποίησης των μαθητών με κριτήριο διαφοροποίησης την ηλικία τους, και από την άλλη μέσω μιας 'εσωτερικής' διαφοροποίησης με βάση τις γλωσσικές τους προϋποθέσεις (ελληνομάθεια). Αυτές οι διαφοροποιήσεις, όμως, περιορίζονται στην οργανωτική διευθέτηση του ζητήματος και δεν δίνουν ουσιαστική λύση.

Οι δάσκαλοι που έλαβαν μέρος στην έρευνα κρίνουν απαραίτητη την επιμόρφωση σχετικά με τις διπολιτισμικές-διγλωσσικές συνθήκες κοινωνικοποίησης των μαθητών. Με την παροχή κατάλληλων διδακτικών-μεθοδολογικών οδηγιών θα βοηθηθούν στην επιτυχή διεξαγωγή του έργου τους.

Σύμφωνα με τις δικές τους εκτιμήσεις έχουν μέτρια έως καλή γνώση της Ολλανδικής και οι περισσότεροι τη χρησιμοποιούν κατά τη διάρκεια του μαθήματός τους για λειτουργικούς λόγους.

Συμφωνούν με την απόκτηση διπολιτισμικής ταυτότητας για τους μαθητές τους και μερικοί προσπαθούν ευκαιριακά να εφαρμόσουν διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία όμως έχει υποτυπώδη χαρακτήρα. Μερικοί εκπαιδευτικοί προσπαθούν να δώσουν προσοχή σε θρησκευτικές και εθνικές γιορτές. Τέλος, παρατηρούν ότι ο συνολικός αριθμός των διδακτικών ωρών του σχολικού έτους είναι πολύ περιορισμένος.

Η συνεργασία μεταξύ των Ελλήνων εκπαιδευτικών και των Ολλανδών συναδέρφων τους σίγουρα δεν είναι η ιδανική. Το ότι αυτή η κατάσταση δεν αποβαίνει σε όφελος των παιδιών είναι γνωστό. Το θετικό παράδειγμα των ενταγμένων σχολείων όπου ο Ολλανδός και ο Έλληνας εκπαιδευτικός συσκέπτονται τακτικά για θέματα εκπαίδευσης και προσπαθούν να καλλιεργήσουν αμοιβαία συνεργασία, κάνει φανερό ότι και από τις δύο πλευρές απαιτείται προσπάθεια και καλή θέληση.

10.1.4 Οι Ολλανδοί δάσκαλοι

Διδάσκουν σε όλους τους τύπους σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και θεωρούν αναγκαία την επιμόρφωση για να μπορούν να αντιμετωπίσουν τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των ξένων μαθητών της τάξης τους.

Δεν έχουν συνεργασία με τους Έλληνες συναδέλφους τους με σκοπό την ενημέρωσή τους για θέματα που αφορούν την πρόοδο των μαθητών ελληνικής καταγωγής. Κατά συνέπεια δεν υπάρχει και συντονισμός μεταξύ των μαθημάτων του Ολλανδικού σχολείου και της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.

Απέναντι στο μάθημα της μητρικής γλώσσας κρατούν γενικά μια θετική στάση που είναι περισσότερο θέμα προσωπικής αντίληψης του κάθε εκπαιδευτικού. Παρ' όλα αυτά θεωρούν το μάθημα της μητρικής γλώσσας ως μάθημα 'δεύτερης κατηγορίας'.

Οι περισσότεροι δίνουν ξεχωριστά προσοχή στη διπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία όμως εφαρμόζεται ευκαιριακά.

10.2 Η λειτουργία του μαθήματος μητρικής γλώσσας

Το παράδειγμα της Ολλανδίας φανερώνει τις διαστάσεις και την πολυπλοκότητα που παρουσιάζει η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σε παιδιά ελληνικής καταγωγής.

Ο ρόλος του μαθήματος μητρικής γλώσσας είναι περιθωριακός επειδή – μεταξύ άλλων:

- η παρακολούθηση είναι προαιρετική,
- το μάθημα διδάσκεται κατά κανόνα στον ελεύθερο χρόνο των μαθητών,
- οι ώρες εβδομαδιαίας διδασκαλίας είναι πολύ λίγες,
- οι επιδόσεις των μαθητών στο μάθημα μητρικής γλώσσας δεν παίζουν κάποιο άμεσο ρόλο στη σχολική και επαγγελματική τους σταδιοδρομία.

Κοντά σ' αυτά, το μάθημα μητρικής γλώσσας δεν διαθέτει την απαραίτητη ευελιξία για να προσαρμοστεί στην ποικιλία των συνθηκών κάτω από τις οποίες καλείται να λειτουργήσει.

Για να λειτουργήσει αποδοτικά, πρέπει να ενταχθεί – εκεί όπου υπάρχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις – στο κανονικό πρόγραμμα του ολλανδικού σχολείου και να αποκτήσει το status ενός κανονικού μαθήματος με βαθμούς στο έλεγχο.

Στην οργανωτική ανομοιογένεια που χαρακτηρίζει το μάθημα της μητρικής γλώσσας έρχεται να προστεθεί και η ακαταλληλότητα των σχολικών εγχειριδίων του Οργανισμού που χρησιμοποιούνται στα σχολεία της Ελλάδας και διαθέτει το ελληνικό υπουργείο. Τα εγχειρίδια αυτά έχουν γραφτεί για μαθητές αντίστοιχης ηλικίας στην Ελλάδα που έχουν την Ελληνική ως μητρική γλώσσα και αποτελούν μια πιο ομοιογενή ομάδα. Αυτό συνεπάγεται πως τα βιβλία αυτά προϋποθέτουν υψηλό επίπεδο γλωσσομάθειας που οι μαθητές του εξωτερικού δεν διαθέτουν, με αποτέλεσμα να συναντούν δυσκολίες στην κατανόηση των κειμένων. Ένα άλλο μειονέκτημα των βιβλίων του Οργανισμού είναι ότι δεν λαμβάνουν υπόψη το διγλωσσικό-διπολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών: η θεματολογία και η εικονογράφηση τους δεν άπτονται των άμεσων ενδιαφερόντων των παιδιών, καθώς διαφέρουν από την κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα την οποία βιώνουν τα ελληνόπουλα στο εξωτερικό. Ακόμη, από πρακτικής άποψης τα βιβλία αυτά δεν λαμβάνουν υπόψη τα συγκεκριμένα ωράρια, τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να διδάξουν και τις πραγματικές κοινωνικές ανάγκες. Ένα παράδειγμα: Οι Κάτω Χώρες χαρακτηρίζονται από εδαφική ιδιομορφία και στερούνται βουνών ή ακόμα και λόφων. Μέσα σ' αυτό το γεωφυσικό περιβάλλον διαμορφώνονται οι παραστάσεις και τα βιώματα των παιδιών. Αντίθετα, οι παραστάσεις των συνομηλίκων στην Ελλάδα – η οποία είναι μια ορεινή χώρα – προέρχονται από ένα εντελώς διαφορετικό γεωφυσικό περιβάλλον. Για τον Έλληνα μαθητή της Ολλανδίας, λοιπόν, έννοιες που περικλείουν βουνά και βραχώδη τοπία δε σχετίζονται με τις άμεσες παραστάσεις κοινωνικοποίησής τους.

Κάτω από αυτές τις πολλαπλές ατομικές (δέκτες), θεσμικές (εκπαιδευτικοπολιτικοί φορείς) και διδακτικές (εκπαιδευτικό υλικό και εκπαιδευτική πράξη) συνθήκες, ανέλαβε το πανεπιστήμιο Κρήτης να κατασκευάσει διδακτικό υλικό για τα ελληνόπουλα του εξωτερικού στ πλαίσιο του προγράμματος 'Παιδεία Ομογενών'. Η κατασκευή του υλικού που βρίσκεται σε εξέλιξη, διαιρείται σε 'υλικό ταυτότητας' (κοινά χαρακτηριστικά στοιχεία) και 'υλικό ετερότητας' (ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στοιχεία) και είναι οργανωμένο σε μαθησιακά επίπεδα¹.

Συνοψίζοντας μπορούμε να διατυπώσουμε τις παρακάτω προτάσεις για μια αποδοτική λειτουργία των Τ.Μ.Γ:

- Ένταξη – εκεί όπου υπάρχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις – στο κανονικό πρόγραμμα του ολλανδικού σχολείου, ώστε να αποκτήσει το status ενός κανονικού μαθήματος.
- Κατάλληλα σχολικά βιβλία που θα προσεγγίζουν την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα και θα λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες κοινωνικοποίησης των παιδιών. (Όπως το υλικό του Πανεπιστημίου Κρήτης).
- Προσαρμοσμένα αναλυτικά προγράμματα.
- Δημιουργία κέντρων στήριξης (βιβλιοθήκες κλπ).
- Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με σκοπό την εκμάθηση της ολλανδικής γλώσσας και μύηση στο κοινωνικοπολιτισμικό και εκπαιδευτικό σύστημα της Ολλανδίας.
- Προώθηση της διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού σε Ολλανδούς μαθητές μέσα από πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση θα πρέπει, όπως τονίζει η Παϊζάνου (1997:79), “να έχει διπολιτισμικό προσανατολισμό και αναδεικνύοντας το ελληνικό πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών που βρίσκεται σε λανθάνουσα μορφή, να τους κάνει να νιώθουν πολίτες μιας ευρύτερης κοινότητας, πολυπολιτισμικής, ανεκτικής σε διαφορετικές νοοτροπίες, γι’ αυτό και ικανής να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις του μέλλοντος... Θα πρέπει, επίσης, να προσφέρει μια ευέλικτη μορφή διδασκαλίας, σύγχρονης και προσαρμοσμένης στις ανάγκες, επιδιώξεις και οράματα του ελληνισμού της διασποράς.”

10.3 Αξιολόγηση της ερευνητικής μεθόδου

Σ’ ό,τι αφορά την αξιοπιστία της ερευνητικής μεθόδου προκύπτει το ερώτημα κατά πόσο οι απαντήσεις των ερωτηθέντων είναι ειλικρινείς. Από την έρευνα έγινε φανερό ότι κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις, είναι δυνατό με τη βοήθεια προκατασκευασμένων ερωτήσεων σε γραπτό ερωτηματολόγιο να συγκεντρωθούν πληροφορίες σχετικά με την κοινωνικοποίηση σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Μια από αυτές τις προϋποθέσεις είναι να έχουν οι ερωτήσεις άμεση σχέση με τον βιοματικό κόσμο των ερωτηθέντων. Στην παρούσα έρευνα έγινε χρήση της συσσωρευμένης γνώσης που υπάρχει στην έρευνα του Δαμανάκη ‘Διερεύνηση των συνθηκών του μαθήματος Μητρικής Γλώσσας για τα Ελληνόπουλα στην Ο.Δ. της Γερμανίας’ (1988), και έλαβε χώρα πιλοτική έρευνα όπου χρησιμοποιήθηκε μια ‘ανοιχτή’ μέθοδος για να καθοριστούν ποια θέματα είναι ζωτικής σημασίας για τους ερωτηθέντες. Η χρήση θέσεων που άπτονται του βιοματικού κόσμου των ερωτηθέντων δημιούργησε τις προϋποθέσεις για ποικίλες, χρήσιμες αντιδράσεις. Δόθηκαν απαντήσεις στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι οποίες είναι κάπως σύντομες και περιορισμένες, και για τις διάφορες θέσεις υπάρχει πλάι στις απαντήσεις ‘συμφωνώ’ ή ‘δεν συμφωνώ’ και η αιτιολογία. Η επίδραση του ατόμου που παίρνει τη συνέντευξη στις απαντήσεις των ερωτηθέντων θεωρούμε πως σε ένα βαθμό είναι αδύνατο να αποφευχθεί.

Σημαντικό είναι και το ερώτημα κατά πόσο τα ερευνητικά εργαλεία μπορούν να χρησιμοποιηθούν έξω από την παρούσα έρευνα. Με άλλα λόγια κατά πόσο είναι δυνατόν τα ερευνητικά εργαλεία να χρησιμοποιηθούν, για παράδειγμα, σε έρευνα που αφορά άλλες μειονοτικές ομάδες Νοτιοευρωπαίων στην Ολλανδία ή ενδεχομένως εκτός Ολλανδίας. Κατά τη διαμόρφωση των ερωτήσεων των ερωτηματολογίων επιδιώχθηκε ο όρος ‘Έλληνες’, ώστε να είναι δυνατόν να αντικατασταθεί εύκολα με όρους που παραπέμπουν σε άλλες εθνοπολιτισμικές ομάδες. Το ερώτημα είναι αν μπορούν τα ερευνητικά εργαλεία να χρησιμοποιηθούν, για παράδειγμα, σε έρευνα που αφορά Ισπανούς ή Ιταλούς αντικαθιστώντας στις ερωτήσεις τους Έλληνες με Ισπανούς ή Ιταλούς. Η απάντηση στο ερώτημα είναι ότι η αντικατάσταση των εθνικών όρων είναι δυνατή στα ερευνητικά εργαλεία, λόγω του γεγονότος ότι και οι άλλες ομάδες Νοτιοευρωπαίων εμφανίζουν κοινά στοιχεία στη μεταναστευτική τους βιογραφία με αυτή των Ελλήνων.

Το αν τα ερευνητικά εργαλεία πράγματι λειτουργούν κατά τον ίδιο τρόπο σε διαφορετικές εθνοτικές ομάδες είναι δυνατό να διαπιστωθεί με την έμπρακτη χρησιμοποίησή τους σε μια επόμενη έρευνα, παραδείγματος χάριν, σε Ισπανούς ή Ιταλούς. Από μια παραπλήσια έρευνα θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να μπορούσαμε να έχουμε τις πιθανές διαφορές ανάμεσα σε Έλληνες και Ισπανούς ή Ιταλούς μαθητές.

10.4 Σύγκριση με άλλες συναφείς έρευνες

Εδώ θα επιχειρηθεί μια αντιπαράθεση των στατιστικών δεδομένων της παρούσας έρευνας με αντίστοιχα δεδομένα παρεμφερών ερευνών που έγιναν:

- στην Ολλανδία και αφορούν τους Έλληνες γονείς και το Ελληνικό σχολείο (10.4.1).
- στην Ολλανδία και έχουν ως αντικείμενο μαθητές και γονείς άλλων εθνοπολιτισμικών μειονοτήτων της χώρας (10.4.2).
- σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες και αφορούν τους εκεί φοιτούντες Έλληνες μαθητές και τους γονείς τους (10.4.3).

Μπορούμε να οδηγηθούμε σε συμπεράσματα αντιπαραθέτοντας τα δεδομένα της παρούσας έρευνας με τα αποτελέσματα της μελέτης που έγινε δέκα χρόνια νωρίτερα στην Ολλανδία και αφορούσε τις σχέσεις των Ελλήνων γονέων με το μάθημα της μητρικής γλώσσας: να έχουμε μια γενική εικόνα για τους κοινωνικοπολιτισμικούς προσανατολισμούς των Ελλήνων γονέων και των μαθητών σε σύγκριση με άλλες εθνοπολιτισμικές μειονότητες της Ολλανδίας: σε ευρωπαϊκό επίπεδο, να ερευνήσουμε τη θέση των Ελλήνων μαθητών και των γονέων τους σε σχέση με τους ομοεθνείς τους άλλων ευρωπαϊκών χωρών. Παράλληλα με τη σύγκριση αξιολογούνται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας με μεγαλύτερη ακρίβεια.

10.4.1 Σύγκριση με προηγούμενη έρευνα για τους Έλληνες γονείς και το Ελληνικό σχολείο

Στην παράγραφο αυτή επιχειρείται μια αντιπαράθεση με τα αποτελέσματα της δημοσκόπησης *Οι Έλληνες γονείς και το Ελληνικό σχολείο* που έγινε πριν δέκα περίπου χρόνια, το 1990, μέσω της Ομοσπονδίας Ελληνικών Κοινοτήτων Ολλανδίας και του Ανθρωπολογικού-Κοινωνιολογικού Κέντρου του Πανεπιστημίου του Άμστερνταμ. Σ' αυτή την έρευνα ομάδα αναφοράς ήταν οι Έλληνες γονείς με ένα τουλάχιστον παιδί ηλικίας 4 έως 6 χρόνων. Στάλθηκαν στο σύνολο 265 ερωτηματολόγια από τα οποία επιστράφηκαν 79 συμπληρωμένα. Ο αριθμός αυτός καλύπτει το 30% του συνόλου των ερωτηματολογίων που στάλθηκαν.

Και στις δύο έρευνες η συντριπτική πλειοψηφία των πατέρων και των μητέρων έχει γεννηθεί στην Ελλάδα. Από αυτούς που γεννήθηκαν στην Ολλανδία, το ποσοστό των μητέρων είναι αρκετά υψηλότερο από το αντίστοιχο ποσοστό των πατέρων, γεγονός που εξηγείται από τη μεταναστευτική ιστορία των Ελλήνων στις Κάτω Χώρες (βλ. Διαλεκτόπουλος, 2000:65). Επίσης, στην έρευνα του 1990 οι οικογένειες από μικτούς γάμους έφταναν το 41% και στα ίδια ποσοστά παρέμειναν μέχρι σήμερα (43%).

Το ανώτερο επίπεδο αποκτηθείσας εκπαίδευσης των γονέων στις δύο έρευνες, παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα 62.

Πίνακας 62. Ανώτερη αποκτηθείσα εκπαίδευση των γονέων κατά φύλο, στις δύο έρευνες

	Στην έρευνα του 1990		Στην παρούσα έρευνα	
	πατέρας	μητέρα	πατέρας	μητέρα
Γυμνασιακή	29%	37%	73%	61%
Ανώτερη / Πανεπιστημιακή	29%	20%	11%	18%

Στην παρούσα έρευνα το μέσο επίπεδο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης είναι σημαντικά υψηλότερο, τόσο για τους άνδρες όσο και για τις γυναίκες. Από την άλλη πλευρά τα ποσοστά των αποφοίτων ανωτέρων και ανωτάτων σχολών είναι μάλλον χαμηλότερα.

Όσον αφορά το βιοτικό επίπεδο της οικογένειας, διαπιστώνεται ότι κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας επήλθε σχετική άνοδος, αν κρίνουμε τουλάχιστον από την επαγγελματική εξέλιξη των γονέων. Το 1990 δήλωσε το 41% των πατέρων ότι είναι ειδικευμένοι ή μη εργάτες, ενώ

στην έρευνά μας το 58%. Το 1990 υπήρχε ένα ποσοστό 40% μητέρων που ασχολούνταν με τα οικιακά, ενώ στην παρούσα έρευνα το ποσοστό έχει μειωθεί σε 32%. Εκεί που παρατηρείται σημαντική διαφορά είναι το ποσοστό των αυτοαπασχολούμενων. Αυτοί το 1990 ανέρχονταν σε 10% για τους πατέρες και 3% για τις μητέρες. Στην παρούσα έρευνα το ποσοστό αυξήθηκε σε 40% και 23% αντίστοιχα. Η αύξηση του ποσοστού αποδίδεται από πολλούς στην επαγγελματική κινητικότητα, ο βιομηχανικός εργάτης μεταβαίνει στο επάγγελμα του ελεύθερου επαγγελματία.

Σχετικά με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας στο ενδοοικογενειακό περιβάλλον προκύπτει από την αντιπαράθεση στοιχείων των δύο ερευνών ότι η Ελληνική έχει συρρικνωθεί σημαντικά. Αντίθετα, χρησιμοποιείται περισσότερο ο μικτός γλωσσικός κώδικας (πιν. 63).

Πίνακας 63. Γλώσσα επικοινωνίας στο ενδοοικογενειακό περιβάλλον, στις δύο έρευνες

	Στην έρευνα του 1990	Στην παρούσα έρευνα
Ελληνική	51%	25%
Ολλανδική	32%	7%
Ελληνική και Ολλανδική	17%	68%

Αν μας επιτραπεί να κάνουμε μια σύγκριση των παραπάνω στοιχείων με στοιχεία που προέκυψαν από την έρευνα της L. de Rijke (1999:24) σχετικά με τη γλώσσα επικοινωνίας στο ενδοοικογενειακό περιβάλλον Ολλανδών μαθητών που ζουν στην Ελλάδα (το αντίστοιχο δηλαδή της δικής μας περίπτωσης), τότε διαπιστώνουμε ότι:

- Οι οικογένειες όπου στο σπίτι ομιλείται αποκλειστικά η Ολλανδική είναι ελάχιστες.
- Οι οικογένειες στις οποίες δεν ομιλείται καθόλου η Ολλανδική καταλαμβάνουν το ήμισυ του συνόλου της ομάδας των ερωτηθέντων.

Παρά τη μειωμένη χρήση της ελληνικής γλώσσας στο ενδοοικογενειακό περιβάλλον, οι Έλληνες γονείς στην Ολλανδία δηλώνουν σε ποσοστό (31%) – στην έρευνα του 1990 σε ποσοστό 24% – ότι σκοπεύουν να επιστρέψουν στην Ελλάδα. Το τελευταίο αυτό στοιχείο δείχνει ότι η μειωμένη χρήση της Ελληνικής δεν απειλεί με αφομοίωση το άτομο, καθώς η διγλωσσία – χωρίς να κρίνεται αρνητικά – έχει διεισδύσει σε μεγάλο βαθμό στην ελληνική οικογένεια. Το διγλωσσικό άτομο δημιουργεί στο πλαίσιο της νεοδιαμορφούμενης ενιαίας Ευρώπης μια αμφίδρομη σχέση με τη χώρα προέλευσης και με τη χώρα διαμονής και είναι σε θέση να κάνει λογικές επιλογές σχετικά με τον τόπο εγκατάστασης και εργασίας του.

Στην έρευνα του 1990 οι γονείς ήταν σε θέση να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με τη λειτουργία του Ελληνικού σχολείου. Τα σημεία αδυναμίας της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης – που μπορούν να αποτελούν και λόγους αποθάρρυνσης των γονέων στο να στέλνουν τα παιδιά τους στο μάθημα της μητρικής γλώσσας – επικεντρώνονται και στις δύο έρευνες στην ‘επιβάρυνση των παιδιών’ και την ‘απώλεια ελεύθερου χρόνου’. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι και στις δύο έρευνες υπήρξαν κάποιοι γονείς που υποστήριξαν ότι το μάθημα της μητρικής γλώσσας επιδρά αρνητικά στην εξέλιξη του παιδιού στο ολλανδικό σχολείο. Στη μεν έρευνα του 1990 το ποσοστό των γονέων αυτών ανέρχεται σε ποσοστό 20%, στη δε παρούσα έρευνα σε ποσοστό 4%.

10.4.2 Σύγκριση με μαθητές άλλων εθνοπολιτισμικών μειονοτήτων της Ολλανδίας

Εδώ θα προσπαθήσουμε να συγκρίνουμε ορισμένα στατιστικά στοιχεία της έρευνάς μας με στοιχεία άλλων ερευνών που αφορούν σε εθνοπολιτισμικές μειονότητες της Ολλανδίας.

Από τις απαντήσεις των Ελλήνων γονέων προέκυψε ότι 25% των οικογενειών χρησιμοποιούν στην ενδοοικογενειακή επικοινωνία με τα παιδιά τους αποκλειστικά στην ελληνική γλώσσα, ενώ στη συντριπτική τους πλειοψηφία (68%) χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες. Στις δίγλωσσες αυτές οικογένειες το 63% μιλάει πιο πολύ Ελληνικά και το 37% πιο πολύ Ολλανδικά.

Συγκρίνοντας τα παραπάνω δεδομένα με δεδομένα που αφορούν στη γλωσσική επικοινωνία ανάμεσα σε τουρκικές οικογένειες στην Ολλανδία, όπως προκύπτει στην έρευνα της Klatter-Folmer (1996), περίπου τα δύο τρίτα των μαθητών μιλούν με τους γονείς τους Τουρκικά και σχεδόν το ένα

τρίτο Τουρκικά και Ολλανδικά. Επίσης, από την έρευνα της Nijsten (1998) σχετικά με την ανατροφή των παιδιών σε τουρκικές οικογένειες στην Ολλανδία προκύπτει ότι στο ενδοοικογενειακό περιβάλλον η γλώσσα επικοινωνίας είναι αποκλειστικά η Τουρκική (ή η Κουρδική ή Αραβική). Περίπου επτά στις δέκα μητέρες και έξι στους δέκα πατέρες μιλούν με τα παιδιά τους αποκλειστικά στην τουρκική γλώσσα. Η ίδια διαπίστωση προκύπτει επίσης και στην έρευνα της Aarts (1994), ότι οι Τουρκάλες μητέρες είναι γενικά προσανατολισμένες περισσότερο στην τουρκική γλώσσα και κουλτούρα απ' ό,τι στην ολλανδική γλώσσα. Όταν ο ενδοοικογενειακός κώδικας επικοινωνίας σε τουρκικές οικογένειες συγκριθεί με τα αποτελέσματα αντίστοιχης έρευνας που έγινε κάποια χρόνια νωρίτερα (βλ. Polman, 1987), διαπιστώνουμε ότι η επιλογή γλωσσικού κώδικα σε τουρκικές οικογένειες όλα αυτά τα χρόνια έχει ελάχιστα μεταβληθεί: χρησιμοποιείται κατά κόρον η τουρκική γλώσσα.

Γενικά, οι ξένες μητέρες δίνουν μεγάλη σημασία στη διατήρηση της μητρικής γλώσσας για τα παιδιά τους. Στην έρευνα των Pels & Dieleman (2000) προκύπτει ότι τα δύο τρίτα των Μαροκινών μητέρων μιλούν προπάντων τη μητρική γλώσσα με τα παιδιά τους, γεγονός που ισχύει και για τις Τουρκάλες μητέρες. Επίσης, στην επικοινωνία των Κινέζων γονέων με τα παιδιά τους δίνεται μεγαλύτερη προσοχή στη μητρική γλώσσα. Σχετικά με τις Κρεολές μητέρες προκύπτει από την παραπάνω έρευνα ότι τα τρία τέταρτα απ' αυτές, πάντα ή τις περισσότερες φορές, μιλούν με τα παιδιά τους Ολλανδικά. Εδώ πρέπει να τονιστεί ότι οι μητέρες αυτές ήδη είναι εξοικειωμένες με την ολλανδική γλώσσα στη χώρα καταγωγής τους και στο ενδοοικογενειακό περιβάλλον δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στην επικοινωνία στη γλώσσα αυτή. Επίσης, τα παραπάνω αποτελέσματα για τις Κρεολές μητέρες συμφωνούν με τα ευρήματα της έρευνας του Distelbrink (1998). Στην προσπάθεια διατήρησης της μητρικής γλώσσας, οι αλλοεθνείς μητέρες ασκούν άριστο κοινωνικοποιητικό έργο, όπως διαφαίνεται και στην περίπτωση των Ελληνίδων μητέρων της έρευνάς μας. Έτσι, εναρμονιζόμαστε με την άποψη των Broeder & Extra (1995) σύμφωνα με τους οποίους η μητέρα λειτουργεί, περισσότερο από τον πατέρα, ως 'φύλακας' στη διατήρηση της μητρικής γλώσσας.

Οι Lindo & Pennings (1992) ερεύνησαν τις συνθήκες διαβίωσης τριών εθνοτικών ομάδων Νοτιοευρωπαίων, συγκεκριμένα νεαρών Πορτογάλων, Ισπανών Γιουγκοσλάβων ηλικίας 15 έως 25 ετών. Το ποσοστό των οικογενειών που μιλάει τόσο την Ολλανδική όσο και τη γλώσσα της χώρας καταγωγής στις τρεις ομάδες είναι περίπου το ίδιο (περίπου 40%). Σε περίπου 30% των γιουγκοσλαβικών οικογενειών ομιλείται κυρίως η Ολλανδική. Στις ισπανικές οικογένειες η Ολλανδική ομιλείται σε ποσοστό 20% των περιπτώσεων. Όσον αφορά τους νεαρούς Πορτογάλους, η Ολλανδική ομιλείται στο σπίτι σε ποσοστό μόνο 10%. Στην τελευταία αυτή περίπτωση, χρησιμοποιείται στο σπίτι κυρίως η γλώσσα της χώρας προέλευσης (46%), συχνότερα από ό,τι στις υπόλοιπες ομάδες.

Από την έρευνα των Beukenhorst & Pennings (1989:77) σε Ιταλούς, γίνεται γνωστό ότι λίγο περισσότερο από το ήμισυ του πληθυσμού (53%) μιλάει στο σπίτι την Ολλανδική. Το ένα τέταρτο περίπου των περιπτώσεων μιλάει και τις δύο γλώσσες και μόνο το 17% μιλάει τη μητρική του γλώσσα.

Αντιπαραθέτοντας τα δεδομένα των δύο τελευταίων ερευνών σχετικά με τη γλώσσα επικοινωνίας στο ενδοοικογενειακό περιβάλλον, έχουμε την εξής εικόνα (πιν. 64).

Πίνακας 64. Ομιλούμενη γλώσσα στο ενδοοικογενειακό περιβάλλον κατά εθνοτική ομάδα, σε ποσοστά

	Έλληνες %	Πορτογάλοι %	Ισπανοί %	Γιουγκοσλάβοι %	Ιταλοί %
Κυρίως Ολλανδικά	7	10	22	29	53
Μικτή γλώσσα	68	43	40	43	27
Κυρίως τη γλώσσα της χώρας προέλευσης	25	46	39	27	17
Σύνολο (=100%)	100	99	88	95	100

Από όλες τις νοτιοευρωπαϊκές εθνοτικές ομάδες οι Έλληνες εμφανίζουν τη μεγαλύτερη διγλωσσική συμπεριφορά στο ενδοοικογενειακό τους περιβάλλον.

Εκτός από το ενδιαφέρον των γονέων για τη διατήρηση της μητρικής τους γλώσσας, σπουδαίο ρόλο στη χρήση της Ολλανδικής στο ενδοοικογενειακό περιβάλλον παίζει ο βαθμός κατοχής της. Γενικά, η χρήση της Ολλανδικής εξαρτάται από τη γενεά, το χρόνο παραμονής, τις γραμματικές γνώσεις και την ηλικία των γονέων. Για τους Έλληνες γονείς προκύπτει, όπως οι ίδιοι δηλώνουν – σύμφωνα με αυτοεκτίμησή τους –, ότι σε ποσοστό περίπου 33% μιλούν πολύ καλά Ολλανδικά, 62% μιλούν μέτρια έως καλά, και 4% περιορισμένα. Προκύπτει ακόμα ότι οι μητέρες χειρίζονται την Ολλανδική σε καλύτερο βαθμό από ό,τι οι πατέρες. Στην έρευνα της Pels (1998) σχετικά με την ανατροφή των παιδιών σε οικογένειες Μαροκινών προκύπτει ότι τα δύο τρίτα των μητέρων και των πατέρων (στην ομάδα έρευνας 2) μιλούν την ολλανδική γλώσσα ικανοποιητικά ως καλά, ενώ οι υπόλοιποι την ομιλούν μέτρια ή καθόλου. Ο αριθμός των πατέρων που χειρίζεται την Ολλανδική σε περιορισμένο βαθμό είναι χαμηλότερος από ό,τι των μητέρων.

Όσον αφορά τη γλωσσική ικανότητα των Τούρκων γονέων, προκύπτει στην έρευνα της Nijsten (1998) ότι ο βαθμός κατοχής η της Ολλανδικής γλώσσας από Τουρκάλες μητέρες, σύμφωνα με δηλώσεις τους, δεν είναι υψηλός. Μόνο το ένα πέμπτο των μητέρων δηλώνει πως γνωρίζει καλά τα Ολλανδικά, σχεδόν το 50% τα γνωρίζει σε μέτριο βαθμό και σχεδόν το ένα τρίτο ελάχιστα ή καθόλου. Οι πατέρες θεωρούν ότι μιλούν καλύτερα τα Ολλανδικά: το ένα τρίτο γνωρίζει καλά τα Ολλανδικά, σχεδόν οι μισοί μέτρια, και το ένα έκτο ελάχιστα ή καθόλου. Από την έρευνα των Pels & Dielman (2000) συμπεραίνεται – όπως ήταν αναμενόμενο – ότι οι Κρεολές μητέρες, όλες γνωρίζουν καλά την Ολλανδική: αυτό ισχύει για περίπου το ένα τρίτο για τις Μαροκινές μητέρες, το ένα πέμπτο για τις Τουρκάλες και το ένα όγδοο για τις Κινέζες.

Όσον αφορά τη σύσταση ομάδων ομηλικών, στην περίπτωση των μαθητών ελληνικής καταγωγής αυτές φαίνεται να είναι ελληνολλανδικές ή ακόμα πολυεθνικές. Τα περισσότερα παιδιά έχουν μικτό εθνοτικό κύκλο φίλων. Κανείς από τους μαθητές δεν δήλωσε ότι έχει μόνο Έλληνες φίλους. Το 91% των μαθητών δήλωσε πως έχει ανάμεσα στους άλλους και Έλληνες φίλους. Από την έρευνα των Pels & Dielman (2000) σε τουρκικές, μαροκινές, κρεολές-σουριναμικές και κινέζικες οικογένειες προκύπτει ότι τα νεαρά άτομα από αυτές τις οικογένειες έχουν πολλούς φίλους από τον ίδιο εθνοτικό κύκλο. Στις στενές και πλέον άμεσες επαφές τους το μισό ποσοστό των νεαρών αυτών ατόμων είναι στραμμένο στην ίδια εθνοτική ομάδα.

Στις τρεις εθνοτικές ομάδες Νοτιοευρωπαίων στην έρευνα των Lindo & Pennings (1992), οι Πορτογάλοι νεαροί διατηρούν στον ελεύθερο χρόνο τους τις περισσότερες σχέσεις με συνομηλικούς από την ίδια εθνοτική ομάδα και έχουν τις λιγότερες επαφές με Ολλανδούς. Οι Ισπανοί νεαροί ανεξαρτήτως του φύλου τους έχουν περισσότερο από τις άλλες εθνοτικές ομάδες δεσμούς με Ολλανδούς. Όσον αφορά τους Γιουγκοσλάβους νεαρούς, ανεξάρτητα από το φύλο τους, προκύπτει ότι η συνοχή ανάμεσά τους είναι μικρότερη από ό,τι ανάμεσα στις άλλες εθνοτικές ομάδες.

Σχετικά με τη σύνδεση της κοινωνικής ταυτότητας με τη χώρα προέλευσης ή την εθνοτική ομάδα, οι Pels & Dielman (2000:9) γράφουν: “Από τους Μαροκινούς νεαρούς τα δύο τρίτα συνδέουν την ταυτότητα με την εθνοτική ομάδα, ενώ το ίδιο ισχύει για το ένα τρίτο των Κρεολών και το ένα πέμπτο των Κινέζων νεαρών. Οι υπόλοιποι Μαροκινοί αποδέχονται για τον εαυτό τους μια μικτή ολλανδομαροκινή ταυτότητα και οι υπόλοιποι από τους Κινέζους και τους Κρεολούς επιλέγουν εξίσου μια μικτή ταυτότητα ή μια ταυτότητα όπου ο εθνισμός δεν αποτελεί μέρος της ταυτότητας με ιδιαίτερη σημασία.”

Στην ερώτηση σχετικά με παλιννόστηση, 45% των Ελλήνων μαθητών απάντησαν ότι θα ήθελαν να γυρίσουν για πάντα στην Ελλάδα, 24% απάντησαν αρνητικά και 31% απάντησαν ότι δεν ξέρουν. Οι γονείς απάντησαν στην ίδια ερώτηση σε ποσοστό 31% ότι θα ήθελαν να γυρίσουν για πάντα στην Ελλάδα, 12% απάντησαν αρνητικά και 57% ότι δεν ξέρουν. Βλέπουμε ότι οι γονείς δεν έχουν συγκεκριμένα σχέδια για παλιννόστηση. Αντίθετα με τους Έλληνες, άλλοι αλλοεθνείς γονείς προσανατολίζονται στην πλειοψηφία τους και διαβλέπουν το μέλλον τους στην Ολλανδία, κυρίως γιατί γίνεται όλο και περισσότερο σαφές ότι σ’ αυτή τη χώρα υπάρχουν καλύτερες επαγγελματικές προοπτικές για τα παιδιά τους. Μια δημοσκόπηση του 1991 δείχνει ότι οι αρχηγοί της οικογένειας σε τουρκικά, μαροκινά, σουριναμικά και αντιλλιανά σπιτικά αντίστοιχα, λίγο περισσότερο από το μισό έως σχεδόν το ένα τρίτο δεν επιθυμούν να παλιννοστήσουν (Martens κ.α, 1992; βλ. επίσης Eldering & Vedder, 1992). Οι περισσότεροι γονείς επιλέγουν την Ολλανδία για μόνιμη διαμονή (Pels, 1998; Distelbrink, 1998). Δυσκολίες στη χώρα προέλευσης, όπως μη ευνοϊκές οικονομικές και κοινωνικές

συνθήκες, και η εξοικείωση στο μεταξύ στη χώρα υποδοχής παίζουν εδώ κάποιο ρόλο. Τα αποτελέσματα της έρευνας των Pels & Dielman (2000) έδειξαν ότι σχεδόν τα δύο τρίτα των μητέρων τουρκικής καταγωγής θα ήθελαν να παλιννοστήσουν, αν το επέτρεπαν οι συνθήκες. Σε σύγκριση με τις άλλες εθνοτικές ομάδες που περιέλαβαν στην έρευνά τους οι Pels & Dielman, φαίνεται ότι η επιθυμία επιστροφής είναι μάλλον μεγαλύτερη σε τουρκικές οικογένειες από ό,τι σε μαροκινές, κρεολικές-σουριναμικές και κινεζικές οικογένειες. Παρ' όλα αυτά οι περισσότερες Τουρκάλες μητέρες δε διακρίνουν να υπάρχουν πιθανότητες παλιννόστησης και γι' αυτό τις περισσότερες φορές εκλείπουν συγκεκριμένα μελλοντικά σχέδια. Απαντώντας σε σχετική ερώτηση, το μισό ποσοστό απ' τις Τουρκάλες μητέρες διαβλέπει το μέλλον των παιδιών τους στην Ολλανδία. Το ένα τρίτο αμφιβάλλει και το ένα τέταρτο βλέπει το μέλλον τους στην Τουρκία. Παρόμοια αποτελέσματα προκύπτουν και στην έρευνα της Nijsten (1998): η πλειοψηφία των μητέρων (68%) και των πατέρων (69%) σ' αυτή την έρευνα θα προτιμούσε να επιστρέψει στην Τουρκία εάν υπήρχαν εκεί οι δυνατότητες· το 27% των μητέρων και το 20% των πατέρων προτιμάει να παραμείνει στην Ολλανδία. Το υπόλοιπο 5% των μητέρων και το 10% των πατέρων αμφιταλαντεύεται, χωρίς να μπορεί να επιλέξει. Όσον αφορά τα ίδια τα παιδιά, αντίθετα με τα ελληνόπουλα η πλειοψηφία των τουρκόπουλων επιλέγει να παραμείνει στην Ολλανδία (61%)· το 18% επιλέγει την Τουρκία και το 21% δηλώνει πως δεν ξέρει. Αγόρια και κορίτσια φαίνονται να έχουν εδώ τις ίδιες προτιμήσεις.

Τούρκοι γονείς με σχέδια παλιννόστησης προτιμούν για τα παιδιά τους να παρακολουθήσουν εκπαίδευση στην Τουρκία, επειδή πιστεύουν ότι εκεί οι ευκαιρίες για εκπαίδευση θα είναι καλύτερες και επειδή θα μπορέσουν εκεί τα παιδιά να μάθουν καλύτερα την τουρκική γλώσσα. Αυτό προκύπτει στην έρευνα των Van der Leij κ.α. (1991). Επίσης, το γεγονός ότι το ένα δέκατο των παιδιών στην έρευνα της Nijsten (1998) έχει μεταβεί για κάποιο μεγαλύτερο χρονικό διάστημα στην Τουρκία με κύριο σκοπό να παρακολουθήσει εκεί την εκπαίδευση συνηγορεί στα παραπάνω. Η συνέχιση του σχολείου στην Ελλάδα δεν φαίνεται να απασχολεί ιδιαίτερα τους Έλληνες γονείς αλλά ούτε και τους μαθητές.

Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε ότι σε όλες τις εθνοτικές ομάδες που έχει διεξαχθεί έρευνα κυριαρχεί γενικά ο προσανατολισμός ενσωμάτωσης: υπάρχει προσανατολισμός για διατήρηση (κάποιων) στοιχείων της κουλτούρας της χώρας προέλευσης, όσο και για ενσωμάτωση στη χώρα διαμονής.

10.4.3 Σύγκριση με μαθητές ελληνικής καταγωγής άλλων δυτικοευρωπαϊκών χωρών

Οι έρευνες που έγιναν σε ευρωπαϊκό επίπεδο και είχαν ως ομάδα αναφοράς μαθητές ελληνικής καταγωγής είναι:

α. Δαμανάκης, Μ. (1988) 'Διερεύνηση των συνθηκών του μαθήματος Μητρικής Γλώσσας για τα Ελληνόπουλα στην Ο.Δ. της Γερμανίας'. Σε: *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*, 11-172.

Ο βασικός σκοπός αυτής της έρευνας ήταν – με τη συλλογή και αξιολόγηση των εμπειρικών στοιχείων – να δημιουργηθεί η απαραίτητη υποδομή για τη στήριξη προτάσεων παραγωγής διδακτικού υλικού για τα ελληνόπουλα της Ο.Δ..Γ. Η έρευνα απέβλεπε στη διερεύνηση των συνθηκών διεξαγωγής του μαθήματος μητρικής γλώσσας, των κοινωνικοπολιτισμικών και μαθησιακών προϋποθέσεων των μαθητών και της στάσης τους απέναντι στο μάθημα μητρικής γλώσσας.

Η συλλογή του εμπειρικού υλικού έγινε με τη βοήθεια ερωτηματολογίων. Συμπεριλήφθηκε δείγμα από μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που ζούσαν σε διάφορες πόλεις και περιοχές της Βόρειας Ρηνανίας-Βεσφαλίας και ανήκαν στις παρακάτω κατηγορίες:

Α' κατηγορία: Μαθητές που παρακολουθούσαν τη γερμανική κανονική τάξη και παράλληλα το μάθημα μητρικής γλώσσας.

Β' κατηγορία: Μαθητές που παρακολουθούσαν τη γερμανική κανονική τάξη, αλλά δεν παρακολουθούσαν το μάθημα μητρικής γλώσσας.

Γ' κατηγορία: Μαθητές που παρακολουθούσαν Ελληνικό Ιδιωτικό Σχολείο.

Εκτός από τους μαθητές συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα και οι γονείς τους, καθώς και Έλληνες εκπαιδευτικοί που δίδασκαν στα τμήματα ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.

β. Δαμανάκης, Μ. (1997) 'Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων στο Βέλγιο και στη Γαλλία'. Σε: Μ. Δαμανάκης (επιμ.) *Η Εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων στ Βέλγιο και στη Γαλλία*. Αθήνα: Gutenberg. 89-171.

Ένα παραπλήσιο ερευνητικό πρόγραμμα με επιμορφωτικό και ερευνητικό σκοπό. Το ερευνητικό σκέλος δεν αποτελούσε αυτοσκοπό, αλλά όφειλε να βοηθήσει άμεσα στη λήψη παιδαγωγικών-εκπαιδευτικών μέτρων και ιδιαίτερα στην παραγωγή διδακτικού υλικού προσαρμοσμένου στις εκπαιδευτικές συνθήκες των ελληνοπαίδων στο Βέλγιο και στη Γαλλία. Το πρόγραμμα κινήθηκε στον ίδιο άξονα, όπως και η προηγούμενη έρευνα (Δαμανάκης, 1988). Χρησιμοποιήθηκαν τα ερωτηματολόγια που κατασκευάστηκαν για την έρευνα στην Ο.Δ..Γ., μεταφρασμένα και προσαρμοσμένα στα δεδομένα του Βελγίου και της Γαλλίας. Η έρευνα συμπεριέλαβε τις ίδιες κατηγορίες ερωτώμενων (μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς). Το δείγμα της Γαλλίας αφορούσε μόνο αυτούς που κατοικούσαν στο Παρίσι.

Η έρευνα στη Γερμανία απευθύνθηκε σε Έλληνες μαθητές και τους γονείς τους που ζούσαν σε αστικοβιομηχανικά κέντρα με μεγάλη συγκέντρωση Ελλήνων μεταναστών και έβρισκαν απασχόληση στη βιομηχανία. Είχαν στενή σύνδεση μεταξύ τους όπως στην κοινωνία της ελληνικής επαρχίας – όπου η προσωπική ταυτότητα είναι συνδεδεμένη με την ομαδική ταυτότητα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μια εποχή που υπήρχε ακόμα στις ελληνικές οικογένειες έντονος προσανατολισμός για παλιννόστηση. Αυτό γίνεται φανερό και μέσα από την εγκύκλιο της 23-2-1982 του υπουργού Παιδείας της Βόρειας Ρηνανίας Βεστφαλίας, όπου τονίζεται η αναγκαιότητα του μαθήματος μητρικής γλώσσας “κυρίως ως βασική προϋπόθεση για την παλιννόστηση (των παιδιών) στην πατρίδα των γονέων τους”.

Στη Γαλλία οι μαθητές και οι γονείς που συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα κατοικούσαν στο Παρίσι. Εδώ οι Έλληνες μετανάστες δεν ήταν εργάτες στη βιομηχανία, αλλά ασχολούνταν κυρίως με το μικρεμπόριο, ήταν βιοτέχνες, ανώτεροι δημόσιοι υπάλληλοι και επιστήμονες. Το Παρίσι υπήρξε πάντα ένα καταφύγιο για τους ανθρώπους του πνεύματος οι οποίοι εγκαταλείπουν την Ελλάδα. Είναι ενταγμένοι στη γαλλική κοινωνία και δεν έχουν ιδιαίτερα αναπτυγμένο το αίσθημα της παλιννόστησης. Η σχέση τους με την ελληνική κοινωνία και την ελληνική γλώσσα ποικίλλει, ανάλογα με το πνευματικό τους υπόβαθρο, καθώς και τον κοινωνικό τους περίγυρο.

Στο Βέλγιο η έρευνα συμπεριέλαβε μαθητές και γονείς που κατοικούσαν στις Βρυξέλλες και στις μεγάλες ανθρακοφόρες περιοχές της χώρας. Εδώ έφτασαν Έλληνες στα τέλη της δεκαετίας του 1950 για να εργαστούν στα ανθρακωρυχεία ως ανειδίκευτοι εργάτες. Αργότερα με την κρίση του άνθρακα πολλοί μετακινήθηκαν σε μεγάλα αστικά κέντρα και ρίχτηκαν στην περιπέτεια των επιχειρήσεων. Πολλοί απ' αυτούς πήραν την βελγική υπηκοότητα και δεν τους απασχολεί ιδιαίτερα η παλιννόστηση (Αλεξίου, 1997:23).

Παρακάτω αντιπαρατίθενται τα αποτελέσματα των ερευνών:

Πίνακας 65α. Σύγκριση αποτελεσμάτων συναφών ερευνών σε ευρωπαϊκό επίπεδο με αντικείμενο τους Έλληνες μαθητές

Χώρα	Χαρακτηριστικά των μαθητών			
	Αισθάνονται ως πατρί- δα τους την Ελλάδα	Θα επιθυμούσαν νίκη στην εθνική ομάδα ποδοσφαί- ρου της Ελλάδας	Αισθάνονται ως ξένη γλώσσα την Ελληνική	Θα ήθελαν να γυ- ρίσουν για πάντα στην Ελλάδα
	%	%	%	%
Ολλανδία	56	67	13	45
Γερμανία	70	69	19	-
Βέλγιο	65	75	-	45
Γαλλία	-	47	67	-

Πίνακας 65β. Σύγκριση αποτελεσμάτων συναφών ερευνών σε ευρωπαϊκό επίπεδο με αντικείμενο τους Έλληνες μαθητές

Χώρα	Χαρακτηριστικά των μαθητών		
	Θεωρούν και τις δύο γλώσσες εξίσου χρήσιμες (για τον εαυτό τους)	Έχουν στις παρέες τους και Έλληνες φίλους	Πηγαίνουν ευχαρίστως σε ελληνικές γιορτές
	%	%	%
Ολλανδία	58	91	76
Γερμανία	52	97	-
Βέλγιο	55	95	75
Γαλλία	59	-	-

Πίνακας 65γ. Σύγκριση αποτελεσμάτων συναφών ερευνών σε ευρωπαϊκό επίπεδο με αντικείμενο τους Έλληνες μαθητές

Χώρα	Χαρακτηριστικά των μαθητών		
	Σκέφτονται κάπου-κάπου να διακόψουν το Ελληνικό σχολείο	Κατανοούν καλύτερα τα σχολικά βιβλία της χώρας διαμονής	Η εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης είναι κίνητρο για φοίτηση στο Ελληνικό σχολείο
	%	%	%
Ολλανδία	43	73	87
Γερμανία	31*	42*	91
Βέλγιο	47	67	83
Γαλλία	38	-	-

* Αφορά μόνο τους μαθητές των Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας

Πίνακας 66α. Σύγκριση αποτελεσμάτων συναφών ερευνών σε ευρωπαϊκό επίπεδο με αντικείμενο τους γονείς των μαθητών

Χώρα	Χαρακτηριστικά των γονέων		
	Οικογένειες από μικτούς γάμους	Πτυχιούχοι Α.Ε.Ι	Χρησιμοποιούν αποκλειστικά την Ελληνική στην επικοινωνία με τα παιδιά τους
	%	%	%
Ολλανδία	43	8	25
Γερμανία	1	1	34
Βέλγιο	15	9	27
Γαλλία	38	44	13

Πίνακας 66β. Σύγκριση αποτελεσμάτων συναφών ερευνών σε ευρωπαϊκό επίπεδο με αντικείμενο τους γονείς των μαθητών

Χώρα	Χαρακτηριστικά των γονέων		
	Σκέφτονται καμιά φορά να διακόψουν τη φοίτηση των παιδιών τους από το Ελληνικό σχολείο %	Η εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης είναι κίνητρο για φοίτηση στο Ελληνικό σχολείο %	Σκοπεύουν να επιστρέψουν για πάντα στην Ελλάδα %
Ολλανδία	18	92	31
Γερμανία	5	91	69*
Βέλγιο	8	83	40
Γαλλία	9	-	-

* Αφορά μόνο τους γονείς των μαθητών των Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας και των Ελληνικών Ιδιωτικών Σχολείων

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα των τεσσάρων ερευνών διαπιστώνουμε τα εξής:

Μαθητές

Συναισθηματικός τομέας:

Οι μαθητές και στις τέσσερις χώρες αισθάνονται στο μεγαλύτερο ποσοστό τους ως πατρίδα τους την Ελλάδα. Στην περίπτωση της Γερμανίας το ποσοστό ανέρχεται σε 70%. Επίσης, οι μαθητές όλων των χωρών θα ήθελαν τη νίκη της ελληνικής εθνικής ομάδας ποδοσφαίρου σε αναμέτρηση με την εθνική ομάδα της χώρας διαμονής τους. Ιδιαίτερα οι μαθητές του Βελγίου θα ήθελαν τη νίκη της ελληνικής ομάδας σε ποσοστό 75%. Οι μαθητές της Ολλανδίας και της Γερμανίας αισθάνονται ως ξένη γλώσσα την Ελληνική στο μικρότερο ποσοστό, 13% και 19% αντίστοιχα. Αντίθετα, το ποσοστό των μαθητών της Γαλλίας που αισθάνεται ως ξένη γλώσσα την Ελληνική ανέρχεται σε 67%. Στην ερώτηση αν οι μαθητές θα ήθελαν να γυρίσουν για πάντα στην Ελλάδα, οι μαθητές του Βελγίου και της Ολλανδίας δηλώνουν ότι το επιθυμούν σε ποσοστό 45%.

Βιωματικός τομέας:

Οι μαθητές και στις τέσσερις χώρες θεωρούν – σε τιμές που κυμαίνονται στα ίδια περίπου ποσοστά – και τις δύο γλώσσες εξίσου χρήσιμες για τον εαυτό τους. Όλοι σχεδόν έχουν και Έλληνες φίλους στις παρές τους και προτιμούν να πηγαίνουν σε ελληνικές γιορτές.

Σχέση με το μάθημα μητρικής γλώσσας:

Οι μαθητές της Γερμανίας σκέφτονται σε μικρότερο ποσοστό (31%) (από τους μαθητές των άλλων χωρών) να διακόψουν την παρακολούθηση του Ελληνικού σχολείου. Στο μεγαλύτερο ποσοστό σκέφτονται να διακόψουν οι μαθητές του Βελγίου (47%). Ακόμη οι μαθητές της Γερμανίας κατανοούν στο χαμηλότερο βαθμό τα βιβλία της χώρας διαμονής. Αντίθετα, οι μαθητές της Ολλανδίας τα κατανοούν στον υψηλότερο βαθμό (73%). Τέλος η εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης αποτελεί για τους μαθητές όλων των χωρών το σπουδαιότερο κίνητρο για φοίτηση στο Ελληνικό σχολείο.

Οι γονείς

Στην Ολλανδία έχουμε το μεγαλύτερο ποσοστό μικτών γάμων (43%), ενώ στη Γερμανία όλοι σχεδόν οι γάμοι είναι αμιγείς ελληνικοί. Αρκετά υψηλό ποσοστό μικτών γάμων συναντάται και στη Γαλλία (38%).

Οι γονείς στη Γαλλία είναι πτυχιούχοι Α.Ε.Ι σε ποσοστό 44%, ενώ στη Γερμανία μόλις σε 1%.

Η γλώσσα της χώρας υποδοχής έχει διεισδύσει στο μεγαλύτερο βαθμό στην ελληνική οικογένεια στη Γαλλία και στο μικρότερο βαθμό στην ελληνική οικογένεια στη Γερμανία.

Οι γονείς στην Ολλανδία σκέφτονται στο μεγαλύτερο ποσοστό κατά καιρούς να διακόψουν τη φοίτηση των παιδιών τους στο Ελληνικό σχολείο και στο μικρότερο ποσοστό οι γονείς στην Γερμανία.

Η εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης αποτελεί για τους γονείς όλων των κατηγοριών το σπουδαιότερο κίνητρο για τη φοίτηση των παιδιών τους στο Ελληνικό σχολείο.

Το θέμα της παλιννόστησης απασχολεί ιδιαίτερα σοβαρά τους γονείς που ζουν στη Γερμανία (69%) και στο μικρότερο βαθμό τους γονείς στην Ολλανδία (31%). Το τελευταίο αυτό στοιχείο σχετίζεται με το γεγονός ότι οι περισσότεροι αμιγείς ελληνικοί γάμοι συναντώνται στη Γερμανία, ενώ οι περισσότεροι μικτοί γάμοι στην Ολλανδία.

Από τη συγκριτική μελέτη των στατιστικών δεδομένων στις τέσσερις χώρες συμπεραίνουμε ότι οι προσανατολισμοί των Ελλήνων γονέων στη Γερμανία είναι ελλαδοκεντρικοί. Εδώ όμως δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η έρευνα στη Γερμανία πραγματοποιήθηκε αρκετά νωρίτερα χρονικά από τις άλλες έρευνες, σε μια εποχή που οι Έλληνες μετανάστες ζούσαν ακόμη έντονα το όνειρο της παλιννόστησης. Η ελλαδοκεντρική στάση των γονέων είναι το αποτέλεσμα της οικογενειακής σύνδεσης (κατά κανόνα οι οικογένειες είναι αμιγείς ελληνικές) και του μορφωτικού τους κεφαλαίου (το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο λειτουργεί ανασταλτικά στην εκμάθηση της γλώσσας της χώρας διαμονής και το πλησίασμα του πολιτισμικά διαφορετικού). Αντίθετα, στην περίπτωση της Γαλλίας όπου υπάρχει υψηλό ποσοστό μικτών γάμων και πλούσιο μορφωτικό κεφάλαιο, οι γονείς είναι περισσότερο ενταγμένοι στη κοινωνία της χώρας διαμονής.

Οι μαθητές της Γερμανίας – όπως οι γονείς τους – διακατέχονται κι αυτοί από ελλαδοκεντρισμό. Αυτό εντοπίζεται ιδιαίτερα στο συναισθηματικό τομέα. Ας μη ξεχνάμε ότι οι μαθητές αυτοί προέρχονται κατά κανόνα από αμιγείς ελληνικές οικογένειες. Αυτό που ονομάζουμε διπολιτισμικότητα μοιάζει να είναι περισσότερο εφικτό για τους μαθητές των υπόλοιπων τριών χωρών (Ολλανδίας, Βελγίου, Γαλλίας).

11. ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στα προηγούμενα κεφάλαια έχουν παρουσιαστεί ήδη σε διάφορα σημεία συμπεράσματα. Τα σπουδαιότερα απ' αυτά τα εντάσσουμε μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό, πολιτισμικό, οικονομικό, πολιτικό και ιδεολογικό πλαίσιο όπου συντελείται η κοινωνικοποίηση των Ελλήνων μαθητών.

Στην αρχή του κεφαλαίου διατυπώνονται ορισμένες θεωρητικές απόψεις που συναντώνται στη βιβλιογραφία σχετικά με την κοινωνικοποίηση των αλλοεθνών παιδιών. Συνδέοντας τις παραπάνω θεωρητικές απόψεις με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συνάγεται ότι μερικές απ' αυτές συμφωνούν σε πολύ περιορισμένη κλίμακα ή και καθόλου με τα εμπειρικά μας δεδομένα. Στη συνέχεια ερμηνεύονται τα συμπεράσματά μας με βάση το κοινωνικό, πολιτισμικό, οικονομικό, πολιτικό και ιδεολογικό πλαίσιο όπου πραγματοποιείται η κοινωνικοποίηση των ελληνοπαίδων. Στην τελευταία παράγραφο προτείνουμε λύσεις για τη διδακτική πράξη λαμβάνοντας υπόψη τα συμπεράσματα της έρευνας.

11.1 Σύνδεση με θεωρητικές απόψεις για μετανάστευση και κοινωνικοποίηση

α) Εμπειρική αξιολόγηση της μεταναστευτικής θεωρίας του Schröder

Όπως αναφέρθηκε στην παράγραφο 3.3, οι Γερμανοί Schröder, Nikles και Griese (1979) αναπτύσσουν στο βιβλίο τους *Die zweite Generation* (Η δεύτερη γενιά) ένα είδος μεταναστευτικής θεωρίας όπου το κεντρικό ερώτημα είναι: τι ηλικία μπορεί να έχει κάποιο παιδί όταν μεταναστεύει, ώστε να είναι δυνατό αργότερα να αναπτύξει μια ισορροπημένη προσωπικότητα;

Σύμφωνα με τον Schröder, παιδιά ηλικίας μηδέν έως δύο ετών και παιδιά που γεννήθηκαν στη χώρα υποδοχής δεν υφίστανται τη διαδικασία του προσπολιτισμού ή κοινωνικοπολιτισμικής προσαρμογής (acculturation). Έχουν συναισθηματικό δέσιμο με τη χώρα διαμονής και ταυτίζονται (ή αφομοιώνονται) με το κοινωνικοπολιτισμικό σύστημα της χώρας διαμονής. Η διαδικασία του επιπολιτισμού (enculturation) που υφίστανται είναι ένας συνδυασμός στοιχείων από κοινωνικοπολιτισμικό σύστημα της χώρας προέλευσης, της χώρας διαμονής και της υποκουλτούρας της εθνοτικής τους ομάδας. Το μέλλον τους προδιαγράφεται κατά κανόνα στη χώρα διαμονής.

Η διαδικασία του επιπολιτισμού για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δύο έως έξι ετών διακόπτεται εξαιτίας της μετανάστευσης. Αυτό οδηγεί, σύμφωνα με τον Schröder, στην ανάπτυξη διπολιτισμικών ταυτοτήτων: γίνονται ευκολοπροσάρμοστα και η δομή της προσωπικότητάς τους περιέχει χαρακτηριστικά και από τα δύο κοινωνικοπολιτισμικά συστήματα.

Η διαδικασία του επιπολιτισμού για παιδιά που μετανάστευσαν μετά το έκτο έτος της ηλικίας τους έχει πραγματοποιηθεί στη χώρα καταγωγής τους. Η διαδικασία του προσπολιτισμού συντελείται στο κοινωνικό σύστημα της χώρας διαμονής και στην υποκουλτούρα της εθνοτικής τους ομάδας. Στην περίπτωση αυτή, σύμφωνα με τον Schröder, δεν γίνεται λόγος για αφομοίωση ή για διπολιτισμικό προσανατολισμό. Το άτομο αισθάνεται ξένο στη χώρα διαμονής του και ταυτίζεται με το κοινωνικοπολιτισμικό σύστημα της χώρας καταγωγής. Τα παιδιά αυτά εκφράζουν συνεχώς την επιθυμία για επιστροφή στη χώρα καταγωγής.

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο τύπος της πρώτης κατηγορίας του Schröder συγκεντρώνει κατά πολύ τα χαρακτηριστικά του (υπερ)προσανατολισμένου ατόμου στην κοινωνία της χώρας υποδοχής με υπεροχή της Γ2 (βλ. 6.4). Όπως έχουμε εξηγήσει, ο (υπερ)προσανατολισμένος τύπος “εξιδανικεύει το σύστημα της χώρας υποδοχής, απορρίπτει την κοινωνικοπολιτισμική του προέλευση και δεν ομιλεί τη μητρική του γλώσσα, που γι' αυτόν αποτελεί αρνητικό σύμβολο και δυνητικό αίτιο στιγματισμού” (Δαμανάκης, 1989:106).

Ο τύπος της δεύτερης κατηγορίας του Schröder με τη διάχυτη προσωπικότητα και τις μεγάλες δυνατότητες προσαρμογής θα μπορούσε να αποδοθεί (βλ. 3.4):

- με το αμφίρροπο άτομο που αναπτύσσει διπλή ημιγλωσσία καθώς στον ψυχοπνευματικό του κόσμο δεν επιτυγχάνεται καμιά πολιτισμική σύνδεση, αλλά και

- με το διπολιτισμικό άτομο που αναπτύσσει αμφιδύναμη διγλωσσία καθώς κατορθώνει να ταυτίσει τον εαυτό του με τα δύο συστήματα ή μέρη αυτών και τα συνθέτει σε ένα ενιαίο σύνολο.

Για το μεν αμφίτροπο άτομο η παθητική του στάση απέναντι και στις δύο γλώσσες και πολιτισμούς και η έλλειψη σαφούς προσανατολισμού έχουν σαν αποτέλεσμα “το μαρασμό των φιλοδοξιών και μελλοντικών προσδοκιών του που με τη σειρά του οδηγούν μεταξύ των άλλων σε μια διπλή ημιγλωσσία”(Δαμανάκης, 1989:106). Το διπολιτισμικό άτομο αποτελεί την ιδανική περίπτωση κοινωνικοποίησης σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες: “είναι σε θέση να ταυτίζει τον εαυτό του με επιτυχία και με τα δύο πολιτισμικά συστήματα, να κινείται με ευκολία σ’ αυτά και να χρησιμοποιεί άνετα και τις δύο γλώσσες” (Δαμανάκης, 1989:107).

Τέλος, ο τύπος της τρίτης κατηγορίας του Schröder που ταυτίζεται με το κοινωνικοπολιτισμικό σύστημα της χώρας προέλευσης αντιστοιχεί στον εθνοκεντρικό τύπο με υπεροχή της Γ1 (βλ.3.4). Κατά τον Δαμανάκη (1989:105) “ο μονόπλευρος προσανατολισμός του εθνοκεντρικού τύπου και η αρνητική ή αδιάφορη στάση του απέναντι στην κοινωνία υποδοχής (στον πολιτισμό και στη γλώσσα της) έχουν ως συνέπεια την παραμέληση της Γ2 (γλώσσα της χώρας υποδοχής) και τη στροφή του ενδιαφέροντος κυρίως προς τη Γ1”.

Θα προσπαθήσουμε να αξιολογήσουμε τις θεωρητικές απόψεις του Schröder με βάση τα στοιχεία της παρούσας έρευνας. Είδαμε σχετικά με τη μεταναστευτική βιογραφία των ερωτηθέντων μαθητών ότι προέκυψαν τα εξής (πιν. 67):

Πίνακας 67. Ποσοστιαία απόδοση των τύπων βιογραφίας των μαθητών

Τύποι βιογραφίας	%	(n=75)
Α' τύπος βιογραφίας*	72%	54
Β' τύπος βιογραφίας**	16%	12
Γ' τύπος βιογραφίας***	5%	4
Δ' τύπος βιογραφίας****	7%	5

* Μαθητές που γεννήθηκαν και μεγάλωσαν στη χώρα υποδοχής (Ολλανδία) ή μετανάστευσαν στη νηπιακή ηλικία.

** Μαθητές που μετανάστευσαν στην προσχολική ηλικία.

*** Μαθητές που μετανάστευσαν στη σχολική ηλικία.

**** Μαθητές που έζησαν εναλλάξ στις δύο χώρες (μετακινήθηκαν περισσότερο από μια φορά μεταξύ των δύο χωρών).

Κυριαρχεί ο Α' τύπος μεταναστευτικής βιογραφίας: 54 παιδιά γεννήθηκαν και μεγάλωσαν στην Ολλανδία ή μετανάστευσαν σε νηπιακή ηλικία. Ο Β' τύπος εκπροσωπείται με 12 παιδιά που μετανάστευσαν σε προσχολική ηλικία (2 έως 6 ετών). Τα παιδιά που μετανάστευσαν στη σχολική ηλικία (6 έως 12 ετών) ανέρχονται σε 4 (Γ' τύπος) και αυτά που έζησαν εναλλάξ και στις δύο χώρες σε 5 (Δ' τύπος). Οι τύποι Β', Γ' και Δ' εκπροσωπούνται με πολύ μικρά ποσοστά, γι' αυτό κάνοντας αναγωγές στη θεωρία του Schröder δεν μπορούμε να προβούμε σε γενικεύσεις.

Αναφορικά με την κατηγορία των παιδιών που γεννήθηκαν στην Ολλανδία ή μετανάστευσαν σε νηπιακή ηλικία – σύμφωνα με τον Schröder τα παιδιά αυτά ταυτίζονται (αν δεν έχουν αφομοιωθεί) με τη χώρα διαμονής. Από αυτή την κατηγορία των παιδιών το 76% (n=41) δηλώνει ότι πηγαίνει ευχαρίστως σε ελληνικές γιορτές και το 41% (n=22) σε ολλανδικές. Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτώμενων (52%, n=28) θεωρεί εξίσου χρήσιμες και τις δύο γλώσσες, την Ελληνική και την Ολλανδική, μικρότερο ποσοστό (39%, n=21) θεωρεί πιο χρήσιμη την Ολλανδική και ένα μικρό ποσοστό (9%, n=5) θεωρεί πιο χρήσιμη την Ελληνική. Στην ερώτηση ποια αισθάνονται ως πατρίδα απάντησαν: το 45% (n=24) την Ελλάδα, το 34% (n=18) και τις δύο, το 19% (n=10) την Ολλανδία και το 2% (n=1) καμιά απ' τις δύο. Σχετικά με το θέμα της γλώσσας, απάντησαν ότι αισθάνονται ως ξένη γλώσσα: το 64% (n=34) καμιά απ' τις δύο, το 19% (n=10) την Ελληνική, το 13% (n=7) την Ολλανδική και το 4% (n=2) και τις δύο. Όσον αφορά την επιθυμία παλιννόστησης, δηλώνουν στο

μεγαλύτερο ποσοστό τους (39%, n=21) ότι θα ήθελαν να γυρίσουν για πάντα στην Ελλάδα. Το 33% (n=18) δηλώνει πως δεν ξέρει και το 28% (n=15) δηλώνει πως δεν θα ήθελε να επιστρέψει.

Βλέπουμε από τα παραπάνω ότι τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών που γεννήθηκαν στην Ολλανδία ή μετανάστευσαν σε νηπιακή ηλικία – αντίθετα με ό,τι υποστηρίζει ο Schröder –, ούτε έχουν αφομοιωθεί στο κυρίαρχο κοινωνικοπολιτισμικό σύστημα ούτε και ταυτίζονται με τη χώρα διαμονής. Επίσης, δεν φαίνονται να έχουν ισχυρότερους συναισθηματικούς δεσμούς – όπως διατείνεται ο Schröder – με τη χώρα διαμονής: Με συναισθηματικά κριτήρια (συμμετοχή σε γιορτές, ποια αισθάνονται ως πατρίδα, επιθυμία για παλιννόστηση), η χώρα προέλευσης παραμένει στην καρδιά τους. Με ορθολογικά κριτήρια (πιο χρήσιμη γλώσσα) δείχνουν να προσανατολίζονται προς τη χώρα διαμονής. Καταλήγοντας, διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά της κατηγορίας αυτής εμφανίζουν έντονα διπολιτισμικά χαρακτηριστικά.

Οι μαθητές της Β' μεταναστευτικής κατηγορίας (που μετανάστευσαν στην προσχολική ηλικία) παρουσιάζουν μια παραπλήσια εικόνα διπολιτισμικότητας, όπως και οι μαθητές της Α' κατηγορίας. Η πολιτισμική τους ταυτότητα – όπως τονίζει και ο Schröder για τα παιδιά της κατηγορίας αυτής – μπορεί να είναι διάχυτη.

Τα παιδιά που μετανάστευσαν κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας αποτελούν ένα πολύ μικρό ποσοστό (n=4) και γι' αυτό δεν μπορούμε να εξαγάγουμε συμπεράσματα. Τα παιδιά της κατηγορίας αυτής σύμφωνα με τον Schröder ταυτίζονται με τη χώρα προέλευσης. Δεν προσαρμόζονται στη χώρα διαμονής και νοσταλγούν τη χώρα καταγωγής. Ενδεικτικά, παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα της έρευνάς μας: Τρία παιδιά δηλώνουν πως πηγαίνουν ευχαρίστως σε ελληνικές και ένας σε ολλανδικές γιορτές. Για δύο παιδιά η ελληνική και η ολλανδική γλώσσα είναι εξίσου χρήσιμες και για ένα παιδί πιο χρήσιμη είναι η Ελληνική. Τρεις δηλώνουν ότι αισθάνονται ως πατρίδα τους την Ελλάδα και ένας και τις δύο. Ξένη γλώσσα είναι για τρία παιδιά η Ολλανδική και για ένα καμιά απ' τις δύο. Τρεις θα ήθελαν να γυρίσουν για πάντα στην Ελλάδα και ένας δηλώνει πως δεν ξέρει.

Μπορεί από τα παραπάνω να μη μπορούμε να προβούμε σε γενικεύσεις, από τη γενική όμως εικόνα που εξάγεται φαίνεται ότι πρόκειται για διπολιτισμικά μάλλον άτομα παρά για άτομα προσανατολισμένα αποκλειστικά στη χώρα προέλευσης. Γίνεται φανερό εδώ πως ο Schröder υποτιμά τη δευτερογενή κοινωνικοποίηση, αυτή δηλαδή που λαμβάνει χώρα στο σχολείο, στη γειτονιά με τους ομηλικούς και την κοινωνικοποίηση μέσω των Μ.Μ.Ε, που καταλαμβάνει όλο και μεγαλύτερο μέρος στην όλη διαδικασία της κοινωνικοποίησης του ατόμου.

Από την εμπειρική αξιολόγηση της μεταναστευτικής θεωρίας του Schröder, με στοιχεία της έρευνάς μας, διαπιστώνουμε ότι η διαδικασία του επιπολιτισμού των ελληνοπαίδων στην Ολλανδία δεν ακολουθεί ακριβώς αυτά που υποστηρίζει ο Schröder στη θεωρία του. Τα παιδιά της πρώτης κατηγορίας δεν παρουσίασαν δείγματα αφομοίωσης ή ταύτισης με το κυρίαρχο πολιτισμικό σύστημα, ούτε τα παιδιά της τρίτης κατηγορίας – απ' όσο μας επιτρέπεται να συμπεράνουμε –, παρουσίασαν δείγματα προσκόλλησης στη χώρα προέλευσης. Μπορούμε αντίθετα να μιλάμε για παιδιά με διπολιτισμικούς προσανατολισμούς. Αυτό κατά τη γνώμη μας οφείλεται όχι μόνο σε πολιτισμικούς αλλά και σε κοινωνικούς και δομικούς (structural) παράγοντες. Οι κοινωνικοί και δομικοί παράγοντες είναι καθοριστικοί στην κοινωνικοποίηση του παιδιού (βλ. Wilpert, 1979). Εδώ ερμηνεύεται η συμπεριφορά των παιδιών από τις διαφορές μεταξύ των φιλοδοξιών (που παίρνει το παιδί από την οικογένεια) και των κοινωνικών ευκαιριών¹.

Στα παραπάνω συνηγορούν και οι διαπιστώσεις των Pennings κ.α. (1983:376): “Πολιτισμικά οι Έλληνες δεν διαφέρουν πολύ από εμάς, πολύ λιγότερο από ισλαμικές εθνοτικές ομάδες. Έχουν εδώ στην Ολλανδία πολύ λιγότερα προβλήματα, προσαρμόζονται εύκολα.” Επίσης, στην έρευνα των Vermeulen κ.α. (1985) για την κοινωνικοοικονομική θέση των Ελλήνων στην Ολλανδία, όπου διατυπώνεται ότι οι Έλληνες κατέχουν ένα αρκετά υψηλό κοινωνικοπολιτισμικό status μέσα στην ολλανδική κοινωνία.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε πως η αλλαγή πολιτισμικού πλαισίου λόγω μετανάστευσης δεν είναι απαραίτητο να οδηγεί σε διχασμό προσωπικότητας. Αξιολογώντας τις γενικεύσεις του Schröder, είναι αναγκαίο – παράλληλα με τη σύγκριση με αυτόχθονες Ολλανδούς – να δώσουμε ξεχωριστή προσοχή στις διαγενεακές διαφορές της ίδιας εθνοτικής ομάδας και στα κοινά στοιχεία και διαφορές ανάμεσα σε διαφορετικές εθνοτικές ομάδες. Καθώς γράφει ο Vermeulen (1984:209), ανάμεσα στις διάφορες εθνοτικές ομάδες υπάρχει μεγάλη διαφορά σχετικά με τον τρόπο

που τα νεαρά άτομα βιώνουν και επιλύουν τα προβλήματα ταυτότητας. Με άλλα λόγια δεν μπορούμε να ταυτίζουμε τις διάφορες εθνοτικές ομάδες και να τις αντιμετωπίζουμε με τον ίδιο τρόπο.

Όπως αναφέρθηκε στην παράγραφο 3.2 ο Schröder δεν ερευνά τις πιθανές διαφορές στην κοινωνικοποίηση αγοριών και κοριτσιών. Ορισμένοι ερευνητές θεωρούν το φύλο ως μια σημαντική μεταβλητή. Στην έρευνα της Weische-Alexa (1978) σε νεαρά κορίτσια τουρκικής καταγωγής στην Ο.Δ της Γερμανίας προκύπτει ότι η ανάπτυξη της ταυτότητας τους ακολουθεί διαφορετική εξέλιξη από ό,τι στα αγόρια. Επίσης, από την έρευνα του Walz (1980) σε νεαρά άτομα ιταλικής καταγωγής προέκυψε ότι τα κορίτσια επιθυμούν συχνότερα από τα αγόρια να επιστρέψουν στην Ιταλία. Επιπλέον, από την έρευνα της Pels (1980) προέκυψε ότι νεαρά κορίτσια στην Ολλανδία (προερχόμενα κυρίως από μουσουλμανικές χώρες) όσο μεγαλώνουν τόσο περισσότερο απέχουν συνειδητά από την υποχρεωτική εκπαίδευση. Η Pels (1982:61) είναι πεπεισμένη ότι “κατά τη διερεύνηση της κοινωνικοποίησης, ένταξης και εξέλιξης της ταυτότητας αλλοεθνών νεαρών ατόμων, θα πρέπει να γίνεται διαχωρισμός κατά φύλο.” Υποστηρίζει ότι στα κορίτσια βασικότερο ρόλο παίζουν οι πολιτισμικές διαφορές και στα αγόρια η θέση τους στη δομή της κοινωνίας. Με αφετηρία τις παραπάνω θέσεις και τα δεδομένα που διαθέτουμε θα προσπαθήσουμε να ερευνήσουμε ορισμένα στοιχεία της κοινωνικοποίησης των Ελλήνων μαθητών χωριστά ανά φύλο, ώστε να δούμε κατά πόσο αυτά ταυτίζονται ή διαφέρουν από αυτά που υποστηρίζονται.

Έχει προκύψει από την έρευνά μας – αντίθετα με τα αποτελέσματα του Walz (1980) – ότι τα κορίτσια σε υψηλότερο ποσοστό (32%) από ό,τι τα αγόρια (14%) δεν επιθυμούν την παλιννόστηση. Αυτό σχετίζεται ίσως και με τη δήλωση των κοριτσιών ότι αισθάνονται ως πατρίδα τους την Ελλάδα σε ποσοστό χαμηλότερο (50%) από ό,τι των αγοριών (65%). Ακόμη, τα κορίτσια δηλώνουν σε χαμηλότερο ποσοστό (7%) από ό,τι τα αγόρια (15%) ότι χρησιμότερη γλώσσα τους είναι η Ελληνική (67% των κοριτσιών και 47% των αγοριών αξιολογούν τις δύο γλώσσες ως εξίσου χρήσιμες). Επίσης, τα κορίτσια δηλώνουν σε υψηλότερο ποσοστό (77%) από ό,τι τα αγόρια (66%) ότι σκέφτονται περιστασιακά ή συχνά να διακόψουν τη φοίτησή τους στο Ελληνικό σχολείο. Από τις ερωτήσεις για την εθνοτική προέλευση των φίλων τους (3% των αγοριών και 8% των κοριτσιών απάντησαν ότι έχουν μόνο Ολλανδούς φίλους), για ποια χώρα γνωρίζουν περισσότερα πράγματα (14% των αγοριών και 10% των κοριτσιών γνωρίζουν περισσότερα για την Ελλάδα) και τις επισκέψεις σε ολλανδικά μουσεία δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα.

Απ’ όλα αυτά μπορούμε να υποστηρίξουμε – αντίθετα με τα συμπεράσματα των Van Attekum κ.α. (1982:117) από έρευνα στην περιοχή της Ουτρέχτης – ότι τα αγόρια σε πανολλανδικό επίπεδο είναι ‘περισσότερο Έλληνες’ από ό,τι τα κορίτσια. Τα κορίτσια δεν φαίνονται σε καμιά περίπτωση να έχουν έλλειψη πραγματικών κοινωνικών ευκαιριών και φιλοδοξιών ούτε και αναπτύσσουν διαφορετικό πρότυπο ένταξης από ό,τι τα αγόρια κατά τους λόγους της Wilpert (1979: 131) ότι τα κορίτσια είναι ‘ενταγμένα περισσότερο σε οικιακές ασχολίες’. Η ανάπτυξη της ταυτότητας των κοριτσιών δεν είναι διαφορετική από ό,τι των αγοριών.

Ούτε θα συμφωνήσουμε με αυτό που υποστηρίζει η Pels (1982:60) ότι “στην κοινωνικοποίηση και εξέλιξη της ταυτότητας των κοριτσιών κεντρικό ρόλο παίζουν οι πολιτισμικές διαφορές, ενώ στα αγόρια η θέση τους στη δομή της κοινωνίας.” Κάθε άλλο μάλιστα, στην περίπτωση των Ελλήνων μαθητών ίσως θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε και το αντίθετο.

β) Σύνδεση με το θεωρητικό πλαίσιο διπολιτισμικής-διγλωσσικής κοινωνικοποίησης

Είναι γεγονός ότι ο διπολιτισμικός τύπος ως μια συνισταμένη κοινωνικοοικονομικών, πολιτισμικών, οικογενειακών, εκπαιδευτικών και λοιπών συνθηκών κοινωνικοποίησης σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες μπορεί να μην συναντάται τόσο συχνά. Αυτό το γεγονός οδήγησε στο παρελθόν ορισμένους επιστήμονες να αμφισβητήσουν τη δυνατότητα διπολιτισμικής-διγλωσσικής κοινωνικοποίησης για τα παιδιά μεταναστών (βλ. Savvidis, 1974:106). Κάποιοι άλλοι μάλιστα (ο Park και ο Stonequist, όπως είδαμε στο κεφ. 3.3.1) θεώρησαν τη διπολιτισμική διαδικασία προβληματική με ψυχολογικές επιπτώσεις για το άτομο, που οδηγεί σε διχασμό της προσωπικότητας, κατακερματισμό του εαυτού και τελικά σε περιθωριοποίηση. Η όχι καλή ελληνική εκπαιδευτική κατάσταση στην Ο.Δ. της Γερμανίας οδήγησε τον Δαμανάκη (1989:106) στην υπόθεση ότι ο πιο συνηθισμένος τύπος μεταξύ των ελληνοπαίδων είναι ο αμφιταλαντευόμενος (ή περιθωριακός). Όλα αυτά ενισχύονται κι από απόψεις που συναντώνται στην επιστημονική βιβλιογραφία ότι τα παιδιά μεταναστών ‘ζουν

φυλακισμένα ανάμεσα σε δύο κουλτούρες'. Εδώ υποδηλώνεται ότι τα παιδιά των μεταναστών ταυτίζονται με τον εαυτό τους με τα πρότυπα και των δύο συστημάτων, δεν εσωτερικεύουν όμως και δεν συνθέτουν τις ταυτίσεις τους σ' ένα ενιαίο σύνολο, με αποτέλεσμα να αμφιταλαντεύονται ανάμεσα στις δύο κουλτούρες και να έχουν προβλήματα ταυτότητας.

Στο σημείο αυτό θα εξετάσουμε αν ισχύουν τα παραπάνω για τα ελληνόπουλα της Ολλανδίας. Όπως ήδη ειπώθηκε (βλ. 10.1.2), η στάση των μαθητών απέναντι στις δύο γλώσσες και πολιτισμούς φαίνεται να είναι εξισοροποιημένη, καθώς η πλειοψηφία αξιολογεί και τις δύο γλώσσες και πολιτισμούς ως εξίσου σημαντικούς. Στις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις στο ενδοοικογενειακό περιβάλλον χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες και βιώνουν πολιτισμικά στοιχεία και από τα δύο συστήματα. Έτσι, η σχέση τους με τα δύο κοινωνικοπολιτισμικά συστήματα έχει βιωματικό χαρακτήρα. Μέσα από την ταύτισή τους με το ένα ή το άλλο σύστημα έχουν σαφείς προσανατολισμούς και μελλοντικές προσδοκίες (βλ. 7.6). Διαπιστώνεται έτσι ότι διατηρούν μια ισχυρή συναισθηματική σχέση με την Ελλάδα – που έχει περισσότερο συμβολικό χαρακτήρα – χωρίς όμως να κρατούν αρνητική στάση απέναντι στην ολλανδική κοινωνία. Από την άλλη πλευρά αν αξιολογήσουμε τη στάση τους με ορθολογικά κριτήρια, δείχνουν να είναι περισσότερο προσανατολισμένοι στην Ολλανδική κοινωνία. Θεωρούμε πως έχουν συμμετοχή σε δύο κοινωνικοπολιτισμικά συστήματα αντί να 'ζουν ανάμεσα σε δύο κουλτούρες'. Αυτό είναι μια εμπειρία που μπορεί να ιδωθεί ως εμπλουτισμός παρά ως πηγή προβλημάτων. Τα προβλήματα ταυτότητας, που, ίσως υπάρχουν, μπορούν να θεωρηθούν ως αφορμή για αυτοβελτίωση και κίνητρο για αλλαγή προσωπικότητας και ανάπτυξη. Ακολουθώντας την επιχειρηματολογία του Tennekes (1990) μπορούμε καλύτερα να μιλάμε για 'παιδιά με δύο κουλτούρες'. Ας προσθέσουμε εδώ ότι ποσοστό 37% των παιδιών συμπλήρωσε τα ερωτηματολόγια και στις δύο γλώσσες.

Ανατρέχοντας στο διπολιτισμικό μοντέλο του Valentine (βλ. παρ. 3.3.2), μέσα στο οποίο εντοπίζονται από την Anda (1984) ορισμένοι παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό κατά τον οποίο ένα μέλος μιας εθνοπολιτισμικής ομάδας είναι δυνατό ή πιθανό να γίνει διπολιτισμικό, μπορούμε να πούμε ότι στην περίπτωση των Ελλήνων μαθητών το σπουδαιότερο ρόλο παίζουν οι παρακάτω παράγοντες:

α) Πολιτισμική ομοιότητα

Η διπολιτισμική κοινωνικοποίηση διευκολύνεται από το βαθμό πολιτισμικής ομοιότητας των δύο συστημάτων μέσα στα οποία κοινωνικοποιείται το άτομο. Στη δική μας περίπτωση το θέμα είναι κατά πόσο ταυτίζονται η ελληνική και η ολλανδική κουλτούρα. Είναι γνωστό ότι ο αρχαίος ελληνικός πολιτισμός εξαγνισμένος από το Χριστιανισμό έθεσε τις βάσεις για μια ανανέωση του παλιού κόσμου, και τούτο έγινε αποδεκτό από τους πνευματικούς ανθρώπους της Δύσης. Ο μεγάλος ανθρωπιστής Έρασμος (1469-1536) από το Ρότερνταμ αγωνιζόταν για την αναζωπύρωση των ελληνικών γραμμάτων. Έβλεπε την αρχαιότητα και το Χριστιανισμό να συμβαδίζουν, 'in einem Nebeneinander'. Ο εμπνευσμένος αυτός εκφραστής του πνεύματος της Αναγέννησης συνέτεινε στη διάδοση της πολιτισμικής κληρονομιάς των Ελλήνων στις Κάτω Χώρες. Δημόσια κτίρια με αρχαιοπρεπείς προσόψεις θυμίζουν αυτή τη σχέση. Μέχρι τις μέρες μας διδάσκεται η αρχαία ελληνική γραμματεία σε σχολεία της μέσης εκπαίδευσης στην Ολλανδία. Σήμερα είναι γενικά αποδεκτό στην Ολλανδία ότι ο αρχαίος ελληνικός πολιτισμός αποτελεί τη βάση του ευρωπαϊκού.

Την πολιτισμική ομοιότητα ανάμεσα στις δύο χώρες την αντιλαμβάνονται και οι ίδιοι οι μαθητές: Οι μισοί από αυτούς συμφωνούν με την άποψη ότι στοιχεία απ' τον αρχαίο πολιτισμό βρίσκουμε και σήμερα στην Ολλανδία, άποψη που βρίσκει σύμφωνους και τους γονείς στο μεγαλύτερό τους ποσοστό.

β) Βαθμός διγλωσσίας

Ο βαθμός κατοχής της γλώσσας της χώρας υποδοχής είναι δυνατό να επηρεάζει τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Προφανώς το δίγλωσσο άτομο έχει περισσότερες πιθανότητες να γίνει διπολιτισμικό.

Έχει προκύψει ότι η πλειοψηφία των Ελλήνων μαθητών χρησιμοποιεί στις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις και τις δύο γλώσσες. Το μεγαλύτερο ποσοστό τους δηλώνει πως η ελληνική και η ολλανδική γλώσσα είναι εξίσου χρήσιμες. Οι γονείς απ' την πλευρά τους δηλώνουν πως στο ενδοοικογενειακό περιβάλλον χρησιμοποιούνται και οι δύο γλώσσες (ποσοστό 68%). Απ' αυτά μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ο βαθμός διγλωσσίας των Ελλήνων μαθητών είναι υψηλός.

γ) Φυσική εμφάνιση

Οι ομοιότητες στη φυσική εμφάνιση διευκόλυναν τους Έλληνες μετανάστες να αναμιχθούν με τον ολλανδικό λαό και να προσεγγίσουν περισσότερο την κουλτούρα της ολλανδικής κοινωνίας κατά τη διαδικασία κοινωνικοποίησης. Μερικές φορές έντονες ανομοιότητες στη φυσική εμφάνιση αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα στη διαδικασία διπολιτισμικής κοινωνικοποίησης.

Πέρα από τους τρεις αυτούς παράγοντες, συντελεστής της διπολιτισμικής ταυτότητας των Ελλήνων μαθητών είναι και το κοινωνικοοικονομικό status της ελληνικής μειονότητας που, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, είναι αρκετά υψηλό.

Μερικές φορές διατυπώνεται η άποψη ότι η γλώσσα που μιλάει ο άνθρωπος, αποτελεί βασικό στοιχείο της κουλτούρας μέσα στην οποία νιώθει άνετα να εγκαταβιώνει. Σύμφωνα μ' αυτή τη θεώρηση, η γλώσσα συνδέεται με την ταυτότητα, συγγέεται και τελικά ταυτίζεται μ' αυτήν². Ο Shadid (1998:139) γράφει σχετικά: “μερικοί συγγραφείς ασπάζονται ιδιαίτερα την άποψη ότι η σχέση ανάμεσα στη γλώσσα και την ταυτότητα είναι τόσο ισχυρή, ώστε η απώλεια της γλώσσας μιας εθνοτικής ομάδας μπορεί να θεωρηθεί ως πολιτισμική αυτοκτονία”. Για τον Beheydt (1996:21-22) (βλ. 2.1.5) η γλώσσα είναι “αν όχι ‘ολόκληρος ο λαός’, αυτό που τον εκφράζει κυρίως τουλάχιστον. Η γλώσσα είναι ο κατ’ εξοχήν φορέας της πολιτισμικής ταυτότητας ... Επιπλέον, η γλώσσα δεν είναι απλώς μέσο επικοινωνίας, είναι και μέσο ταύτισης”.

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι οι παραπάνω ισχυρισμοί – ότι δηλαδή η γλώσσα αποτελεί ‘ταυτοποιητικό’ παράγοντα της ταυτότητας –, επαληθεύονται σε πολύ περιορισμένη μόνο κλίμακα. Σύμφωνα με τη Μουσούρου (1991:188), “το ζήτημα της γλώσσας και η προβληματική της σχέσης της προς τη διαμόρφωση, τη διατήρηση ή την απώλεια της ταυτότητας διαφοροποιούνται σημαντικά ανάλογα με τη διάρκεια της μετανάστευσης και κυρίως ανάλογα με την διάκρισή της σε προσωρινή και μόνιμη.” Οι Έλληνες μαθητές της έρευνάς μας δηλώνουν πρωταρχικά ότι θεωρούν και τις δύο γλώσσες εξίσου χρήσιμες. Στη συνέχεια θεωρούν την Ολλανδική πιο χρήσιμη (31%) και μετά την Ελληνική (11%). Η προτίμηση της ολλανδικής γλώσσας ως μέσου επικοινωνίας φαίνεται και από την περίπτωση της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων. Οι μαθητές συμπλήρωσαν κατά συντριπτική πλειοψηφία αποκλειστικά στην Ολλανδική (63%), κατά 28% και στις δύο γλώσσες, ενώ κανένας δεν συμπλήρωσε αποκλειστικά στην Ελληνική.

Διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές ταυτίζονται κατά πολύ μεγάλο μέρος με την ολλανδική γλώσσα, μεταξύ άλλων γιατί τους είναι περισσότερο χρηστική. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι η Ολλανδική είναι και φορέας της πολιτισμικής ταυτότητας ή ‘ταυτοποιητικός’ παράγοντας της ταυτότητάς τους. Οι μαθητές διατηρούν παράλληλα μια ισχυρή συναισθηματική σχέση με τη χώρα προέλευσης και ταυτίζουν τον εαυτό τους και με τα πολιτισμικά της πρότυπα. Τις ταυτίσεις από τα δύο συστήματα τις εσωτερικεύουν και τις συνθέτουν σε ένα ενιαίο σύνολο, σε μια διπολιτισμική ταυτότητα. Μετά απ’ αυτά, είμαστε της άποψης ότι “η γλώσσα δεν είναι τίποτα περισσότερο από ένα παραπέτασμα γύρω από ένα επικοινωνιακό πεδίο”.

Σύμφωνα με το νόμο 2413 του 1996 για την ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, οι βασικότεροι σκοποί της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης είναι (βλ. επίσης 5.1.2):

- α. η καλλιέργεια και η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.
- β. η ανάδειξη της ελληνικής πολιτιστικής ταυτότητας,
- γ. η διαμόρφωση της προσωπικότητας των ελληνοπαίδων, που θα ενισχύσει την αυτογνωσία και αυτοπεποίθησή τους.

Θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε αν οι σκοποί αυτοί ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των γονέων και των μαθητών. Από τις δηλώσεις τους προέκυψε ότι τα κίνητρα που οδηγούν τους μαθητές στο Ελληνικό σχολείο είναι πρωταρχικά (βλ. 9.3):

- η εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης στην Ελληνική (87% μαθητές, 92% γονείς),
- η πρόσκτηση γνώσεων για την Ελλάδα και τον πολιτισμό της (56% μαθητές, 87% γονείς).

Από τις παραπάνω δηλώσεις διαφαίνεται ότι τα κίνητρα των γονέων και των μαθητών για την παρακολούθηση του Ελληνικού σχολείου συμφωνούν κατά μεγάλο μέρος με τους σκοπούς του υπουργείου. Η νομιμοποίηση αυτών των σκοπών πηγάζει από το δικαίωμα των παιδιών για μόρφωση

και απρόσκοπτη ανάπτυξη της προσωπικότητας τους και από τη ζωντάνια της γλώσσας και του πολιτισμού των Ελλήνων μεταναστών στη χώρα διαμονής.

Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού έχει εκδώσει κατά καιρούς διάφορους νόμους για την εκπαίδευση στη μητρική γλώσσα και τον πολιτισμό των εθνοπολιτισμικών μειονοτήτων, όπου αναφέρονται οι σκοποί αυτής της εκπαίδευσης. Γράφουν οι Extra κ.α. (2001a:iii) σχετικά: “Στην ολλανδική νομοθεσία γίνεται συχνά αναφορά στην πολυγλωσσία των ξένων μειονοτικών ομάδων ως πηγή γνώσης και εμπλουτισμού, όπως παραδείγματος χάρη στο νόμο ‘Εκπαίδευση σε Σύγχρονες Ξένες γλώσσες’ του 1998 ή κατά τη διάρκεια των εορτασμών στο Ρότερνταμ με την ευκαιρία της ανακήρυξης του σε πολιτισμική πρωτεύουσα της Ευρώπης για το 2001. Στην πραγματικότητα όμως αυτή η πολυγλωσσία αντιμετωπίζεται ως πηγή για αντιμετώπιση προβλημάτων καθυστέρησης”.

Οι στόχοι της πρώην Εκπαίδευσης στη Μητρική Γλώσσα και τον Πολιτισμό Καταγωγής (OETC) επαναλαμβάνονται και στην Εκπαίδευση σε Σύγχρονες Ξένες Γλώσσες (OALT):

- η ανάπτυξη μιας θετικής αυτοεικόνας και αυτοαντίληψης,
- η ελάττωση του χάσματος ανάμεσα στο περιβάλλον του σχολείου και το περιβάλλον του σπιτιού,
- η συνεισφορά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Η Εκπαίδευση σε Σύγχρονες Ξένες Γλώσσες έχει επιπλέον αναλάβει ένα αυτόνομο και έναν υποστηρικτικό ρόλο, καθώς κι ένα ρόλο που συνδυάζει τους προηγούμενους δύο (βλ. 7.1.1).

Σχετικά με τους σκοπούς της Εκπαίδευσης σε Σύγχρονες Ξένες Γλώσσες οι Extra κ.α. (2002:259) είναι κατηγορηματικοί: “Η Εκπαίδευση σε Σύγχρονες Ξένες Γλώσσες (OALT) έχει τοποθετηθεί κατά μεγάλο βαθμό στο πλαίσιο καταπολέμησης της καθυστέρησης. Ο ορισμός των μειονοτικών ομάδων ως ομάδων με καθυστέρηση είχε ως αποτέλεσμα να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση κατά την εφαρμογή της Εκπαίδευσης σε Σύγχρονες Ξένες Γλώσσες στη γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στο περιβάλλον του σχολείου και το περιβάλλον του σπιτιού, με σκοπό να βοηθηθούν οι μαθητές στις επιδόσεις τους στα μαθήματα του ολλανδικού σχολείου. Μέσα σ’ αυτό το πλαίσιο εξισώθηκε ο όρος εθνισμός με τον όρο καθυστέρηση και έτσι δεν γίνεται σωστή ερμηνεία των εθνοπολιτισμικών εκφάνσεων των μειονοτικών ομάδων.”

Στην περίπτωση των ελληνοπαίδων δεν μπορούμε να δεχτούμε ότι οι σκοποί της Εκπαίδευσης σε Σύγχρονες Ξένες Γλώσσες για την καταπολέμηση καθυστέρησης είναι ρεαλιστικοί. Από την έρευνα του Lindo (1988), σχετικά με την κοινωνική θέση των Νοτιοευρωπαίων στην Ολλανδία, προέκυψε ότι οι Έλληνες κατέχουν ένα σχετικά υψηλό ποσοστό (10%) συμμετοχής στις ανώτερες και ανώτατες σπουδές, σε σύγκριση με άλλες μειονότητες από νοτιοευρωπαϊκές χώρες, Τούρκους και Μαροκινούς.

11.2 Ένταξη των συμπερασμάτων στο κοινωνικό τους πλαίσιο

Οι Έλληνες της Ολλανδίας – οικονομικοί μετανάστες (‘gastarbeiders’) στη δεκαετία του ’60 και μετανάστες στις επόμενες δεκαετίες – έχουν ενσωματωθεί πλέον επιτυχώς στην κοινωνία της χώρας διαμονής τους, δρουν δυναμικά ως οικονομικοί παράγοντες και συμμετέχουν στα κοινά σε όλα τα επίπεδα (βουλή, τοπική αυτοδιοίκηση), καθώς και στο πολιτισμικό γίνεσθαι. Ένας μεγάλος αριθμός απ’ αυτούς – σχεδόν οι μισοί – έχουν γεννηθεί στη χώρα υποδοχής και ανήκουν στην 2η και 3η γενιά. Έτσι, θα ήταν προτιμότερο να μιλάμε για ελληνικής καταγωγής κατοίκους του εξωτερικού παρά για Έλληνες μετανάστες δεύτερης και τρίτης γενιάς³. Ιδιαίτερα τα άτομα της πρώτης γενιάς θεωρούν τους εαυτούς τους αναπόσπαστο κομμάτι της ελληνικής κοινωνίας και απαιτούν από το ελληνικό κράτος να φροντίζει γι’ αυτούς και προπάντων για την εκπαίδευση των παιδιών τους σαν να ζουν στην Ελλάδα. Οι περιπτώσεις αποξένωσης από τη μειονότητα και αφομοίωσης στην κοινωνία της χώρας υποδοχής είναι σποραδικές. Τέτοια φαινόμενα αφομοίωσης παρατηρούνται κυρίως στις οικογένειες που προέρχονται από μικτούς γάμους και σε άτομα δεύτερης γενιάς.

Η διατήρηση ή σταδιακή εξαφάνιση της ελληνικής γλώσσας και ελληνικού πολιτισμού από τους κύκλους της ελληνικής παροικίας εξαρτάται από το αποτέλεσμα της σύγκρουσης ανάμεσα στις αφομοιωτικές πιέσεις του κυρίαρχου πολιτισμικού συστήματος (μέσα σ’ αυτές εντάσσεται και η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας υποδοχής απέναντι στους μετανάστες) και από τη στάση των μεταναστών απέναντι στην πολιτισμική τους παράδοση. Η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας υποδοχής ασκεί αφομοιωτικές πιέσεις στις εθνοπολιτισμικές μειονότητες μόνο που με τα μέσα που διαθέτει

παρουσιάζεται ωραιοποιημένη και ποιοτικά εξελιγμένη έτσι που οι στόχοι της πολιτικής αυτής γίνονται δυσδιάκριτοι⁴. Η Ολλανδία ως χώρα υποδοχής επιφυλάσσει ένα περιθωριακό status στην Ελληνική – δηλαδή σε μια γλώσσα άλλης χώρας-μέλους της Ε.Ε – και περιορίζει τις λειτουργίες της στην ιδιωτική σφαίρα της οικογένειας και της παροικίας.

Ο περιορισμός της Ελληνικής στην ενδοπαροικιακή επικοινωνία ερμηνεύεται ως προϊόν κοινωνικών συνθηκών για τη χρήση μιας διαφορετικής γλώσσας στη χώρα υποδοχής. Δύο τέτοιες βασικές συνθήκες είναι:

- Το υψηλό κοινωνικό γόητρο που απολαμβάνει η γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας περιορίζει το γόητρο της Ελληνικής, γεγονός που απορρέει από τη σχετικά υψηλή κοινωνική στάθμη της κυρίαρχης ομάδας έναντι εκείνης της ομάδας των μεταναστών.
- Η αφομοιωτική πολιτική της κυβέρνησης της χώρας υποδοχής γίνεται συνήθως φανερή με την εκτόπιση της γλώσσας των πολιτισμικών μειονοτήτων.

Σ' αυτή την πολιτική το ελληνικό κράτος και οι οργανωμένες ελληνικές παροικίες αντιτάσσουν τη δική τους πολιτική: Η ελληνική πολιτεία αναλαμβάνει την οργάνωση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης με την απόσπαση εκπαιδευτικών από τον ελλαδικό χώρο, δαπανώντας υπέρογκα ποσά, και οι παροικίες οργανώνουν κοινωνικοπολιτισμικούς θεσμούς (εθνοτοπικούς συλλόγους, οργανώσεις νέων, γυναικών κλπ), για να στηρίξουν τη διατήρηση και καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού. Λόγω του ότι τα περισσότερα Ελληνικά σχολεία χρηματοδοτούνται πλήρως από το ελληνικό κράτος, η χώρα υποδοχής απαλλάσσεται από μια σειρά εξόδων (διδασκτικό προσωπικό, βιβλία κλπ). Μερικές φορές μάλιστα μισθώνει τους διδασκτικούς χώρους. Το ερώτημα είναι κατά πόσο θα μπορέσει η ελληνική πολιτεία να συντηρήσει μακροπρόθεσμα αυτά τα σχολεία.

Η περαιτέρω ανάπτυξη της Ολλανδίας ως πολυπολιτισμικής κοινωνίας θα συνοδεύεται αναπόφευκτα με τη μεγάλη πολιτισμική και γλωσσική ποικιλία που υπάρχει σ' αυτή. Η πολιτισμική ποικιλία απαιτεί αναγνώριση της σπουδαιότητας και άλλων γλωσσών εκτός της Ολλανδικής ως βασικής προϋπόθεσης της πολιτισμικής ταυτότητας των μειονοτικών ομάδων σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Η μη αποδοχή του πολιτισμικού κεφαλαίου των αλλοεθνών παιδιών ισοδυναμεί με απόρριψη των ίδιων, γεγονός που λειτουργεί ανασταλτικά στη διαδικασία κοινωνικής ενσωμάτωσης στο κυρίαρχο σύστημα.

Είναι αναγκαία η ύπαρξη του πολυπολιτισμικού προτύπου της κοινωνίας. Το πρότυπο αυτό είναι ένα υπόστρωμα κοινών αξιών που δέχονται και σέβονται όλοι και πάνω σ' αυτό το υπόστρωμα καλλιεργείται η ιδιαιτερότητα του κάθε πολιτισμού. Η ιδιαιτερότητα της κάθε μειονότητας, η οποία στηρίζεται πάντοτε σε κοινά αποδεκτές κοινωνικές αξίες. Βέβαια, θα πρέπει τα μέλη των εθνοπολιτισμικών μειονοτήτων να προσαρμοστούν στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον της χώρας υποδοχής, να μάθουν τη γλώσσα και να ενσωματωθούν στην κοινωνία της, χωρίς όμως να αφομοιωθούν. Επιγραμματικά, η παραπάνω θεώρηση είναι γνωστή ως 'ενσωμάτωση με διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας' που διακηρύσσει η ολλανδική κυβέρνηση.

Η διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας των μειονοτικών ομάδων συνιστά τη νέα πρόκληση των καιρών. Τα προβλήματα του εθνικισμού, του θρησκευτικού φανατισμού και του ρατσισμού δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν με την αναφορά σε μια αφηρημένη οικουμενικότητα που ευνοεί την πολιτισμική ομοιομορφία αλλά με τη διαφύλαξη του πολιτιστικού πλουραλισμού και την κατοχύρωση της ποικιλίας των πολιτισμών στη βάση της ισοτιμίας και του αμοιβαίου σεβασμού. Η γνώση διαφορετικών πολιτισμών βοηθάει τον άνθρωπο να συνειδητοποιήσει καλύτερα τον εαυτό του και να αποβάλει τη δυσπιστία και το φόβο απέναντι στους άλλους. Η συνειδητοποίηση της ταυτότητας του ατόμου προϋποθέτει την κατανόηση και την αποδοχή της ταυτότητας του άλλου. Η αυτογνωσία περνάει μέσα από τη γνώση του άλλου (Todorov, 1995:145).

Η ελληνική παροικία της Ολλανδίας με την πάροδο του χρόνου διαφοροποιείται δημογραφικά. Οι μικτοί γάμοι αυξάνονται και τα σημάδια της αφομοίωσης στην πολυπολιτισμική κοινωνία γίνονται όλο και πιο εμφανή. Το υψηλό ποσοστό μικτών γάμων οφείλεται μάλλον στο ότι η δεύτερη γενιά, η οποία έχει κοινωνικοποιηθεί στη χώρα υποδοχής, δεν σκέφτεται εθνοκεντρικά και δεν προσανατολίζεται μονόπλευρα στη χώρα προέλευσης, αλλά αναζητά τους συντρόφους της στις πολυεθνικές ομάδες των συνομηλίκων. Ο κίνδυνος μείωσης των δεσμών με το μητροπολιτικό κέντρο είναι ορατός. Αποτέλεσμα αυτών είναι να περιορίζεται η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και η χρήση της να μειώνεται. Έτσι, η ενδοοικογενειακή και ενδοεθνική επικοινωνία είναι δίγλωσση

γεγονός που σημαίνει ότι η ολλανδική γλώσσα έχει διεισδύσει σε μεγάλο βαθμό στη ζωή της ελληνικής οικογένειας και γενικά της ελληνικής παροικίας. Φυσικά, ο βαθμός διείσδυσης δεν είναι ομοιογενής, η διγλωσσία εμφανίζεται σε διάφορες μορφές.

Ως συνέπεια του γεγονότος ότι οι Έλληνες μαθητές κοινωνικοποιούνται μέσα σε δύο κουλτούρες είναι να αναπτύσσουν μια δική τους μικτή κουλτούρα που δεν περιέχει μόνο στοιχεία από αυτές τις δύο κουλτούρες αλλά επηρεάζεται και από τις διάφορες κοινωνικές καταστάσεις μέσα στις οποίες οι μαθητές ζουν. Σε μια δεδομένη κατάσταση είναι δυνατό οι μαθητές να νιώθουν Έλληνες και να ταυτίζονται προς τα έξω με την ελληνική κουλτούρα, ενώ σε μια άλλη κατάσταση να νιώθουν ως Ολλανδοί και να θεωρούν την ολλανδική κουλτούρα ή κάποιες όψεις αυτής ως δικά τους. Σε γενικές γραμμές έχουν ισορροπημένη σχέση με τις δύο γλώσσες και πολιτισμούς: θεωρούν την ολλανδική γλώσσα χρησιμότερη απ' ό,τι την ελληνική και γνωρίζουν περισσότερα πράγματα για την Ολλανδία απ' ό,τι για την Ελλάδα (η πλειοψηφία δηλώνει ότι γνωρίζει εξίσου και για τις δύο χώρες) διατηρούν όμως ένα συναισθηματικό δεσμό με την Ελλάδα, καθώς αισθάνονται την ελληνική γλώσσα λιγότερο ξένη απ' ό,τι την ολλανδική και νιώθουν ως πατρίδα τους περισσότερο την Ελλάδα απ' ό,τι την Ολλανδία. Κρίνοντας δηλαδή οι μαθητές με ορθολογικά κριτήρια δίνουν προτεραιότητα στην ολλανδική γλώσσα και πολιτισμό, με συναισθηματικά όμως κριτήρια κατατάσσουν ψηλότερα την ελληνική γλώσσα και πολιτισμό. Στα παιδιά της δεύτερης και τρίτης γενιάς συναντάμε σπουδαίες περιπτώσεις 'ελληνικής κατάθεσης', μέσα από μια ισχυρή συναισθηματική σχέση που διατηρούν με τη χώρα προέλευσης. Η σχέση αυτή έχει περισσότερο συμβολικό χαρακτήρα· τα παιδιά αυτά δεν σκέφτονται εθνοκεντρικά. Πρέπει να πούμε πως οι μαθητές είναι παράλληλα διαπολιτισμικά προσανατολισμένοι και προς άλλες εθνοπολιτισμικές μειονότητες της Ολλανδίας με τις οποίες διατηρούν αρμονικές σχέσεις.

Με βάση τα παραπάνω θα τολμούσαμε να διατυπώσουμε τη θέση ότι η 'κυρίαρχη' ολλανδική γλώσσα και ο πολιτισμός και η 'περιορισμένη' ελληνική γλώσσα και ο πολιτισμός εξισορροπούν στον εσωτερικό κόσμο των διπολιτισμικά-διγλωσσικά κοινωνικοποιούμενων Ελλήνων μαθητών της Ολλανδίας. Οι μαθητές αξιολογούν ως σημαντικές και χρήσιμες για τον εαυτό τους και τις δύο γλώσσες και πολιτισμούς. Σε σύγκριση με μαθητές άλλων εθνοπολιτισμικών ομάδων της Ολλανδίας οι Έλληνες μαθητές φαίνονται να είναι ενταγμένοι στο κοινωνικοπολιτισμικό σύστημα της χώρας διαμονής και παράλληλα να διατηρούν ζωντανές σχέσεις και με τη χώρα προέλευσης. Αντανακλούν δηλαδή αυτό που ονομάζουμε διπολιτισμικότητα. Το συμπέρασμα είναι ότι οι Έλληνες μαθητές στην Ολλανδία δεν προσανατολίζονται μονόπλευρα, αποκλειστικά δηλαδή στη δική τους εθνοτική ομάδα (κουλτούρα), αλλά στην πλειοψηφία τους προσανατολίζονται σε ένα μικτό τύπο από υποκουλτούρες και γι' αυτό αναπτύσσουν διπολιτισμικούς ή διαπολιτισμικούς προσανατολισμούς. Το ίδιο προκύπτει όταν τους συγκρίνουμε και με ομοεθνείς τους που ζουν σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες.

Η πολιτισμική αλλαγή λόγω μετανάστευσης αυτή καθ' αυτή δεν συνεπάγεται πως μπορεί να οδηγήσει και σε διχασμό προσωπικότητας. Έτσι, τρία στα τέσσερα ελληνόπουλα βλέπουν τον εαυτό τους ως 'μίγμα' – μια σύνθεση – ελληνικού και ολλανδικού στοιχείου που χρόνο με το χρόνο, θα παρουσιάζει τάσεις διαμόρφωσης μιας νέας (αυτό που θα ονομάζαμε 'ελλαδολλανδικής') προσωπικότητας και ταυτότητας. Με μια τέτοια θεώρηση της 'αποδημικής ταυτότητας' στις νεότερες γενιές των Ελλήνων του εξωτερικού φαίνεται να συμφωνούν οι περισσότεροι ερευνητές του αποδήμου ελληνισμού (βλ. Gavaki, 1983· Δαμανάκης, 1989. Πβλ. Shadid, 1994:218). Θα πρέπει όλοι οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι είναι φορείς δύο σημαντικών πολιτισμών, όχι ανταγωνιστικών αλλά που έχει καθένας τη δική του ιδιαίτερη δυναμική, δύο πολιτισμών οι οποίοι μπορούν να αποτελέσουν μια σταθερή βάση για το μέλλον τους.

Ο βαθμός ενασχόλησης των μαθητών με την κουλτούρα και τη γλώσσα της χώρας προέλευσης και διαμονής επηρεάζει την κοινωνικοποίησή τους. Με την έννοια αυτή η καλλιέργεια του ελληνικού πολιτισμού και της γλώσσας εξαρτώνται από το βαθμό και τις μορφές οργάνωσης της παροικίας (βλ. επίσης Δαμανάκης, 2001γ:23). Αυτό συνεπάγεται ότι οι διάφορες μορφές οργάνωσης της παροικίας αποτελούν σημαντικό μοχλό για τη διατήρηση της εθνοπολιτισμικής τους ταυτότητας: "Περιορίζοντας την έκταση των αναπόφευκτων ανάμεσα στα άτομα της δεύτερης γενιάς φυγοκέντρων τάσεων, οι παράγοντες αυτοί (ελληνικές κοινότητες, παροικιακές οργανώσεις) επιμηκύνουν τη φάση της διγλωσσίας, από την οποία περνούν οι μεταναστευτικοί πληθυσμοί, και δημιουργούν ευνοϊκές προϋποθέσεις για την αναπαραγωγή της λειτουργικής διγλωσσίας ανάμεσα σε ένα τουλάχιστον ποσοστό της τρίτης γενιάς" (Γότονος, 1997:50).

Η πρόσβαση σε δύο γλωσσικά συστήματα μπορεί να επηρεάσει θετικά τόσο τη νοητική όσο και τη γλωσσική ανάπτυξη του ατόμου. Ένας μεγάλος αριθμός μελετητών αναφέρει ότι τα δίγλωσσα παιδιά επιδεικνύουν μεγαλύτερη ευαισθησία απέναντι στα γλωσσικά μηνύματα και μπορεί να είναι πιο ευέλικτα στη σκέψη τους απ' ό,τι τα μονόγλωσσα παιδιά (Riccardelli, 1992· Mohanty, 1994 κλπ). Ακόμα το επίπεδο της γλωσσικής ικανότητας που κατακτούν τα δίγλωσσα παιδιά στις δύο τους γλώσσες μπορεί να ασκεί σημαντική επίδραση στην εκπαιδευτική και πνευματική τους ανάπτυξη.

Η διείσδυση της γλώσσας της χώρας υποδοχής είναι εντονότερη στην οικογένεια απ' ό,τι στο Ελληνικό σχολείο. Επομένως, ο μόνος κοινωνικός χώρος όπου η Ελληνική χρησιμοποιείται και διδάσκεται συστηματικά είναι το σχολείο. Αυτό αποτελεί θεματοφύλακα της μητρικής γλώσσας και των παραδόσεων. Καθώς τονίζουν οι Aronowitz και Giroux (1991), η εκπαίδευση αναλαμβάνει την υλοποίηση ενός συνόλου δραστηριοτήτων μέσω των οποίων οι διάφορες εθνοπολιτισμικές ομάδες παράγουν συλλογικές μνήμες, γνώσεις, κοινωνικές σχέσεις και αξίες μέσα στο πλαίσιο των δομημένων σχέσεων της εξουσίας. Η μητρική γλώσσα που καλλιεργείται στο σχολείο ως μέσο επικοινωνίας και μετάδοσης ενός τρόπου σκέψης αλλά και ως στοιχείο που αποδεικνύει την αυθεντικότητα και την ιστορική συνέχεια ενός λαού, συνιστά σε μεγάλο βαθμό βασική ενοποιητική δύναμη, απαραίτητη για τη συντήρηση και αναπαραγωγή της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας των ξένων μαθητών στη χώρα διαμονής.

Θα πρέπει να γίνει κατανοητό από τους πολιτικούς φορείς ότι το μάθημα μητρικής γλώσσας συμβάλλει αποφασιστικά στην ομαλή εξέλιξη και ολοκλήρωση της προσωπικότητας των παιδιών και ότι στο πλαίσιο της Ενωμένης Ευρώπης ολοκληρωμένες προσωπικότητες μπορούν να ενταχθούν ευκολότερα στο κοινωνικό σύστημα και της χώρας διαμονής και της χώρας προέλευσης. Οι δύο πλευρές θα έχουν έτσι οφέλη από την υποστήριξη και προώθηση από κοινού του μαθήματος της μητρικής γλώσσας, γιατί οι παρακάτω σκοποί δεν εξυπηρετούν μόνο το άτομο, αλλά και το κοινωνικό σύνολο.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η πολυπολιτισμικότητα και η πολυγλωσσία αποτελούν πλέον μόνιμα χαρακτηριστικά των σύγχρονων κοινωνιών της Δ. Ευρώπης, το ελληνικό υπουργείο προέβη στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής για τους ομογενείς. Η πολιτική του ελληνικού κράτους επιδιώκει τη δημιουργία ενός πλαισίου που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες της εποχής, κάτι που επιτυγχάνεται με τη μετατροπή του εκπαιδευτικού μοντέλου από ελλαδοκεντρικό σε ελληνοκεντρικό. Απώτερος σκοπός του πολιτικού πλαισίου είναι η διαμόρφωση της ταυτότητας του Έλληνα ως Ευρωπαίου με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικότητας. Γράφει ο Χουρδάκης (2001): “σ’ ένα διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης, το οποίο λαμβάνει υπόψη του την αναγκαιότητα της αλληλεπίδρασης και συνεργασίας μεταξύ των ατόμων διαφόρων μεταναστευτικών ομάδων και έχει ως στόχο τη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών, το σχολείο και τα αναλυτικά προγράμματα θα πρέπει να προβάλλουν τους πολιτισμούς, λαμβάνοντας όμως σοβαρά υπόψη τους τις ιδιαιτερότητες κάθε πολιτισμού χωριστά, καλλιεργώντας την κριτική σκέψη και εξετάζοντας ταυτόχρονα τις εκπαιδευτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές αλλά και πολιτικές προσδοκίες των εθνικών ομάδων.”

Οι Έλληνες μαθητές στην Ολλανδία παρακολουθούν σήμερα το μάθημα της μητρικής γλώσσας όχι για συναισθηματικούς ή πρακτικούς λόγους (περίπτωση παλιννόστησης), όπως γινόταν στις δεκαετίες του '70 και του '80, αλλά κυρίως για πολιτισμικούς λόγους. Έτσι η Ελληνική διδάσκεται πλέον ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα και ο ελληνικός πολιτισμός με στόχο την ευρύτητα του πνεύματος. Σ' αυτό συνηγορεί και η επιμονή των γονέων να στέλνουν τα παιδιά τους στο Ελληνικό σχολείο ανεξάρτητα από τους κοινωνικοπολιτισμικούς τους προσανατολισμούς (σχέδια για μόνιμη παραμονή στη χώρα υποδοχής ή παλιννόστηση). Απώτερος στόχος του Ελληνικού σχολείου θα πρέπει να είναι η υποστήριξη της παρουσίας της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού ανάμεσα στα άτομα της δεύτερης και τρίτης γενιάς, έτσι ώστε οι μαθητές που συγκροτούν αυτή την ομάδα να μπορούν να εξελιχθούν σε δίγλωσσα και διπολιτισμικά υποκείμενα.

Η καλλιέργεια και προώθηση του ελληνικού πολιτισμού θα πρέπει να βρίσκεται σε συνάρτηση με τις κοινωνικές, πολιτισμικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες στη χώρα διαμονής, ώστε το άτομο, χωρίς να αφομοιωθεί στο κυρίαρχο πολιτισμικό σύστημα, να μπορέσει να ενσωματωθεί πλήρως σ' αυτό και να συμμετέχει ενεργά στους κοινωνικούς, πολιτισμικούς, οικονομικούς και πολιτικούς θεσμούς και των δύο χωρών.

Θα πρέπει το Ελληνικό σχολείο να καλλιεργήσει στους μαθητές την ειλικρινή διάθεση για προσέγγιση του πολιτισμικά διαφορετικού, ώστε να ανακαλύψουν τι είναι αυτό που τους ενώνει και αυτό που τους διαφοροποιεί από τους άλλους πολίτες στη χώρα όπου ζουν. Κατ' αυτό τον τρόπο, θα

βοηθηθούν στο να αναπτύξουν μια θετική στάση απέναντι στους δύο πολιτισμούς, τους οποίους θα πρέπει να συζεύξουν και να συνθέσουν στον εσωτερικό τους κόσμο σ' ένα ενιαίο σύνολο. Έτσι θα αποκτήσουν σταθερή βάση για την ανάπτυξη μιας ταυτότητας ανάλογης με τις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες κοινωνικοποίησής τους, δηλαδή διπολιτισμικής.

Οι σημερινοί καιροί απαιτούν την αμοιβαία κατανόηση, την ειρηνική συμβίωση και συνεργασία ατόμων και ομάδων διαφορετικής προέλευσης και πολιτιστικής παράδοσης που ζουν στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Γι' αυτό η εκπαίδευση θα πρέπει να προωθεί την πραγματοποίηση διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και μ' αυτό τον τρόπο να συμβάλλει στην ειρηνική συμβίωση Ελλήνων, Ολλανδών και άλλων ξένων μαθητών σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Το Σχολείο που είναι μονοπολιτισμικά προσανατολισμένο και προωθεί την ομοιομορφία δεν μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία μιας δημοκρατικής πλουραλιστικής Ενωμένης Ευρώπης.

Το Ελληνικό σχολείο θα πρέπει να δημιουργεί τις προϋποθέσεις, ώστε ο μαθητής:

- Να συνειδητοποιήσει την καταγωγή του.
- Με την απόκτηση κριτικής στάσης και διάθεσης απέναντι στην πολιτισμική πολλαπλότητα, να έχει τη δυνατότητα δημιουργικής παρουσίας και ομαλής ένταξης στο άμεσο κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον.
- Να βοηθηθεί να διαισθανθεί τις προοπτικές που ανοίγονται για τη ζωή του στο μέλλον.
- Να έχει ευκαιρίες για τη χρησιμοποίηση της μητρικής του γλώσσας.

Θα πρέπει να υποστηριχθεί το ελληνόπουλο στο σχολείο ώστε:

- Να καταστεί ο ενεργός πολίτης μέσα στην πολυπολιτισμική κοινωνία της χώρας υποδοχής.
- Να υποβοηθηθεί σε σχέση με την ευελιξία και κινητικότητα στην επιλογή της χώρας εργασίας και εγκατάστασής του, τόσο στη νεοδιαμορφούμενη ενιαία Ευρώπη των λαών όσο και στην παγκόσμια κοινότητα.
- Να ενδιαφέρεται και να συμμετέχει στην ελληνική κοινωνία ισότιμα με όλους τους άλλους Ελλαδίτες Έλληνες, σ' αυτό το γίνεσθαι του Ελληνισμού.

Έχοντας κατορθώσει ο μαθητής να διαμορφώσει την πολιτισμική του συνείδηση, που είναι αυτή ενός κοινού προορισμού, θα είναι σε θέση να κάνει λογικές επιλογές.

Η λειτουργία του Ελληνικού σχολείου στην Ολλανδία προσκρούει σε προβλήματα οργάνωσης, περιεχομένου εκπαίδευσης και διδακτικού υλικού. Πρώτα-πρώτα οι διαφοροποιημένες γλωσσικές προϋποθέσεις των μαθητών στα Ελληνικά καθιστούν δύσκολη τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και περιορίζουν σημαντικά την αποδοτικότητά της. Η διδακτική-μεθοδολογική αντιμετώπιση των προβλημάτων που απορρέουν από την αναμειγνύμενη των γλωσσικών προϋποθέσεων των μαθητών θα ήταν εντελώς διαφορετική αν οι μαθητές ήταν μονόγλωσσοι. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αντιμετωπίσουν την κατάσταση με κριτήριο διαφοροποίησης α) την ηλικία των μαθητών και β) τις κοινωνικοπολιτισμικές και γλωσσικές τους (ελληνομάθεια) προϋποθέσεις.

Προβάλλει, λοιπόν, η αναγκαιότητα εκπόνησης σύγχρονων και ευέλικτων αναλυτικών προγραμμάτων που θα θέτουν ρεαλιστικούς στόχους και θα ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες τόσο της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε παιδιά δεύτερης και τρίτης γενιάς Ελλήνων μεταναστών όσο και της συστηματικής επαφής τους με πολιτισμικά στοιχεία (Ιστορία, Θρησκευτικά, Μελέτη Περιβάλλοντος κλπ.). Επειδή τα πολιτισμικά μαθήματα γίνονται ευκαιριακά, οι στόχοι μπορούν να επιτευχθούν εφόσον το μάθημα μητρικής γλώσσας λειτουργεί ως συμπύκνωση των μαθημάτων. Στην Ελληνική – δηλαδή σε μια γλώσσα άλλης χώρας-μέλους της Ε.Ε – Γλώσσας, Ιστορίας, Θρησκευτικών, Μελέτης Περιβάλλοντος και Γεωγραφίας που γίνεται στα σχολεία της χώρας προέλευσης.

Σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης διαδραματίζουν και τα σχολικά εγχειρίδια, αφού εκφράζουν κατά πολύ τη φιλοσοφία που διέπει τη λειτουργία της κοινωνίας και με αφετηρία τις γνώσεις τους μεταδίδουν και καλλιεργούν στάσεις και διαθέσεις. Το περιεχόμενο των βιβλίων που έχουν γραφτεί για τους μαθητές στην Ελλάδα είναι άσχετο προς τη ζωή και τις προσλαμβάνουσες παραστάσεις των παιδιών στην Ολλανδία και επιπλέον προωθεί σοβινιστικά νοήματα που συγκρούονται ασφαλώς με την όλη πολυπολιτισμική θεώρηση της κοινωνικής πραγματικότητας στην Ολλανδία. Το διδακτικό αυτό υλικό δεν λαμβάνει υπόψη του τις διπολιτισμικές-διγλωσσικές συνθήκες κοινωνικοποίησης των παιδιών που ζουν εκτός ελλαδικού χώρου.

Οι μαθητές δηλώνουν ότι δεν κατανοούν αυτά τα σχολικά βιβλία που χρησιμοποιούνται στην Ελλάδα και στην πλειονότητά τους δεν τα θεωρούν ευχάριστα. Τελικά, καλείται ο δάσκαλος να επιλύσει το διδακτικό-μεθοδολογικό πρόβλημα που προκύπτει από τη διδασκαλία της γλώσσας της χώρας προέλευσης ουσιαστικά ως ξένης γλώσσας. Τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι γονείς και οι μαθητές θεωρούν θέμα μέγιστης προτεραιότητας τη συγγραφή διδακτικού υλικού για τους μαθητές που θα είναι προσαρμοσμένο στις δικές τους ανάγκες, το περιεχόμενο θα είναι προσανατολισμένο στις δικές τους εμπειρίες και θα είναι καλογραμμένο και εικονογραφημένο με μεγάλη επιμέλεια.

Το πρόβλημα αυτό τείνει να επιλυθεί μέσω της παραγωγής διδακτικού υλικού από το Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Κρήτης, στο πλαίσιο του προγράμματος 'Παιδεία Ομογενών'. Το διδακτικό αυτό υλικό επιδιώκεται να είναι χρηστικό, πλούσιο και ευέλικτο, έτσι που να μπορεί να προσαρμόζεται στις ποικίλες ανάγκες που καθορίζει το άνιστο γλωσσικό επίπεδο ενός εκ των πραγμάτων ετερογενούς μαθητικού πληθυσμού. Επίσης, περιέχει αναφορές τόσο στην Ελλάδα όσο και στην πραγματικότητα των χωρών υποδοχής και τα εκεί βιώματα από τη ζωή των παιδιών.

Οι σοβαρές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν οφείλονται μόνο στην ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού και στις δυσμενείς συνθήκες διεξαγωγής του μαθήματος μητρικής γλώσσας αλλά και στην έλλειψη επιμόρφωσης για ένα τόσο δύσκολο έργο. Ενδείκνυται η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα επιμορφωτικά σεμινάρια στους τόπους διαμονής τους αλλά και στην Ελλάδα. Πρέπει ακόμη να αναφερθεί ότι στη διεύρυνση των προβλημάτων συντελούν και οι διαφορετικές μέθοδοι και τρόποι διδασκαλίας των Ολλανδών και των Ελλήνων εκπαιδευτικών οι οποίοι κατά κανόνα δεν έχουν καμιά επικοινωνία μεταξύ τους.

Στην όλη κατάσταση αρνητικά επιδρά και το γεγονός ότι το μάθημα της μητρικής γλώσσας διδάσκεται κατά κανόνα στον ελεύθερο χρόνο των μαθητών, όταν δηλαδή αυτοί θέλουν να ξεκουραστούν, να προετοιμαστούν για το ολλανδικό σχολείο ή να κάνουν άλλη χρήση του ελεύθερου χρόνου τους. Γι' αυτό θεωρούν το ελληνικό μάθημα ως επιπρόσθετη επιβάρυνση. Όπως είναι φυσικό, όλα αυτά τα προβλήματα οδηγούν σε υποβάθμιση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Μπορούμε έτσι να συμπεράνουμε ότι οι συνθήκες κάτω από τις οποίες τα ελληνόπουλα διδάσκονται την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό επηρεάζουν το ενδιαφέρον τους για την παρακολούθηση του σχολείου.

Χρειάζεται έτσι αναπροσαρμογή σε όλα τα επίπεδα. Χρειάζονται νέες αντιλήψεις για την κατανόηση της ανάπτυξης και εξέλιξης των παιδιών για τη διαβίωσή τους σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Θα πρέπει:

- Να δοθεί μια ευρύτερη και πολυεπίπεδη θεώρηση του θέματος στο αναλυτικό πρόγραμμα.
- Η διδακτέα ύλη να είναι προσαρμοσμένη στο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον και στις ανάγκες των μαθητών στη χώρα διαμονής.
- Να γίνεται ενημέρωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών πριν την απόσπασή τους στα ελληνικά σχολεία του εξωτερικού, πάνω στο συγκεκριμένο θέμα.
- Να δοθούν οι βασικοί άξονες προσέγγισης των παιδιών των Ελλήνων ομογενών με την πολιτισμική κληρονομιά και τον πολιτισμό γενικότερα, με βάση τις ιδιαιτερότητες της χώρας όπου ζουν.

Τέλος, θεωρούμε ότι η απασχόληση εκπαιδευτικών που προέρχονται από τον ελληνοισμό της ομογένειας και έχουν μετεκπαιδευτεί κατάλληλα θα άνοιγε νέες προοπτικές στο θέμα της εκπαίδευσης των ελληνοπαίδων της Ολλανδίας.

Η στάση των γονέων απέναντι στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση είναι θετική και προσπαθούν να καλλιεργήσουν την ίδια στάση και στα παιδιά τους. Ο βασικότερος λόγος σχετίζεται με την συναισθηματική σύνδεση που έχουν με τη χώρα καταγωγής τους και την ανάγκη διατήρησης της 'ελληνικότητας' των παιδιών τους. Θεωρούν έτσι το σχολείο σπουδαίο χώρο κοινωνικοποίησης. Ο σπουδαιότερος λόγος που στέλνουν τα παιδιά τους στο Ελληνικό σχολείο είναι ο μαθησιακός παράγοντας. Με τη σειρά τους συμβάλλουν στη συναισθηματική διάσταση της κοινωνικοποίησης των παιδιών.

Η εθνοτική σύνθεση της οικογένειας επηρεάζει τους κοινωνικοπολιτισμικούς προσανατολισμούς των παιδιών και η εθνοτική προέλευση της μητέρας παίζει καθοριστικό κοινωνικοποιητικό ρόλο. Συνειδητά ή ασυνειδητά οι γονείς 'επιτρέπουν' όλο και περισσότερο τη διείσδυση της γλώσσας της χώρας υποδοχής στους κόλπους της οικογένειας. Γενικά οι γονείς

αντιμετωπίζουν κατά κανόνα ρεαλιστικά τις διπολιτισμικές συνθήκες διαβίωσής τους, λόγω των μεταναστευτικών εμπειριών που έχουν αποκτήσει, και επιδιώκουν να μεταδώσουν στα παιδιά τους πολιτισμικές αξίες και από τα δύο συστήματα.

Η προσέγγιση των νεότερων γενεών αποτελεί το σύγχρονο ζητούμενο, δεδομένου ότι εκτός από το πρόβλημα της γλώσσας μειώνεται και η επιρροή του Ελληνικού σχολείου. Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η ανάπτυξη πολιτιστικών και άλλων δραστηριοτήτων, καθώς και η δημιουργία κινήτρων που θα τους καλλιεργήσουν το ενδιαφέρον για τη χώρα καταγωγής. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο θα πρέπει η ολλανδική εκπαίδευση να έχει διαπολιτισμική και πολυγλωσσική προοπτική. Η διγλωσσία και η διγλωσσική ικανότητα γραπτού λόγου (biliteracy) θα πρέπει να τίθενται ως βασικοί εκπαιδευτικοί στόχοι για όλους τους μαθητές.

Η διαμόρφωση διπολιτισμικής συνείδησης δεν μπορεί να επιτευχθεί με την ενσωμάτωση και αφομοίωση των ξένων μαθητών στις ολλανδικές τάξεις και την παράλληλη παραμέληση ή και καταπίεση της μητρικής τους γλώσσας και της πολιτισμικής τους προέλευσης.

Το κοινωνικό συμφέρον που προκύπτει από την παρουσία δίγλωσσων (ή πολύγλωσσων) και διπολιτισμικών (ή πολυπολιτισμικών) ατόμων είναι:

- Υπέρβαση του τοπικού και συγκρότηση μιας ενιαίας ευρωπαϊκής κοινότητας.
- Ενεργός συμμετοχή και ισότητα ευκαιριών στους κοινωνικούς, πολιτικούς και οικονομικούς θεσμούς και των δύο χωρών.
- Κατανόηση και διάδοση του πολιτισμού της χώρας προέλευσης και της χώρας υποδοχής, αλλά και της ιστορίας των ευρωπαϊκών λαών.
- Διατήρηση και προστασία της πολιτισμικής κληρονομιάς και των δύο χωρών.
- Προώθηση σε γενικές γραμμές ενός κοινού κώδικα αξιών.
- Διαμόρφωση της συνείδησης ενός κοινού προορισμού με τη συγκρότηση μιας ευρωπαϊκής ιθαγένειας και μιας ευρωπαϊκής πολιτισμικής ταυτότητας που θα στηρίζεται στην αρμονική συμβίωση και συνεργασία ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

Μέσα στο πλαίσιο της Ενωμένης Ευρώπης, καθώς η 'εθνική ταυτότητα' των μειονοτικών ομάδων τείνει να εξελιχθεί σε 'Ευρωπαϊκή ταυτότητα', η έννοια του έθνους σταδιακά θα πρέπει να αρχίσει να φθίνει. Άλλωστε, ο Habermas (1997) θεωρεί ότι λόγω των παγκοσμίων εξελίξεων (συγκρότηση σχηματισμών όπως π.χ. η Ευρωπαϊκή Ένωση) οι λειτουργίες και οι εξουσίες του έθνους-κράτους σταδιακά συρρικνώνονται.

11.3 Προτάσεις για τη διδακτική πράξη

Είδαμε στα προηγούμενα κεφάλαια ότι η κοινωνικοποίηση των ελληνοπαίδων της Ολλανδίας διαφοροποιείται από εκείνη των παιδιών εντός της Ελλάδας, επειδή τα πρώτα συνυπάρχουν εντός άλλων εθνών, ζουν δηλαδή μέσα σε διπολιτισμικές-διγλωσσικές ή και πολυπολιτισμικές-πολυγλωσσικές συνθήκες. Αυτό που κατά κανόνα συμβαίνει στα πλαίσια των ωσμωτικών και συνθετικών διαδικασιών των δύο πολιτισμών (της χώρας προέλευσης και της χώρας διαμονής) με άλλα λόγια στα πλαίσια της αλληλεπίδρασής τους είναι η σταδιακή υποχώρηση της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης (Ελλάδας) και η αφομοίωση των νέων γενεών στο κοινωνικοπολιτισμικό σύστημα της χώρας διαμονής (Ολλανδίας) (βλ. επίσης Δαμανάκης, 1988 και 1997· Hatzidaki, 1994).

Στην προσπάθεια αναχαίτισης αυτής της εξέλιξης θα πρέπει να επιδιωχθεί η διαφύλαξη αυτού που μπορεί να πει κανείς 'ελληνική εθνοπολιτισμική ταυτότητα'. Η καλλιέργεια θετικής στάσης των παιδιών απέναντι στην πολιτισμική τους καταγωγή είναι μια από τις σημαντικές προϋποθέσεις στην ανάπτυξη διπολιτισμικής ικανότητας. Αλλά η ιστορική εξιχνίαση κι αναγνώριση των διακριτών στοιχείων του 'εγώ' επιβάλλει και το σεβασμό προς το διαφορετικό 'εγώ' του άλλου. Μπορούμε έτσι να πούμε ότι η αξία της κατανόησης και του σεβασμού της πολιτιστικής κληρονομιάς της εθνοτικής ομάδας είναι μεγάλη για την καλλιέργεια του σεβασμού προς την πολιτιστική κληρονομιά των άλλων, στοιχείο που αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση για τον αλληλοσεβασμό των λαών και την ανάπτυξη και εμπέδωση στερεών και εποικοδομητικών σχέσεων μεταξύ τους.

Ο πολιτισμός των Ελλήνων της Ολλανδίας είναι προϊόν μιας συνάντησης του ελληνικού πολιτισμού με τον πολιτισμό της χώρας διαμονής. Όταν διδάσκεται Ιστορία και Πολιτισμός στους Έλληνες μαθητές του εξωτερικού δεν επιτρέπεται να αγνοείται η Ιστορία και ο Πολιτισμός της παροικίας τους και η συμβολή που μπορεί να έχει η διδασκαλία τους στη διαμόρφωση της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας των νέων γενεών.

Το παιδαγωγικό ζητούμενο είναι – ξεκινώντας από τις πραγματικές συνθήκες κοινωνικοποίησης του παιδιού – να αξιοποιηθούν τα στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού που έχει υιοθετήσει από πολύ μικρή ηλικία λόγω του οικογενειακού περιβάλλοντος, να εμπλουτιστούν και να διασυνδεθούν με στοιχεία από την παροικία και τη χώρα διαμονής μέσα από μια διαπολιτισμική και διπολιτισμική-διγλωσσική προσέγγιση, ώστε να ανταποκρίνονται στις πραγματικές συνθήκες διαβίωσης του και να έχουν νόημα για τη ζωή του. Με αφετηρία τις προϋποθέσεις του μαθητή να επιδιωχθεί η καλλιέργεια του (δι)πολιτισμικού του κεφαλαίου, ώστε μέσα από μια διαδικασία αυτοπροσδιορισμού να μπορέσει να διαμορφώσει μια εθνοπολιτισμική ταυτότητα της οποίας ένα σκέλος θα συναρτάται με την ελληνική πολιτισμική παράδοση και με τουλάχιστον κάποιες εκφάνσεις του σύγχρονου ελληνικού πολιτισμού.

Οδηγούμενος ο μαθητής στην αυτογνωσία, τι σημαίνει να είναι Έλληνας απόδημος της διασποράς δεύτερης ή τρίτης γενιάς, και ενισχύοντας τη βασική του αυτοπεποίθηση ως ατόμου ότι μπορεί να είναι περήφανος γι' αυτό που είναι και να αγαπάει τις ρίζες του, θα μπορέσει να πάρει στοιχεία από τον πολιτισμό γύρω του και να γίνει σωστό μέλος για την κοινωνία που ζει αλλά και για τη χώρα προέλευσης. Απώτερος σκοπός είναι να αποκτήσει μια ταυτότητα ανάλογη με τις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες κοινωνικοποίησής του, δηλαδή μια διπολιτισμική ταυτότητα.

Για τη δημιουργία εικονικών πραγματικοτήτων και για τη μεταβίβαση μύθων και ιδεολογιών στις νέες γενιές προσφέρεται ο χώρος της εκπαίδευσης (βλ. Δαμανάκης, 1999α:42). Το θέμα είναι πώς θα μετουσιωθεί η γνώση σε πράξη ζωής, πώς θα βρει το παιδί τις συμβατότητες μεταξύ των δύο πολιτισμών και θα βοηθηθεί να δημιουργήσει την εθνοπολιτισμική του ταυτότητα. Μέσα από την επιλογή και διδασκαλία κατάλληλων μορφωτικών περιεχομένων είναι δυνατή η διαμόρφωση μιας πολιτισμικής ταυτότητας, στάσεων και συμπεριφορών που να συνάδουν με τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες του μαθητή, καθώς και με το πνεύμα της ευρωπαϊκής και διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Με τη σκέψη ότι από το δέκατο έτος της ηλικίας του παιδιού είναι αναπτυγμένη η αφαιρετική ικανότητα σκέψης, ώστε να μπορεί να συνειδητοποιεί ιστορικοπολιτισμικά στοιχεία, προχωρήσαμε στην κατασκευή διδακτικού υλικού – *Έλληνες στις Κάτω Χώρες, 1600-2000* (Διαλεκτόπουλος, 2000) – που αποτελεί ένα είδος γέφυρας που ενώνει τον κόσμο του παιδιού (την πολυδιάστατη, πολιτισμική και γλωσσική πραγματικότητα που βιώνει) με την εθνοτική του καταγωγή.

Αυτό έρχεται σε συνάρτηση με τη διαπίστωση του υπουργείου για την αναγκαιότητα εφαρμογής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην ομογένεια και τη στροφή σε δίγλωσσα εκπαιδευτικά συστήματα που να ανταποκρίνονται περισσότερο στις κοινωνικές, γνωστικές και παιδαγωγικές ανάγκες της εκπαίδευσης του απόδημου Ελληνισμού.

Το υλικό παρουσιάζει στους μαθητές τις διαστάσεις της σημασίας να είναι μέλη μιας εθνοτικής ομάδας μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, προωθεί δηλαδή την έννοια της ελληνικότητας μέσα σε μια πλουραλιστική κοινωνία. Επιδιώκει να αποκαταστήσει μια ιστορική, οικονομική και πολιτισμική διασύνδεση μεταξύ της εθνοτικής ομάδας και της κυρίαρχης ομάδας, ώστε να γνωρίσουν τα παιδιά τις μεταξύ τους σχέσεις στην ιστορική πορεία τους και, προπάντων, να κατανοήσουν κάτω από ποιες ιστορικές και οικονομικές συγκυρίες μετανάστευσαν οι γονείς τους και συντελείται η κοινωνικοποίησή τους.

Αποτυπώνοντας τον κοινωνικό περίγυρο και αντανακλώντας την πραγματικότητα της χώρας υποδοχής το υλικό θα μπορούσε να αποτελέσει το πλαίσιο που θα βοηθούσε τις νέες γενιές να συνειδητοποιήσουν ποια είναι η ιστορία και ο ρόλος της παροικίας τους, ποια η θέση της στη χώρα που ζουν, ποια η σχέση τους με την Ελλάδα, και να τους οδηγήσει στην αυτογνωσία και ετερογνωσία: τι σημαίνει να είναι Έλληνες της δεύτερης και τρίτης γενιάς στην Ολλανδία, τι τους ενώνει ή τους διαφοροποιεί από το πολιτισμικά διαφορετικό της χώρας υποδοχής. Έτσι, θα μπορέσουν να δημιουργήσουν θετική σχέση και στάση απέναντι στην εθνοτική τους ομάδα και τη χώρα διαμονής και να αποκτήσουν το αυτοσυναίσθημα του 'ανήκειν'. Οι νέοι επεξεργαζόμενοι τα βιώματα, τις παραστάσεις και τις εμπειρίες τους μέσα από το πρίσμα της αυτογνωσίας και ετερογνωσίας, θα

μπορέσουν να βοηθηθούν ώστε να διαμορφώσουν την εθνοπολιτισμική τους ταυτότητα: 'Εγώ είμαι Ελληνολλανδός'.

Παρουσιάζεται η ζωή και ο πολιτισμός της ελληνικής παροικίας εντασσόμενος στους νομικούς, ηθικούς, πολιτικούς, οικονομικούς, εκπαιδευτικούς και άλλους θεσμούς της χώρας διαμονής που επηρεάζουν άμεσα το μεμονωμένο άτομο. Κατά συνέπεια, το άτομο (το παιδί) αντιμετωπίζεται ως ολότητα που είναι (ή οφείλει να είναι) δημιούργημα συνάρτησης και αλληλεπίδρασης τουλάχιστον δύο πολιτισμών. Έτσι, θεμελιώδης παιδαγωγική αρχή του υλικού αποτελεί η αξιοποίηση και καλλιέργεια του διπολιτισμικού-διγλωσσικού μορφωτικού κεφαλαίου του παιδιού με την ενεργοποίηση των βιωμάτων, των παραστάσεων και εμπειριών του. Προς αυτή την κατεύθυνση στοχεύει άλλωστε και η συνθήκη του Μάαστριχτ, σύμφωνα με την οποία θα πρέπει να δημιουργήσουμε το νέο άνθρωπο σε μια δυσυπόστατη και αμφίδρομη σχέση: τον Έλληνα-Ευρωπαϊό, αλλά και τον Ευρωπαϊό-Έλληνα.

Η προβολή της παροικίας δεν έχει αμυντικό χαρακτήρα, δεν προβάλλεται δηλαδή η παροικία μόνη της, κλεισμένη στον εαυτό της. Η παροικία υπήρξε αμυντική στις δεκαετίες του 1960 και 1970, τότε που καλλιεργήθηκε έντονα η ιδιότυπη εθνική ιδεολογία ως παράγοντας συνοχής με το εθνικό κέντρο. Τότε υπήρχε περιχαράκωση. Σήμερα οι δυναμικές έχουν αλλάξει. Η διαδικασία της κοινωνικής ένταξης των Ελλήνων στο κυρίαρχο πολιτισμικό σύστημα έχει ολοκληρωθεί και η συμβολή του ελληνισμού στην τοπική κοινωνία είναι αισθητή (πολιτική συμμετοχή, καλλιτεχνική συνεισφορά κλπ).

Αυτό που επιδιώκουμε είναι να παρουσιάσουμε την παροικία ως προϊόν μιας συνάντησης. Π.χ. η Ουτρέχτη δεν μπορεί να είναι Ελλάδα, αλλά σε κάποιες γειτονίες της Ουτρέχτης συναντάται η Ελλάδα. Τα ιστορικά, κοινωνικά και πολιτισμικά στοιχεία αντλούνται από τα ατομικά βιώματα και εμπειρίες του παιδιού (ατομικό επίπεδο), από την οικογένεια και το άμεσο κι έμμεσο περιβάλλον του δηλαδή τον κύκλο συγγενών, σχολείο, ομάδες ομηλικών (μικροεπίπεδο), την παροικία και την κοινωνία της χώρας διαμονής (μεσοεπίπεδο) και τη χώρα προέλευσης (μακροεπίπεδο). Τα στοιχεία αυτά βοηθούν το παιδί να ενεργοποιήσει το διπολιτισμικό του κεφάλαιο, να επεξεργαστεί τα διπολιτισμικά-διγλωσσικά του βιώματα, τις παραστάσεις και τις εμπειρίες και να οδηγηθεί στο να συνειδητοποιήσει την πολιτισμική του καταγωγή και ταυτότητα. Έχοντας συνειδητοποιήσει μέσα από τη βιοματική μάθηση την ιστορικοπολιτισμική καταγωγή του, θα είναι σε θέση να εμβαθύνει σε συγκεκριμένα ιστορικά, κοινωνικά και πολιτισμικά θέματα της παροικίας, της χώρας διαμονής και της χώρας προέλευσης και να αποκτήσει έτσι ιστορική-πολιτισμική συνείδηση. Με αυτό τον τρόπο αποκτά μια σταθερή βάση για την ανάπτυξη διπολιτισμικής ταυτότητας.

Επιδίωξή μας υπήρξε να είναι το υλικό γνωστικά προσανατολισμένο (ιστορική διάσταση) και παράλληλα συναισθηματικά φορτισμένο ώστε να συγκινεί. Με την ιστορική παρουσίαση (καταγραφή της ιστορίας της παροικίας) διαμορφώνεται η ιστορική συνείδηση και με τη συναισθηματική φόρτιση αναπτύσσεται η πολιτισμική ταυτότητα. Δεν θα πρέπει να θεωρηθεί εδώ ότι υπερασπιζόμαστε μια 'ελληνογνωσία' ούτε πολιτισμικό ανταγωνισμό ή σύγκρουση των πολιτισμών. Αντίθετα, το υλικό δημιουργεί μια ευρύτερη διαπολιτισμική θεώρηση των πραγμάτων: ακολουθεί τα αξιώματα της διαπολιτισμικής θεωρίας και προσανατολίζεται σ' αυτά χωρίς να μεταδίδει εθνοκεντρικά μηνύματα και να ενθαρρύνει την περιχαράκωση της παροικίας. Θεμελιώδες αξίωμα που θέτει η διαπολιτισμική θεωρία είναι η 'ισοτιμία' των πολιτισμών. Με αυτή την αφετηρία η διαπολιτισμική ιδέα προσπαθεί να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις της ειρηνικής συμβίωσης, συνεργασίας, αλληλεγγύης, κατανόησης και γενικότερα ευαισθητοποίησης σε κοινωνικά θέματα σε μια πολυεθνική-πολυπολιτισμική κοινωνία όπως αυτή της Ολλανδίας. Το υλικό θέλει να αναπτύξει την ικανότητα και τη δεξιότητα για αλληλεπίδραση με ανθρώπους οι οποίοι έχουν διαφορετικούς κανόνες αξίες, τρόπους σκέψης και προοπτικές. Να βοηθήσει τους αποδέκτες να κατανοήσουν τη δομή της κοινωνίας και να επηρεάσει τη μελλοντική της εξέλιξη.

Γενικά επιδιώκεται να βοηθηθούν τα ελληνόπουλα της Ολλανδίας:

- να συνειδητοποιήσουν την ατομική και οικογενειακή τους διπολιτισμική βιογραφία,
- να παρατηρήσουν και να κατανοήσουν τα φαινόμενα, τις καταστάσεις, τα γεγονότα, τις σχέσεις και τους τρόπους οργάνωσης της ζωής των μελών της εθνοτικής ομάδας και γενικά να συνειδητοποιήσουν τις ιστορικοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες της παροικίας,
- να συνειδητοποιήσουν τη θέση και τον ρόλο της εθνοτικής ομάδας στην κοινωνία της χώρας υποδοχής,

- να επεξεργαστούν και να κατανοήσουν τα βιώματα, τις εμπειρίες και τις περιστάσεις που προκύπτουν από την επικοινωνιακή σχέση με την κυρίαρχη ομάδα,
- να εξοικειωθούν με τα κοινωνικά και πνευματικά επιτεύγματα των Ελλήνων στην Ολλανδία και να διαμορφώσουν θετική σχέση και στάση απέναντι στην εθνοτική τους ομάδα και κριτική στάση απέναντι στο φαινόμενο της μετανάστευσης,
- να αναπτύξουν την ικανότητα για αυτοπροσδιορισμό, να καλλιεργήσουν το πνεύμα κατανόησης και τον σεβασμό για ανεξάρτητη, αυτόνομη, κρίση.
- να αποκτήσουν κριτική στάση και διάθεση απέναντι στην πολιτισμική πολυμορφία (ώστε να μάθουν να εκτιμούν την ενότητα και την πολυμορφία του ανθρώπινου γένους), δημιουργική παρουσία και ομαλή ένταξη στο κοινωνικό και πολιτιστικό-περιβάλλον της χώρας διαμονής,
- να συγκροτήσουν μια ισορροπημένη διπολιτισμική ταυτότητα,
- να διστάσουν τις προοπτικές που ανοίγονται στη ζωή τους στο μέλλον.

Δομή και διάταξη

Οι παραπάνω σκοποί υπηρετούνται με την επιλογή των θεμάτων που αντλούνται από τα επίπεδα και τους χώρους κοινωνικοποίησης των παιδιών. Στραφήκαμε στη συστηματική καταγραφή ιδιαίτερα εκείνων των κοινωνικών χώρων όπου ζει και κινείται η ελληνική ομογένεια. Τέτοιοι κοινωνικοί χώροι (επικράτειες) είναι η οικογενειακή ζωή, η Ορθόδοξη Εκκλησία, τα σχολεία ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, οι Κοινότητες, οι εργασιακοί χώροι, οι παροικιακές οργανώσεις κλπ. Με σεβασμό προσπαθήσαμε να καταγράψουμε ό,τι θεωρήσαμε πιο ουσιώδες και να δώσουμε μια γενική εικόνα των εξελίξεων.

Το βιβλίο χωρίζεται σε δύο ενότητες. Στην πρώτη ενότητα γίνεται αναφορά στη ζωή και το έργο των Ελλήνων στην Ολλανδία από την απαρχή της ύπαρξής τους σ' αυτή τη χώρα μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1960 (Α' Μέρος). Πληροφορίες αντλήθηκαν από το αρχειακό υλικό που βρίσκεται συγκεντρωμένο στα Γενικά Αρχεία του Κράτους, τα Δημοτικά Αρχεία του Άμστερνταμ και άλλα τοπικά αρχεία Πρεσβειών και Προξενείων. Με τη μαζική εγκατάσταση των οικονομικών μεταναστών κατά τις αρχές του 1960 ανοίγει νέο κεφάλαιο στην παρουσία των Ελλήνων στην Ολλανδία τα νεότερα χρόνια. Η εξελικτική τους πορεία μέχρι σήμερα και οι σχέσεις των κοινωνικών τους δομών διερευνώνται σε σχέση με οικονομικά, πολιτικά και πολιτισμικά δεδομένα και παρουσιάζονται κλιμακωτά μέσα από θεματικές ενότητες (Β' Μέρος). Παράλληλα παρουσιάζεται η συνεισφορά των Ελλήνων στην κοινωνία της χώρας υποδοχής π.χ. καλλιτεχνική, πολιτική συνεισφορά κλπ. Το περιεχόμενο των θεματικών εννοιών οργανώνεται διαχρονικά (από το παρελθόν στο παρόν, από το απομακρυσμένο στο εγγύς) και παράλληλα επιδιώκεται μέσα από συγκρίσεις η σύνδεση του παρελθόντος με το παρόν. Μέσα από τις θεματικές ενότητες το υλικό παρουσιάζεται 'δυναμικά'.

Χρησιμοποιήθηκαν τόσο ελληνικές όσο και ολλανδικές πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές (έγγραφα και άλλα ντοκουμέντα). Ένας από τους κύριους τρόπους πρόσβασης στη σφαίρα της καθημερινής ζωής και των βιωμάτων των μεταναστών υπήρξαν οι προφορικές τους μαρτυρίες. Οι διάφορες απογραφές και τα στατιστικά δεδομένα έκαναν δυνατή την παρακολούθηση ποσοτικών και ποιοτικών στοιχείων της ελληνικής παρουσίας στην Ολλανδία, ώστε να έχουμε μια καλή εικόνα γύρω από την κοινωνικοοικονομική εξέλιξη των μεταναστών.

Η δεύτερη ενότητα αποτελεί παράρτημα με φωτογραφικό υλικό και άλλα ντοκουμέντα. Συμπληρώνει τα κείμενα της πρώτης ενότητας και τεκμηριώνει την ιστορία και τον πολιτισμό των Ελλήνων στην Ολλανδία. Λειτουργεί ως πληροφοριακό υλικό, αλλά κυρίως ως ερέθισμα για δραστηριοποίηση. Το βιβλίο διαρθρώνεται σε θεματικές ενότητες, και το εποπτικό υλικό (φωτογραφίες, έγγραφα) είναι έτσι διατεταγμένο, ώστε να παρουσιάζει την ιστορική εξέλιξη και ταυτόχρονα να αντανάκλα τη σημερινή κατάσταση. Οι φωτογραφίες και τα έγγραφα συνοδεύονται από επεξηγηματικά σχόλια, γραμμένα και στις δύο γλώσσες, έτσι ώστε να εξυπηρετείται η αρχή της προσπελασιμότητας. Παράλληλα, άτομα της δεύτερης και τρίτης γενιάς ή Ολλανδοί που το γλωσσικό τους επίπεδο στην Ελληνική είναι χαμηλό μπορούν να παρακολουθήσουν την ιστορική εξέλιξη της παροικίας. Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινιστεί ότι το κείμενο της πρώτης ενότητας είναι γραμμένο μόνο στην ελληνική γλώσσα, λόγω του ότι η δίγλωσση απόδοσή του εγκυμονεί – σύμφωνα με εκτίμησή μας – ορισμένους κινδύνους:

- θα συνέτεινε στην ώσμωση των δύο γλωσσών

- η ολλανδική γλώσσα θα αποτελούσε καταφύγιο για τους μαθητές που έχουν δυσκολίες με την ελληνική γλώσσα.

Το δίγλωσσο υλικό θα συνιστούσε έτσι ανασταλτικό παράγοντα για τη χρήση και την εκμάθηση της Ελληνικής. (Η αξιοποίηση του μορφωτικού κεφαλαίου που φέρνουν οι μαθητές μέσω της ολλανδικής γλώσσας θα μπορούσε να γίνει, για παράδειγμα, μέσα από τους δασκάλους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας). Γενικά, μπορούμε να πούμε ότι η ελληνική γλώσσα είναι κατά το δυνατό κατανοητή, ώστε να βοηθά το παιδί να συμμετέχει και γλωσσικά. Το ύφος είναι γλαφυρό και αυθεντικό. Το περιεχόμενο δεν μπορεί να θεωρηθεί 'μουσειακό' υλικό, απρόσωπο και αδιάφορο, γιατί μέσα σ' αυτό βρίσκει το παιδί την ίδια την κοινωνία του, το σχολείο του, την κοινότητα και την εκκλησία του που είναι συνδεδεμένα με τη ζωή του και εκφράζουν κάποιες πτυχές της. Έτσι το παιδί μπορεί να αναγάγει το περιεχόμενο των εικόνων και των κειμένων στα δικά του βιώματα, στο δικό του διπολιτισμικό κεφάλαιο.

Αρχές και επιστημονική θεμελίωση του υλικού

Για την κατασκευή του υλικού λήφθηκαν υπόψη:

- Η ολιστική προσέγγιση του ατόμου

Το άτομο (παιδί) αντιμετωπίζεται ως ολότητα που είναι (ή οφείλει να είναι) δημιουργήμα συνάρτησης κι αλληλεπίδρασης τουλάχιστον δύο πολιτισμών (βλ. Δαμανάκης 2001β:81). Η ελληνική παροικία αντιμετωπίζεται σε σχέση με την πολυπολιτισμική κοινωνία της χώρας διαμονής και ως συνθετικό της στοιχείο, σε άμεση δηλαδή σχέση με τις οικονομικές, πολιτικές κοινωνικές και ιδεολογικές συνθήκες, οι οποίες επηρεάζουν το μεμονωμένο άτομο. Κατά συνέπεια, επιδιώκεται η αξιοποίηση του διπολιτισμικού-διγλωσσικού μορφωτικού κεφαλαίου των παιδιών. Το υλικό αφορμάται από τις εμπειρίες του παιδιού και τις ενεργοποιεί. Έτσι, συνειδητοποιεί το παιδί τι είναι η μετανάστευση και η ζωή στο εξωτερικό, καθώς και οι σχέσεις με την κυρίαρχη ομάδα.

- Η διπολιτισμικότητα

Σκοπός είναι να κινήσει με αντιπαραθετική πολιτισμική και (σε δεύτερη μοίρα) γλωσσική σύγκριση το ενδιαφέρον του παιδιού για τους δύο πολιτισμούς και να το καταστήσει ικανό να ενασχοληθεί συνειδητά και ενεργά μ' αυτούς. Με την αντιπαραθετική-συγκριτική ανάλυση των γεγονότων, φαινομένων και καταστάσεων των δύο χωρών θα βοηθηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν τις σχέσεις των δύο χωρών και να αποκτήσουν συνείδηση της διπολιτισμικής-διγλωσσικής τους κατάστασης και των συνθηκών κάτω από τις οποίες πραγματοποιείται η κοινωνικοποίησή τους. Παράλληλα, μέσα από αυτή την αντιδιαστολή πολιτισμικών προτύπων και την άντληση πληροφοριών επιτυγχάνεται και η διεύρυνση του πνευματικού τους ορίζοντα. Η αντιπαραθετική σύγκριση πρέπει να γίνεται στη βάση της ισοτιμίας και να έχει κυρίως ως στόχο την υπογράμμιση των κοινών στοιχείων και όχι τόσο την ανάδειξη των διαφορών. Το παιδί θα πρέπει να έχει την αίσθηση ότι ζει σε δύο κόσμους που μπορεί μέσα από τα κοινά τους στοιχεία να συζεύξει στον εσωτερικό του κόσμο σε ένα ενιαίο σύνολο.

- Η αρχή της παιδοκεντρικότητας

Η εικονογράφηση του υλικού είναι πλούσια και πολύχρωμη. Οι απεικονίσεις προσώπων και πραγμάτων ανταποκρίνονται στις αντίστοιχες παιδικές παραστάσεις από τη χώρα υποδοχής. Αντανακλώνται προσωπικά βιώματα, εμπειρίες και παραστάσεις, καθώς τα θέματα αντλούνται από το πολυπολιτισμικό περιβάλλον των παιδιών και είναι κοντά στα ενδιαφέροντά τους.

- Η συμπληρωματικότητα

Το υλικό δεν προτείνεται ως μια αυστηρή και άκαμπτη μέθοδος αλλά ως μια διαδικασία προσέγγισης της ιστορίας και του πολιτισμού της παροικίας με ενεργητικό και παραστατικό τρόπο. Η προτεινόμενη λοιπόν διαδικασία προσέγγισης-μάθησης ιστορικοπολιτισμικών στοιχείων είναι ανοιχτή, δυναμική, εύκαμπτη. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά σε ιστορικοπολιτισμικό υλικό που ήδη υπάρχει.

Τέλος, ας σημειωθεί ότι το υλικό δεν προορίζεται αποκλειστικά για διδακτικό υλικό, έχει αξία αυτό καθ' αυτό⁵. Αποτελεί μέρος της ζωής του παιδιού, είναι ένα κομμάτι για τη βιβλιοθήκη του. Αποδέκτες του υλικού μπορεί να είναι ακόμα και αλλογενείς μαθητές και εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που θέλουν να γνωρίσουν τον τρόπο ζωής και τον πολιτισμό των Ελλήνων στην Ολλανδία μέσα από μια διαπολιτισμική προσέγγιση.

- οποίων η πρώτη έγνοια είναι να ιδρύσουν μια εκκλησία και ένα ελληνόγλωσσο σχολείο. Αυτή η Κοινότητα παρέχει τη βάση για πολυάριθμες άλλες οργανώσεις και συλλόγους.”
9. Μια εκτενή περιγραφή του όρου ‘Κοινότητα’ βρίσκουμε στο ομώνυμο πόνημα του Δ. Γιαννάκου (1984). Η Ελληνική Κοινότητα στο εξωτερικό είναι μια αντανάκλαση της Ελλάδας σε σμίκρυνση. Η Κοινότητα, οι πολιτιστικοί σύλλογοι, οι αθλητικοί σύλλογοι, οι σύλλογοι γονέων, οι χορευτικές ομάδες και τα πολιτικά κόμματα είναι τα ίδια σχήματα που παρατηρούνται και στην Ελλάδα σε οργανωμένη μορφή. Η Κοινότητα της ομογένειας μοιάζει με την Κοινότητα της ελληνικής επαρχίας. Η Κοινότητα στο εξωτερικό οργανώνει κυρίως το εορτασμό των εθνικών επετείων και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την πραγματοποίηση των θρησκευτικών τελετών.
 10. Για τους Τούρκους στην Ολλανδία γράφει ο L. Leeflang (2002:30): “η δομή και διατήρηση της εθνοτικής τους ταυτότητας επηρεάζεται από το μέγεθος της πολιτισμικής απειλής την οποία βιώνουν από τους Ολλανδούς και την πίεση την οποία νιώθουν για να προσαρμοσθούν στην Ολλανδική κουλτούρα.”
 11. Στην Ουτρέχτη βρίσκεται συγκεντρωμένος ο μεγαλύτερος αριθμός Ελλήνων στην Ολλανδία. Η ελληνική Κοινότητα Ουτρέχτης ‘Αναγέννηση’ αριθμεί περίπου 1500 μέλη.
 12. Το 90% των Ελλήνων μεταναστών στην Ουτρέχτη προέρχεται από παραμεθόριες περιοχές της ελληνικής υπαίθρου.
 13. Η ίδια κοινωνική συνοχή χαρακτήριζε και τους Έλληνες μετανάστες της πρώτης γενιάς στην Αμερική. Γράφει ο Vermeulen (2000:140) σχετικά: “Τα οικογενειακά δίκτυα και τα δίκτυα σε επίπεδο χωριού ήταν ισχυρά, επειδή επρόκειτο για κοινωνίες βασιζόμενες στην αλληλοβοήθεια, όπως στα χωριά.”
 14. Η Ελληνική διασπορά είναι το τμήμα εκείνο του ελληνικού λαού που για διάφορους λόγους εκπατρίστηκε και μετοίκησε σε περιοχές εκτός του εθνικού χώρου. Στις νέες πατρίδες συνέχισε να διατηρεί συναισθηματικούς, πολιτιστικούς και υλικούς δεσμούς με την ιδιαίτερη πατρίδα του και τη χώρα της δικής του καταγωγής ή καταγωγής των γονέων του. Οι διεσπαρμένοι αυτοί Έλληνες αποτελούν κοινωνικές ομάδες στις χώρες διαμονής τους που αντλούν την ιδιαιτερότητά τους από την κοινή γεωγραφική και εθνική τους προέλευση (βλ. Καραφύλλης, 1998).
 15. Ο Δαμανάκης αποδίδει στον όρο ‘εικονική εθνική ταυτότητα’ όχι τόσο τη σημασία του ψεύτικου όσο του αναφερόμενου στην εικόνα και όχι στην ουσία των πραγμάτων. Η εικονική ταυτότητα είναι για τον ερευνητή το προϊόν μιας ιδεολογίας που στερείται υλικής βάσης.
 16. Βλέπε το περιοδικό ‘Οικονομικός Ταχυδρόμος’: ‘Το δέντρο και ο Γαλαξίας’, Νοέμβρης 1977.
 17. Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση που λαμβάνει χώρα στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας και στα Τμήματα OALT συνηθίζεται να ονομάζεται ‘Ελληνικό σχολείο’.

Κεφάλαιο 2: Κουλτούρα, εθνισμός και ταυτότητα εθνοπολιτισμικών ομάδων: Μια θεωρητική διερεύνηση

1. Shadid (1998:51) χρησιμοποιεί για τα μέλη των μειονοτικών ομάδων το χαρακτηρισμό “μετανάστες και για παράδειγμα Τουρκολλανδοί, Μαροκινολλανδοί και Σουριναμολλανδοί και όχι αλλογενείς και ξένοι.” Γράφει: “μια τέτοια ορολογία [μετανάστες] δίνει το μήνυμα στην κοινωνία ότι η διαμονή τους στην Ολλανδία είναι μόνιμη και ότι οφείλουν να έχουν τα ίδια δικαιώματα και υποχρεώσεις. Το ίδιο μήνυμα προσκαλεί τους μετανάστες να αποδεχθούν ότι αυτοί και ιδιαίτερα οι επόμενες γενιές τους θα παραμείνουν εδώ μόνιμα και συνεπώς πρέπει να θεωρούν την Ολλανδία ως τη νέα ή δεύτερη πατρίδα τους.”
2. Με τον όρο κουλτούρα αποδίδεται ο ξενικός όρος culture.
3. Ο Kroeber και ο Kluckhohn στο *Culture, a critical review of concepts and definitions* (1952) συγκέντρωσαν και ανέλυσαν 164 ορισμούς, συγγραφέων που συχνά τονίζουν σημεία τα οποία τους εξυπηρετούν εκείνη τη στιγμή. Άλλοι έχουν σχεδόν παραιτηθεί από την προσπάθεια οριοθέτησης της έννοιας, λέγοντας ότι η κουλτούρα είναι ‘μια έννοια που δεν επιδέχεται διαμόρφωση’ (Katoke, 1982).
4. Κατά τον Moran (1999:406) και άλλους ερευνητές (Smith 1991, Phinney 1990) οι εθνοτικές ομάδες καθορίζονται ως ομάδες που απαρτίζονται από μέλη που: α) έχουν κοινή ιστορία και

- πολιτισμό, β) μπορούν να αλληλοαναγνωρίζονται από τα κοινά φυσικά χαρακτηριστικά, γ) μέσα από τη διαδικασία της αμοιβαίας αλληλεπίδρασης και οριοθέτησης της σχέσης τους με τους άλλους, ταυτίζονται ως μέλη της ίδιας ομάδας.
5. Τα συμπεράσματα αυτής της έρευνας αφορούν αποκλειστικά τη συγκεκριμένη ομάδα Ελλήνων από την περιοχή της Ουτρέχτης που ερευνήθηκε. Δεν μπορούν υποχρεωτικά να ισχύουν και για ομάδες Ελλήνων άλλων περιοχών.
 6. Σε παλαιότερα συγγράμματα δεν γίνεται σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στις έννοιες ‘εθνική ταυτότητα’ και ‘πολιτισμική ταυτότητα’. Μερικές φορές οι δύο έννοιες χρησιμοποιούνται συγκεχυμένα.
 7. Ο Δαμανάκης (1999α:42) θεωρεί την εθνική και την πολιτισμική ταυτότητα ως συνθετικά στοιχεία της κοινωνικής ταυτότητας, η οποία μαζί με την προσωπική (ατομική) ταυτότητα συγκροτούν την ταυτότητα του Εγώ.
 8. Συχνά βρίσκουμε παράλληλα με την έννοια ‘πολιτισμική ταυτότητα’ και άλλους όρους, όπως: ‘προσωπική ταυτότητα’, ‘κοινωνικοπολιτισμική ταυτότητα’, ‘πολιτισμικός προσανατολισμός’, ‘πολιτισμική ιδιαιτερότητα’, ‘προσωπικό πολιτισμικό υπόβαθρο’, ‘προσωπικός τρόπος ζωής’ και ‘φύση του λαού’. Η ακριβής επιλογή όρων συχνά φαίνεται να εξαρτάται από προσωπικές προτιμήσεις ή στιλιστικά αίτια, αν και μερικές φορές επιδιώκεται να τονιστεί κάποια συγκεκριμένη σκοπιά (Vermeulen, 1982:5).
 9. Η κοινωνικοπολιτισμική ταυτότητα του ατόμου διαμορφώνεται υπό συγκεκριμένες οικολογικές, γλωσσικές, πολιτισμικές, πολιτικές και βιογενετικές συνθήκες, και εκφράζει αυτό που ονομάζει ο Raveneau (1987, όπως τον παραθέτει ο Auernheimer 1990:109), ‘συγχρονικό επίπεδο’, και ‘συγχρονικά στοιχεία’ προσδιορισμού της ταυτότητας.
 10. Ο όρος ‘κοινωνικοποιητές’ χρησιμοποιείται από τη Rita Vuyk στο βιβλίο της *Το παιδί και οι συνομήλικοί του* (1963) για εκείνους που μεταδίδουν στο παιδί τα επιθυμητά πολιτισμικά πρότυπα. Με τον όρο αυτό αποδίδεται στην ουσία ο ξενικός όρος ‘socializing agents’.
 11. Μεταπολεμικές παιδαγωγικές, ψυχολογικές και κοινωνιολογικές έρευνες τεκμηριώνουν τη θέση ότι για την εξέλιξη του ατόμου είναι σημαντικές και αποφασιστικές οι άτυπες και απρογραμμάτιστες επιδράσεις του περιβάλλοντος, όπως και οι προγραμματισμένες.
 12. Ο Feddema (1992:35) χρησιμοποιεί τον όρο ‘μιάμιση γενιά’ για τα άτομα τα οποία στην πορεία της νεότητάς τους ως παιδιά μεταναστών εγκαταστάθηκαν στην Ολλανδία. Η Pels (1998:22) ακολουθώντας τον Martens (1996) – βλ. επίσης Buijs κ.α, 1994, και Vermeulen κ.α, 1996:210 – χρησιμοποιεί τον όρο ‘μεσογενιά’ για εκείνους που μετανάστευσαν σε ηλικία από 6 μέχρι 16 χρόνων.
 13. Τέσσερα χρόνια μετά τη *Διακοίνωση περί Μειονοτήτων* (1983) έγινε σε ένα συνέδριο ‘Απολογισμός της πολιτικής για τις μειονότητες’. Συγκεκριμένα, ο Köbben προειδοποίησε σε εκείνο το συνέδριο για υπερβολική απαισιοδοξία και πρόσθεσε τα ακόλουθα: “Αυτή [η υπερβολική απαισιοδοξία] λειτουργεί παραλυτικά και ως μια ‘αυτοεκπληρούμενη προφητεία’. Επιπλέον, δημιουργεί στην πλειοψηφία του ολλανδικού πληθυσμού την εντύπωση: όλοι αυτοί οι μετανάστες και οι απόγονοί τους δεν είναι παρά μόνο βάρος, βάρος το οποίο κατά τα φαινόμενα το έχουμε φορτωθεί για πάντα” (Köbben, 1988:12).
 14. Σε μια έρευνα που έγινε από το Κοινωνιολογικό - Ανθρωπολογικό Κέντρο του Πανεπιστημίου του Άμστερνταμ, στα τέλη του 1981, με κεντρικό θέμα την έννοια εθνική ταυτότητα, τονίζεται ιδιαίτερα η σύνδεση του ατόμου με την ομάδα. Η έρευνα αυτή στρέφεται όχι μόνο στη σημασία της έννοιας στο χώρο των κοινωνικών επιστημών, αλλά και στη θέση που καταλαμβάνει η έννοια σε συζητήσεις που γίνονται στην πολιτική.
 15. Στην Ολλανδία είναι από παλιά γνωστή η παράδοση της πολυαρχίας ή του πολιτισμικού πλουραλισμού. Σ’ αυτή τη χώρα οι άνθρωποι είναι εξοικειωμένοι με την αντίληψη ότι ομάδες με διαφορετική θρησκεία ή διαφορετική κοσμοθεωρία διαβιώνουν ειρηνικά η μια δίπλα και μέσα στην άλλη. Παράλληλα, αυτές οι ομάδες έχουν πρόσβαση σε πολλούς τομείς δικών τους ιδρυμάτων, οργανισμών και κοινωνικών παροχών, όπως για παράδειγμα νοσοκομεία, συνδικάτα, σχολεία, ιδρύματα κοινωνικής απασχόλησης και ραδιοφωνικά ιδρύματα. Αυτό το φαινόμενο είναι γνωστό στην Ολλανδία ως ‘verzuiling’ (μοντέλο του ‘κίονα’), ενώ σε άλλες χώρες ονομάζεται πλουραλισμός. Σύμφωνα με το μοντέλο του ‘κίονα’ θα μπορούσαν οι εθνικές μειονότητες από μόνες τους να προσδιορίσουν τι είναι για το συμφέρον τους. Αυτό θα

μπορούσε να εφαρμοσθεί καλύτερα στην πράξη, αν οι αλλογενείς ομάδες μπορούσαν σε ορισμένους τομείς να έχουν τη δυνατότητα δικών τους παροχών.

16. Στο άρθρο 128 παρ.1 της Συνθήκης του Μάαστριχτ ορίστηκε ρητά ότι: “Η Κοινότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη του πολιτισμού των κρατών-μελών και σέβεται την εθνική και περιφερειακή πολυμορφία τους, ενώ ταυτόχρονα προβάλλει την κοινή πολιτιστική κληρονομιά.”
17. Ο Extra (2002:263) διαπιστώνει: “Η γλωσσική πολιτική των κρατών-μελών της Ε.Ε. χαρακτηρίζεται έντονα από μια εθνική προοπτική. Μέσα στην Ε.Ε θεμελιώνονται τα πορίσματα για μια κοινή γλωσσική πολιτική μέχρι τώρα με δυσκολία και έχουν χαρακτήρα που είναι ελάχιστα δεσμευτικός.”

Κεφάλαιο 3: Θεωρητικές απόψεις κοινωνικοποίησης παιδιών μεταναστών

1. Για τους κοινωνιολόγους ο επιπολιτισμός, ο προσπολιτισμός και η πολιτισμική αφομοίωση είναι επί μέρους διαδικασίες της διαδικασίας κοινωνικοποίησης.
2. Ένας άλλος όρος που εμφανίζεται συχνά στις κυβερνητικές διακοινώσεις είναι ο όρος ‘προσπολιτισμός’ ή ‘πολιτισμική προσαρμογή’ (acculturation). Αυτός ο όρος χρησιμοποιείται στο κυβερνητικό σχέδιο *Πολιτισμικές Μειονότητες στην Εκπαίδευση* του 1981. Με τον όρο αυτό εννοείται η “διμερής ή πολυμερής διαδικασία αλληλογνωριμίας, αποδοχής και σεβασμού και η ‘ανοιχτή’ στάση προς τον πολιτισμό του άλλου, ή προς κάποια στοιχεία του πολιτισμού αυτού” (σελ. 6). Αυτή η θεώρηση τονίζει την ισότητα των πολιτισμών, και έχει ως κύριο στόχο, την προετοιμασία των μειονοτικών ομάδων, για να μπορέσουν να λειτουργήσουν και να συμμετέχουν, σε ισότιμη βάση, κοινωνικοοικονομικά, κοινωνικά και δημοκρατικά στην ολλανδική κοινωνία. Με άλλα λόγια προσπολιτισμός είναι η “διαδικασία ‘ανοικοδόμησης’ μιας καινούργιας ύπαρξης” (Adriani κ.α, 1998:226. Βλ. επίσης Berry 1990:201 κ.ε. και 1992:62).
3. Ο Leseman (1994:24) γράφει σχετικά: “Χαρακτηριστικό για το στάδιο της ηλικίας από δύο έως έξι ετών είναι ότι η γλώσσα αποκτά στο εξής έναν πολύ μεγαλύτερο ρόλο στην (κοινωνικο)-δομική διαδικασία της ανάπτυξης. Οι αυξανόμενες επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις συμβάλλουν στην περαιτέρω ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας. Επιπλέον, η γλώσσα προσφέρει στο παιδί περισσότερες δυνατότητες για να δομήσει τις γνώσεις μέσω της αλληλεπίδρασης, για παράδειγμα τη γνώση βασικών εννοιών η οποία (εν μέρει) βασίζεται σε πολιτισμικά ήθη και παραδόσεις και προσδιορίζονται στο σύστημα εννοιών της γλώσσας. Η εξέλιξη της γλώσσας προσφέρει στους κηδεμόνες ευρύτερες και χρηστικότερες δυνατότητες, για να μπορέσουν να ρυθμίσουν αυτήν την πορεία δόμησης κατά το περιεχόμενο και κοινωνικο-συναισθηματικά.”
4. Σύμφωνα με το ‘contextual model’ κοινωνικοποίησης (Hurrelmann, 1988), η ανθρώπινη εξέλιξη εξετάζεται ως μια ισόβια διαδικασία αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στον άνθρωπο και το περιβάλλον (βλ. επίσης Mead, 1934 και Hebermas, 1984). Από την προοπτική του ‘contextual model’ το άτομο είναι “σε μια διαρκή διαδικασία απόκτησης (γνώσεων και εμπειριών) από το κοινωνικό περιβάλλον, αλλά ταυτόχρονα και αντιπαράστασης μαζί του” (Hurrelmann, 1988:7).
5. Οι εμπειρίες οι οποίες καταγράφηκαν στο παρελθόν στην Ολλανδία στα πολυάριθμα ερευνητικά προγράμματα τα οποία εφαρμόστηκαν με σκοπό τη βελτίωση της κατάστασης στην οποία βρίσκονται πολλοί αλλοεθνείς, καθιστούν σαφές το γεγονός ότι για τη χειραφέτηση των εθνοτικών μειονοτικών ομάδων, η συμβολή επαρκώς εκπαιδευμένων και ειδημόνων προερχομένων απ’ αυτές τις ομάδες είναι απαραίτητη. Χωρίς καλά εκπαιδευμένους αντιπροσώπους των εθνοτικών αυτών ομάδων, οι οποίοι καταλαμβάνουν θέσεις-κλειδιά στην κοινωνία, η χειραφέτηση των εθνοτικών μειονοτικών ομάδων αποδεικνύεται δύσκολη υπόθεση.
6. Η μονόδρομη διαδικασία που ακολουθείται από τον (υπερ)προσανατολισμένο τύπο, κατά την οποία αντικαθιστά ή απορρίπτει τη δική του εθνοπολιτισμική καταγωγή στη χώρα διαμονής, ισοδυναμεί με την ‘αφαιρετική πολιτισμική ενσωμάτωση’ (subtractive acculturation) της Gibson (1991:367).

7. Στην περίπτωση της ατομικής διγλωσσίας (bilingualism) περιγράφονται οι δύο γλώσσες ενός ατόμου, ενώ στην περίπτωση της κοινωνικής διγλωσσίας το κέντρο βάρος μετατοπίζεται σε δύο γλώσσες στην κοινωνία. Γι' αυτό οι Ferguson 1959 και Fishman 1972, 1980 (όπως τους παραθέτει ο Baker 2001:89) χαρακτηρίζουν την κοινωνική διγλωσσία ως διπλογλωσσία (diglossia).
8. Αντίθετα, όταν τα παιδιά επιλέγουν να μάθουν μια ξένη γλώσσα μέσω συστηματικής διδασκαλίας (στο σχολείο ή ως φροντιστηριακό μάθημα), τότε πρόκειται για τεχνητή ή κατά την ορολογία των Skutnabb-Kangas κ.α, (1976:12) πολιτισμική διγλωσσία. Γράφει η Τριάρχη-Herrmann (2000:60) σχετικά: "Κατά τη διαφοροποίηση του τρόπου εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας ο Anders (1990:30-31) χρησιμοποιεί τη μετοχή του ρήματος αποκτώ ('αποκτημένη' διγλωσσία) όταν υπάρχει φυσική κατάκτηση της διγλωσσίας και τη μετοχή του ρήματος κατακτώ ('κατακτημένη' διγλωσσία) όταν η δεύτερη γλώσσα κατακτάται μέσω μαθήματος ή άλλων τεχνητών μεθόδων."
9. Με βάση την ηλικία στην οποία μαθαίνεται η δεύτερη γλώσσα, χωρίζεται η διαδοχική διγλωσσία σε πρώιμη και σε μεταγενέστερη. Γράφει η Τριάρχη-Herrmann (2000:59) σχετικά: "Πρώιμη διγλωσσία έχουμε, όταν η δεύτερη γλώσσα, L2, μαθαίνεται στην προεφηβική ηλικία, ενώ μεταγενέστερη διγλωσσία, όταν η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται κατά την εφηβική ηλικία ή μετά από αυτή."
10. Σε πολλά συγγράμματα (όπως και στο βιβλίο αυτό) οι όροι 'μητρική' και 'πρώτη' γλώσσα χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι. Ο Baker (2001:61) οριοθετεί τη μητρική γλώσσα (mother tongue) ως εξής: "Ανάλογα με την περίπτωση είναι: (α) η γλώσσα που μαθαίνουμε από τη μητέρα μας (β) η πρώτη γλώσσα που μαθαίνουμε, ανεξάρτητα από το από ποιον (γ) η ισχυρότερη γλώσσα σε κάθε στιγμή της ζωής (δ) η 'μητρική γλώσσα' της περιοχής ή της χώρας (π.χ. η Ιρλανδική στην Ιρλανδία) (ε) η γλώσσα που χρησιμοποιεί περισσότερο το άτομο (στ) η γλώσσα για την οποία εκδηλώνει κάποιος την πιο θετική στάση και αφοσίωση." Τα τελευταία χρόνια ο όρος 'πρώτη' γλώσσα τείνει να αντικαταστήσει τον όρο 'μητρική' γλώσσα και αυτό γιατί είναι δυνατόν η γλώσσα της μητέρας ενός παιδιού να είναι διαφορετική από τη γλώσσα που κατέκτησε το παιδί στα πρώτα χρόνια της ζωής του μέσω της επαφής του με το άμεσο περιβάλλον στο οποίο ζει. Δεύτερη γλώσσα είναι εκείνη που κατακτά το παιδί ενώ βρίσκεται σε στάδιο προχωρημένης ανάπτυξης της πρώτης γλώσσας ή έχει ολοκληρώσει την εκμάθησή της.
11. 'Ημιγλωσσία' ('Semilingualism') (στη γερμανική βιβλιογραφία συναντάται και ως 'διπλή ημιγλωσσία' 'Doppelte Halbsprachigkeit'), είναι ένας όρος ο οποίος αρχικά χρησιμοποιήθηκε στις σκανδιναβικές χώρες από το Φιλανδό γλωσσολόγο Hansgard για να περιγράψει την ελλιπή γλωσσική ικανότητα δίγλωσσων παιδιών από τη Φιλανδία, τα οποία ζούσαν ως παιδιά μεταναστών στη Σουηδία. Το εκπαιδευτικό σύστημα υποδείχθηκε ως υπεύθυνο για την έλλειψη εξισορροπημένης γλωσσικής βοήθειας και παροχής πλούσιων γλωσσικών ερεθισμάτων στη δεύτερη γλώσσα, αλλά και ως το σπουδαιότερο μέσο για τη λεγόμενη γλωσσική μετακίνηση της μητρικής γλώσσας (βλ. Fase, 1987:86 και Baker, 2001:99). Παρόλα αυτά ο όρος ημιγλωσσία είναι συχνά διαφιλονικούμενος, επειδή θεωρείται ότι στιγματίζει (Oksaar, 1984:248 και Narain e.a, 1994:12. Βλ. ακόμα Hoffmann, 1991 και Baker, 1993).
12. Ενώ η διγλωσσία ή πολυγλωσσία μέσα σε μια χώρα θεωρούνται συχνά ως προβληματική κατάσταση, σε διεθνές επίπεδο παρουσιάζουν πολλά πλεονεκτήματα. Ο Baker (2001:117) παρουσιάζει τη διγλωσσία ως οικονομικό πλεονέκτημα. Γράφει σχετικά: "Σ' έναν κόσμο όπου η διγλωσσία και η πολυγλωσσία αυξάνονται όλο και περισσότερο, όπου καταρρίπτονται οι εμπορικοί φραγμοί, αυξάνονται τα μονοπώλια σε περιοχές όπως η Ευρώπη και αναπτύσσεται ραγδαία ο οικονομικός ανταγωνισμός σε παγκόσμια κλίμακα, η ικανότητα στις γλώσσες αποκτά ολοένα μεγαλύτερη σπουδαιότητα. Όσοι διαθέτουν πολυγλωσσικό κεφάλαιο, θα είναι σε θέση να αυξήσουν το οικονομικό τους κεφάλαιο." Ο Muysken (2000:3) δίνει μια σειρά από παραδείγματα, όπως το ακόλουθο: "Στην Κωνσταντινούπολη υπάρχει ένα γερμανόγλωσσο πανεπιστήμιο για παλιννοστούντες Τούρκους το ονομαζόμενο *Rückkehrer*. Αυτοί οι Τουρκόφωνοι Γερμανοί ή Γερμανόφωνοι Τούρκοι μιλούν άνετα και τις δύο γλώσσες. Σχηματίζουν μια τάξη μεσαζόντων, έναν κρίκο που διευκολύνει τις εντατικές

- οικονομικές σχέσεις συνεργασίας μεταξύ Γερμανίας και Τουρκίας. Μεταξύ Ολλανδίας και Τουρκίας υπάρχουν επίσης πολιτισμικοί, οικονομικοί και τουριστικοί δεσμοί.”
13. Στο χώρο της έρευνας της γλωσσικής ανάπτυξης δίγλωσσων παιδιών υπάρχουν διαμάχες γύρω από το ερώτημα αν αναπτύσσεται από την αρχή της γλωσσικής ανάπτυξης ένα μικτό γλωσσικό σύστημα ή δημιουργούνται και για τις δύο γλώσσες δύο ξεχωριστά γλωσσικά συστήματα. Υπάρχει μια ομάδα επιστημόνων που υποστηρίζει την ‘υπόθεση ενός αρχικού, καθολικού, γλωσσικού συστήματος’ (unitary language hypothesis) (Hoffmann 1991:75). Αυτοί δέχονται ότι τα δίγλωσσα παιδιά αναπτύσσουν ένα ‘καθολικό γλωσσικό σύστημα’ (Common Storage Model) το οποίο περιέχει στοιχεία και από τις δύο γλώσσες (Swain, 1972:241, βλ. επίσης Volterra & Taeschner, 1978). Σύμφωνα με αυτούς η συνείδηση της διαφορετικότητας των γλωσσικών στοιχείων των δύο γλωσσών δεν διαμορφώνεται αυτόματα στο παιδί, δηλαδή μόνο από την ύπαρξη διαφορετικών στοιχείων. Αυτό φαίνεται να ισχύει όχι μόνο για την περίπτωση όπου τα ίδια πρόσωπα χρησιμοποιούν στην επικοινωνία με το παιδί και τις δύο γλώσσες – οπότε το παιδί δεν είναι σε θέση να συνδέσει τη διαφορά των γλωσσικών μορφών με τη διαφορά των ομιλητών –, αλλά και στην περίπτωση όπου ακολουθείται στην οικογένεια συγκεκριμένη ‘γλωσσική πολιτική’, π.χ. όταν ο πατέρας χρησιμοποιεί κατά κανόνα την Γ1, ενώ η μητέρα την Γ2. Το παιδί θα αρχίσει να αντιλαμβάνεται ότι πρόκειται για ξεχωριστά γλωσσικά συστήματα έκφρασης, ότι πρόκειται δηλαδή για διαφορετικές γλώσσες μόνο όταν αργότερα θα αρχίσει να κατανοεί τα σχόλια για τη γλώσσα (π.χ. αυτή η λέξη είναι ολλανδική). Η ‘αποθήκευση’ διαφορετικών στοιχείων μέσα στο ίδιο ‘συρτάρι’ γίνεται συχνά φανερό με τη μείξη των γλωσσών, φαινόμενο αναπόφευκτο στην κοινωνικοποίηση δίγλωσσων ατόμων. Με τον καιρό, καθώς το παιδί αναπτύσσει τη γλωσσική του ικανότητα, διαφοροποιεί και ξεχωρίζει τα δύο γλωσσικά συστήματα. Αν και δεν υπάρχει ομοφωνία στο πότε πραγματοποιείται η διαφοροποίηση των δύο λεξιλογίων, ο Wode (1993:159) υποστηρίζει ότι ο διαχωρισμός επέρχεται μετά τα δύο χρόνια. Αντίθετα, ορισμένοι άλλοι επιστήμονες υποστηρίζουν ότι στα δίγλωσσα παιδιά αναπτύσσονται από την αρχή της γλωσσικής τους ανάπτυξης δύο ξεχωριστά γλωσσικά συστήματα, παράλληλα, αλλά όχι πάντα ταυτόχρονα. Σύμφωνα με αυτούς, τα δίγλωσσα παιδιά χρησιμοποιούν για την κατάκτηση της κάθε γλώσσας ξεχωριστούς κανόνες, με συνέπεια να αναπτύσσονται ξεχωριστά γλωσσικά συστήματα, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα τα δίγλωσσα παιδιά να μπορούν από την αρχή να ξεχωρίζουν τις δύο γλώσσες (Padilla & Liebmann, 1975:53).
 14. Ο Areltauer (1997:88) ισχυρίζεται εδώ ότι “στην εκμάθηση ομοειδών γλωσσών θα πρέπει να ανασυνθέσουμε τις υφιστάμενες γλωσσικές δομές, ενώ στην εκμάθηση ετεροειδών γλωσσών θα πρέπει να οικοδομήσουμε εκ νέου.”
 15. Το μοντέλο μετάβασης χρησιμοποιείται στην Ευρώπη και τις Ηνωμένες Πολιτείες. Στις Ηνωμένες Πολιτείες προσφέρεται (για χρήση) σε παιδιά με περιορισμένη ικανότητα στην Αγγλική (‘Limited English Proficiency’).
 16. Η ερμηνεία αυτή αναιρείται, αν οριστεί ως κριτήριο χαρακτηρισμού της κάθε γλώσσας, ως πρώτης ή δεύτερης, ο βαθμός κατοχής της από το άτομο.
 17. Στο *Λεξικό όρων γλωσσολογίας* (Δημητρίου, 1997:298) παρουσιάζεται η ‘αμφίδρομη’ διγλωσσία ως η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί και τις δύο γλώσσες εξίσου καλά σε όλες τις περιστάσεις της καθημερινής του ζωής, χωρίς να καταφεύγει κάθε φορά για βοήθεια στη μια ή στην άλλη γλώσσα. Ο όρος ‘εξισορροπημένη’ (ή αμφιδύναμη) διγλωσσία χρησιμοποιείται για δίγλωσσους οι οποίοι κατέχουν και τις δύο τις γλώσσες περίπου στο ίδιο επίπεδο (Saunders, 1984). Σύμφωνα με αυτή την περιγραφή στα άτομα με εξισορροπημένη διγλωσσία συμπεριλαμβάνονται και δίγλωσσοι με χαμηλό επίπεδο γλωσσικής ικανότητας και στις δύο γλώσσες (Baker, 2001:51). Αλλά σύμφωνα με πολλούς ερευνητές ακόμη και τα άτομα με εξισορροπημένη διγλωσσία είναι ικανότερα σε μία από τις δύο γλώσσες, ανάλογα με το περιβάλλον ή τις συνθήκες κάτω από τις οποίες χρησιμοποιείται η γλώσσα (Saunders, 1984:10).
 18. Εδώ πρέπει να γίνει ένας διαχωρισμός μεταξύ αθροιστικού (additive) και αφαιρετικού (subtractive) πλαισίου εκμάθησης μιας γλώσσας (Lambert, 1978). Αναφορικά με το αθροιστικό πλαίσιο, προστίθενται μία ή περισσότερες γλώσσες ‘κύρους’ στην πρώτη γλώσσα, η οποία συνήθως είναι και η κυρίαρχη γλώσσα. Πολύ συχνά αυτό είναι θέμα ελεύθερης επιλογής και στην περίπτωση αυτή γίνεται χρήση του όρου ‘ελιτίστικη διγλωσσία’ (Skutnabb-

Kangas, 1984). Το αντίθετο συμβαίνει με το αφαιρετικό πλαίσιο απόκτησης, όπου η δεύτερη γλώσσα είναι η γλώσσα της πλειοψηφίας και η πρώτη γλώσσα δεν χαίρει και τόσο μεγάλου κύρους. Παιδιά από εθνοτικές μειονοτικές ομάδες γίνονται συνήθως δίγλωσσα σε ένα αφαιρετικό πλαίσιο και βρίσκονται απ' τη μια κάτω από την πίεση του (κοινωνικού) περιβάλλοντος στο οποίο ζουν και κινούνται για να μάθουν τη γλώσσα της πλειοψηφίας και απ' την άλλη κάτω από την πίεση της οικογένειας για να διατηρήσουν την πρώτη γλώσσα (Πρβλ. Τριάρχη-Herrmann, 2000:66 κ.ε).

Κεφάλαιο 4: Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των Ελλήνων μαθητών της Ολλανδίας

1. Όσον αφορά την εθνοτική σύνθεση των ελληνικών οικογενειών στο Βέλγιο και τη Γαλλία και τη στάση των γονέων απέναντι στην εκπαίδευση των παιδιών, βλέπε την έρευνα της Α. Παϊζάνου (1997), σελ. 64-66.
2. Σε εξαιρετικές περιπτώσεις τα νήπια επιδεικνύουν ήδη μια ηγετική συμπεριφορά, αλλά συνήθως μια τέτοια συμπεριφορά παρουσιάζεται στο δεύτερο μισό του δημοτικού σχολείου (Vuyk, 1963:231).
3. Σχετικά με τα δικαιώματα που μπορεί να διεκδικήσουν οι εθνοτικές ομάδες από τους διεθνείς οργανισμούς, γράφει ο Baker (2001:522) πως αυτά περιλαμβάνουν: “την προστασία, τη συμμετοχή τους στην εθνοτική τους ομάδα και την αυτόνομη ύπαρξή τους, την κατάργηση των διακρίσεων και την ίση μεταχείριση, την εκπαίδευση και πληροφόρηση στην εθνοτική τους γλώσσα, την ελευθερία της λατρείας, την ελευθερία των πεποιθήσεων, την ελευθερία κινήσεων, την επαγγελματική απασχόληση, την ειρηνική συνάθροιση και το συνεταιρισμό, την πολιτική αντιπροσώπευση και ανάμειξη και τη διοικητική αυτονομία.”

Κεφάλαιο 5: Εκπαίδευση στην ελληνική γλώσσα και πολιτισμό στην Ολλανδία

1. Τα Τμήματα ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης ονομάζονται Τμήματα Μητρικής Γλώσσας. Σύμφωνα με την οδηγία 77/486/ΕΟΚ, αρθ. 3, οι εργαζόμενοι που μεταναστεύουν εντός της Ε.Ε και τα παιδιά τους έχουν το δικαίωμα και τη δυνατότητα να διατηρήσουν και να καλλιεργήσουν τη μητρική τους γλώσσα και πολιτισμό.
2. Η σπουδαιότητα της γνώσης ξένων γλωσσών και διαφορετικών πολιτισμικών συστημάτων τονίζεται από πολιτισμική, νομική και/ή οικονομική προοπτική (Extra e.a, 2002:259):
 - από πολιτισμική άποψη η Εκπαίδευση σε Σύγχρονες Ξένες Γλώσσες (OALT) μπορεί να συνεισφέρει στη διατήρηση και την προαγωγή μιας πλουραλιστικής κοινωνίας
 - από νομική άποψη η Εκπαίδευση σε Σύγχρονες Ξένες Γλώσσες (OALT) μπορεί να συμβάλει στο διεθνώς αναγνωρισμένο δικαίωμα της εξέλιξης και διατήρησης της γλώσσας με δεδομένο ότι η οικεία γλώσσα θεωρείται από πολλές αλλογενείς ομάδες στην κοινωνία ως στοιχειώδης αξία της πολιτισμικής ταυτότητας
 - από οικονομική άποψη, οι ξένες γλώσσες και κουλτούρες μπορούν να σχηματίσουν τελικά ένα σπουδαίο γνωστικό δυναμικό σε μια κοινωνία η οποία με διαρκώς αυξανόμενους ρυθμούς ολοένα και περισσότερο προσανατολίζεται σε διεθνές επίπεδο
3. Πέρα από το διδακτικό υλικό του πανεπιστημίου Κρήτης, από τα διδακτικά υλικά που έχουν κατασκευαστεί για τα ελληνόπουλα στο εξωτερικό, εκείνα που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των αποδεκτών, επειδή επιδιώκουν να απαντήσουν στο φαινόμενο της ανομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού καθένα για τη συγκεκριμένη περίπτωση, είναι: το διδακτικό υλικό του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων που απευθύνεται στα ελληνόπουλα της Γερμανίας και το διδακτικό υλικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στις Η.Π.Α. (Δαμανάκης, 2001β:71).

ΜΕΡΟΣ ΙΙ: Η ΕΡΕΥΝΑ SURVEY

Κεφάλαιο 6: Εφαρμογή της έρευνας

1. Ακολουθώντας τα κριτήρια ‘ταύτισης’ της Klater-Fomer (1996:2) ως ελληνόπουλα θεωρούνται τα παιδιά που, είτε:
 - έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα ή έχουν γονείς που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα,
 - έχουν την ελληνική υπηκοότητα ή έχουν γονείς με ελληνική υπηκοότητα,
 - στο ενδοοικογενειακό περιβάλλον παράλληλα ή αντί για Ολλανδικά μιλούν και Ελληνικά.Το τελευταίο κριτήριο αφορά κυρίως παιδιά κυπριακής καταγωγής.
2. Τα δεδομένα που αφορούν τον αριθμό μαθητών κατά τάξη και κατά φύλο προέρχονται από τα αρχεία των σχολείων και από τα στατιστικά στοιχεία που κατατίθενται κατά την έναρξη και λήξη του σχολικού έτους στο γραφείο Συντονιστή εκπαίδευσης Benelux της Ελληνικής Πρεσβείας Βρυξελλών.

Κεφάλαιο 7: Χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων ομάδων

1. Στην ανάλυση αυτή ακολουθήθηκε σε γενικές γραμμές η διάρθρωση που υπάρχει στην έρευνα του Δαμανάκη (1997).
2. Τα ποσά που απαιτούνται από μερικούς δήμους για ενοικίαση αιθουσών είναι υπέρογκα. Παραδείγματος χάρη ο δήμος του Groningen ζήτησε για ενοικίαση αίθουσας σε σχολική μονάδα το ποσό των 5.445 ΕΥΡΩ για το σχολικό έτος 2002-2003.
3. Στην εισαγωγή του *Maakt cultuur verschil?* (1996:1) τονίζει ο F. Lindo: “Κατά την αξιολόγηση της κοινωνικής θέσης μιας εθνοτικής ομάδας προϋπάρχει το εξής δεδομένο: οι πράξεις των εθνοτικών ομάδων υπολογίζονται σύμφωνα με τους κανόνες (κριτήρια) της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας. Στην Ολλανδία η τάση αυτή για σύγκριση συνδυάζεται με την έννοια ‘καθυστέρηση’. Εθνισμός και καθυστέρηση είναι δύο έννοιες στην Ολλανδική αντίληψη στενά συνδεδεμένες μεταξύ τους, όσον αφορά τον χαρακτηρισμό εθνικών μειονοτήτων.
4. Άποψή μας είναι ότι για να αναβαθμιστεί το μάθημα της μητρικής γλώσσας στα ενταγμένα σχολεία (όπου μπορεί να παρέχεται και εντός σχολικού ωραρίου) είναι αναγκαία η εκπλήρωση ορισμένων προϋποθέσεων, όπως:
 - αναγνώριση της μητρικής γλώσσας αντί άλλης ξένης γλώσσας για τους Έλληνες μαθητές, με αναγραφή της επίδοσης στον έλεγχο του ολλανδικού σχολείου,
 - συντονισμός του μαθήματος της μητρικής γλώσσας με το μάθημα του ολλανδικού σχολείου.
5. Σε εθνοπολιτισμικές ομάδες από χώρες του τρίτου κόσμου παραχωρείται σχετική προτεραιότητα στην οργάνωση μαθημάτων μητρικής γλώσσας (OALT). Ο λόγος είναι ότι οι μαθητές που προέρχονται απ’ αυτές τις χώρες έχουν χαμηλές επιδόσεις στην πρωτοβάθμια ολλανδική εκπαίδευση. Η μητρική γλώσσα χρησιμοποιείται υποστηρικτικά, για να αποσαφηνίσει, να θέσει τις βάσεις και να διδάξει τις έννοιες, αρχές και δεξιότητες που παίζουν κάποιο ρόλο στην ολλανδόγλωσση εκπαίδευση. Με τη λήψη σωστών διδακτικών μέτρων μπορούν τα κοινά σημεία που υπάρχουν ανάμεσα στη μητρική γλώσσα και την Ολλανδική ως δεύτερη να χρησιμοποιηθούν κατάλληλα.
6. Μαθητές που ως παιδιά μεταναστών έχουν γεννηθεί στη χώρα υποδοχής ή/και έχουν παρακολουθήσει από την αρχή την Ολλανδική εκπαίδευση είναι γνωστοί ως ‘onderinstromers’ (= αυτοί που εισέρχονται από την αρχή) στην εκπαίδευση. Αυτοί που από τη χώρα προέλευσής τους πρέπει να συνεχίσουν απευθείας την πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ολλανδία είναι γνωστοί ως ‘zij-instromers’ (= αυτοί που εισέρχονται από τη μέση) (zie Vallen, 1994).
7. Με το νόμο για την παιδεία του 1985 ενσωματώθηκε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Ολλανδίας το Νηπιαγωγείο (νηπιακό και προνηπιακό τμήμα). Δημιουργήθηκαν έτσι 8 τμήματα / γκρουπ (groepen) πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
8. Όπως δείχνουν και σχετικές έρευνες στη Γερμανία, στο Βέλγιο και στην Αυστραλία (βλ. Δαμανάκη, 1988, 1997, 2001γ) όσο προχωρούμε από τα μεγάλα αστικά κέντρα, όπου η παροικίες είναι μεγάλες και καλά οργανωμένες σε μικρότερα αστικά κέντρα και περιοχές της

υπαίθρου, όπου υπάρχει διασπορά των πάροικων, τόσο η χρήση της ελληνικής γλώσσας υποχωρεί.

9. Από την έρευνα της L. de Rijke (1999) σχετικά με τη χρήση του γλωσσικού κώδικα Ολλανδών μαθητών στην Ελλάδα, προέκυψε ότι στο ενδοοικογενειακό περιβάλλον οι Ολλανδές μητέρες είναι αυτές που μιλούν συχνότερα Ολλανδικά στα παιδιά τους και αποτελούν έτσι σπουδαίο παράγοντα κοινωνικοποίησης.
10. Χρησιμοποιήθηκε ως προσέγγιση η χώρα γέννησης της μητέρας και όχι η εθνικότητα της αυτή καθ' αυτή. Τέσσερις μητέρες που δεν έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα αλλά ούτε στην Ολλανδία δεν τις υπολογίζουμε στις παρακάτω στατιστικές μας αναλύσεις.

Κεφάλαιο 8: Κοινωνικοπολιτισμικές και γνωστικές προϋποθέσεις των μαθητών

1. Οι μαθητές μπορούν (συγκριτικά) να κάνουν κρίσεις πάνω στις δύο γλώσσες σχετικά με θέματα αξιολόγησης των δύο γλωσσών και να επιλέγουν τη χρήση της μιας από τις δύο. Σχετικά με τη χρήση της ελληνικής ή/και της Ολλανδικής σε επικοινωνιακές περιστάσεις δημιουργείται συχνά κάποιο γλωσσικό πρότυπο που μπορεί να διαφέρει ανάλογα με τον συνομιλητή, το μέρος και το αντικείμενο συνομιλίας. Στη συνέχεια μπορεί να προκύψουν διαφορετικές ωφέλειες για κάθε μαθητή από την εκμάθηση / διατήρηση των δύο γλωσσών.
2. Οι συναισθηματικοί δεσμοί των μαθητών με την Ελλάδα δεν πρέπει να υπερεκτιμηθούν διότι θεωρούμε πως δεν διαθέτουν το ανάλογο αντίκρισμα. Η συναισθηματική σχέση με την Ελλάδα φαίνεται να αντιτίθεται προς τις πραγματικές τους γνώσεις. Υποθέτουμε πως οι απαντήσεις των μαθητών σε ερωτήσεις όπως: 'ποια γλώσσα αισθάνεσαι ως ξένη γλώσσα', 'ποια χώρα αισθάνεσαι ως πατρίδα σου', προσδιορίζονται σε μεγάλο βαθμό από μια ιδεολογία, που καλλιεργείται από την οικογένεια, αλλά προπάντων από τους αποσπασμένους Έλληνες εκπαιδευτικούς.

Κεφάλαιο 9: Αξιολόγηση του μαθήματος μητρικής γλώσσας

1. Ο Vermeulen (1992) γράφει ότι η διαφορά στην εκπαίδευση ανάμεσα σε διαδοχικές γενιές Ελλήνων και Ιταλών της Αμερικής των οποίων οι πρόγονοι είχαν επαρχιώτικη καταγωγή, ανάγεται προπαντός σε διαφορετικούς προσανατολισμούς στην εκπαίδευση. Στην Ελλάδα, η εκπαίδευση ακόμα και στην επαρχία θεωρούνταν ως το καλύτερο μέσο για ανέλιξη, ενώ για τους Ιταλούς της Νότιας Ιταλίας δεν ήταν τίποτε άλλο παρά μια προέκταση της γεμάτης δυσπιστία κεντρικής εξουσίας.
2. Η κοινωνική ανέλιξη των Ελλήνων, συνεπάγεται σε πολλές περιπτώσεις τη μετακίνηση από τις αρχικές συμπαγείς παροικίες στο εσωτερικό των πόλεων σε κοινωνικοοικονομικά αναβαθμισμένες συνοικίες στα προάστια – χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της Ουτρέχτης και του Gorinchem. Το γεγονός αυτό δυσκολεύει με τη σειρά του την παρακολούθηση του μαθήματος της μητρικής γλώσσας, λόγω των μεγάλων γεωγραφικών αποστάσεων.
3. Από τη συνεργασία Ελλήνων και Ολλανδών εκπαιδευτικών ωφελείται το μάθημα της μητρικής γλώσσας κατά τους εξής τρόπους, σύμφωνα με τον Bakker (1972:55):
 - “- Η μητρική γλώσσα γίνεται πιο λειτουργική. Επειδή οι μαθητές εξασκούν ορισμένες γλωσσικές δεξιότητες στην περίπτωση διδασκαλίας κάποιου άλλου μαθήματος ή εφαρμογής προγράμματος, είναι σε θέση να εφαρμόσουν τις δεξιότητές τους αυτές και σε νέες καταστάσεις.
 - Η μητρική γλώσσα δημιουργεί περισσότερα κίνητρα. Αυτό γίνεται μέσα σε πραγματικές καταστάσεις. Η συζήτηση για τη συζήτηση και η ερμηνεία για την ερμηνεία κειμένων λειτουργεί αποθαρρυντικά στη δημιουργία κινήτρων για τους μαθητές.”

Κεφάλαιο 10: Σύνοψη των αποτελεσμάτων - Συμπεράσματα

1. Τα ερωτήματα που τέθηκαν στο Εργαστήριο Διαπολιτισμικών, Μεταναστευτικών Μελετών του πανεπιστημίου Κρήτης για την παραγωγή του εκπαιδευτικού υλικού ήταν όχι μόνο θεωρητικής αλλά και οργανωτικής φύσης:

- Ήταν αναγκαία η κατασκευή εκπαιδευτικού υλικού για κάθε χώρα διαμονής των ελληνοπαίδων χωριστά ή η κατασκευή ενός υλικού για όλους; Ή μήπως ο συνδυασμός των δύο δυνατοτήτων;
- Ήταν αναγκαία η οργάνωση του υλικού σε μαθησιακά επίπεδα; Αν ναι, ποια θα έπρεπε να ήταν η δόμηση και η εσωτερική λογική κάθε επιπέδου, καθώς και η σχέση και η συνοχή μεταξύ των επιπέδων;

Σ' ό,τι αφορά το πρώτο ερώτημα κρίθηκε σκόπιμο να μην παραχθεί υλικό για κάθε χώρα διαμονής ελληνοπαίδων χωριστά, γιατί εκ των πραγμάτων ένα τέτοιο εγχείρημα είναι από οικονομικής και τεχνικής πλευράς εξαιρετικό δύσκολο, δεδομένου ότι Έλληνες ζουν σε περισσότερες από εκατό χώρες ανά τον κόσμο και σύμφωνα με στοιχεία του ΥΠ.Ε.Π.Θ λειτουργούν οργανωμένες μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης σε τουλάχιστον σαράντα χώρες. Οι συνεργάτες του προγράμματος λαμβάνοντας υπόψη ότι 'σκοπός της παιδείας των ομογενών είναι ο πολιτισμικός εμπλουτισμός μέσα από τη δυναμική διαδικασία της ενδοελληνικής (intra-Hellenic) πολιτισμικής συνάντησης και αλληλεπίδρασης, ο οποίος οδηγεί στη διερεύνηση της κοινής βάσης των διαφόρων ελληνικών ταυτοτήτων χωρίς να τις ομοιογενοποιεί και να τις ακυρώνει', οδηγήθηκαν στις ακόλουθες λογικές συνέπειες, όπως εξηγεί ο υπεύθυνος του προγράμματος Καθηγητής Μ. Δαμανάκης (2001α:22): "Ένα διδακτικό υλικό που θα ήταν οργανωμένο κατά χώρα και θα προέτασσε την καλλιέργεια των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της εκάστοτε παροικίας θα προωθούσε μόνο την ετερότητα και θα απομάκρυνε σταδιακά από την κοινή πολιτισμική βάση, δηλαδή τα κοινά στοιχεία της ταυτότητας, των απανταχού Ελλήνων. Αντίθετα, ένα διδακτικό υλικό για όλους που θα προέτασσε και ενδεχομένως θα επιχειρούσε να επιβάλει την ελλαδική πολιτισμική νόρμα θα οδηγούσε σε αδιέξοδο. Το διδακτικό υλικό που έχει τις περισσότερες πιθανότητες να ανταποκριθεί στην παραπάνω στοχοθεσία είναι ένα υλικό που καλλιεργεί τόσο την ταυτότητα (κοινά χαρακτηριστικά στοιχεία) όσο και την ετερότητα (ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στοιχεία) και που, κατά συνέπεια, θα αντλεί τα περιεχόμενά του από κοινωνικούς χώρους της παροικίας της χώρας διαμονής και της Ελλάδας."

Ως προς το δεύτερο ερώτημα αποφασίστηκε να οργανωθεί το υλικό σε μαθησιακά επίπεδα, λαμβάνοντας υπόψη τις θεσμικές και οργανωτικές συνθήκες λειτουργίας της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό, και τις κοινωνικοπολιτισμικές και μαθησιακές – ιδιαίτερα γλωσσικές – προϋποθέσεις των μαθητών.

Κεφάλαιο 11: Γενικά συμπεράσματα και συζήτηση

1. Ο Αμερικάνος ψυχολόγος Merton εισήγαγε τη λεγόμενη θεωρία της 'ανομίας' (ανομία= ο βαθμός κοινωνικής αποδιοργάνωσης που προκαλείται από την ασάφεια ή την απουσία κανόνων κοινωνικής συνοχής π.χ. ηθικών αρχών, νόμων). Σύμφωνα με τον ερευνητή η διαφορά ανάμεσα σε φιλοδοξίες και σε ευκαιρίες για την εκπλήρωσή τους οδηγεί σε ποικίλες μορφές προσαρμοστικής συμπεριφοράς (αν όχι αποκλίνουσας).
2. Γράφει σχετικά η Λ. Μουσούρου (1991:187): "Ως σύστημα συμβόλων που αντιστοιχούν σε συγκεκριμένα για μια δεδομένη κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα νοήματα, ως σύστημα (εντέλει) νοημάτων, η γλώσσα νοείται σήμερα ως κύριος εκφραστής των νοημάτων αυτών και από τους κύριους παράγοντες της αναπαραγωγής τους."
3. Στις Η.Π.Α το 20% των αποδήμων είναι μετανάστες και το 80% είναι ομογενείς 2ης, 3ης και 4ης γενιάς.
4. Οι οπαδοί της άποψης ότι η γλώσσα είναι βασικό ανθρώπινο δικαίωμα (όπως ακριβώς υπάρχουν ατομικά δικαιώματα επιλογής θρησκείας), υποστηρίζουν πως σε μια δημοκρατική κοινωνία, πρέπει να εξαλειφθεί η γλωσσική προκατάληψη και διάκριση (Skutnabb-Kangas κ.α, 1994).
5. Το παράρτημα με το φωτογραφικό υλικό έχει αναπαραχθεί και σε ηλεκτρονική μορφή CD-ROM.

SUMMARY

If we assume that culture is not a static phenomenon, but one which develops in line with concrete political, social, economic and cultural circumstances, then we must assume that the Greeks in the Netherlands, who live and work in circumstances which are different to those of the Greek inhabitants of Greece, also develop different cultural models. Furthermore, if we assume that someone's identity is not fixed and is not inherited, but is formed and developed in successive concrete circumstances, then one can expect that the individual develops an identity (or in general a personality) which suits their social environment.

In the case of allochtonous children, their environment for socialisation is generally bicultural-bilingual. Greek children in The Netherlands come into contact with different worlds: one - on the streets or at school for example - where the Dutch element is dominant, another - family life - where another sort of culture has developed, and life in Greece during the summer. What parents and teachers of the mother tongue call "ours" cannot be the same for children born in a foreign country. The question then naturally arises: "Who am I? What is my relation to this here and that there?"

Since the environment of these Greek children is bicultural and bilingual (or even multicultural and multilingual), then their ego synthesis will also have a certain bicultural character. In theory a synthesis of the two cultures will take place in the mental world of the children.

This thesis reports on an investigation into the bicultural-bilingual socialisation of Greek pupils in the Netherlands against the background of the migration of families and their social-cultural and economic position in the Netherlands. The research carried out is sociological in nature, with a strong educational bent. This means that the relation which the Greek pupils have with Greek language teaching is examined at the same time. Which problems have an influence on Greek language teaching, and how can these be dealt with?

The reason for conducting this research lies in the issues raised by the position of Greek migrants in the neo-European structure and in the role which education can play in forming the ethnic-cultural identity of Greek children in the Netherlands. The changing perception of the Greek government with regard to education policy for Greek pupils in the diaspora, and the resulting changes in objectives, are an important reason for making these pupils the target of the research.

The social goal of the research is to survey the socialisation of Greek pupils in multicultural Dutch society. The aim is to gain insight into the set of factors involved in socialisation. The scientific goal is to contribute to the theory development in the area of the socialisation of allochtonous (Greek) children.

Acquiring a bicultural identity is of great importance to allochtonous children when it comes to social success. The encouragement of a joint radical (education) policy by both countries (country of origin and country of residence) will be advantageous to both sides, not only for the individual but also for the society as a whole. The results presented in this research report could form a frame of reference for delineating a policy in this area - by means of bilateral agreements - between Greece and the Netherlands. The policy-makers could take the opportunity to make a concrete formulation of the problem against the background of the dream of the new Europe. A comparison of the results with other allochtonous groups in the Netherlands is also of social relevance: an analysis of the socialisation of Greek pupils can throw light on the position of other groups of allochtonous pupils. Apart from this, a theoretical need is also being served. Research into the cultural conditions in both societies is important from both a sociological and educational viewpoint.

The research is set up in two stages:

a) Background

This is a discussion about the theoretical framework which has served as a starting-point for determining the central themes in the research. From a theoretical standpoint it is important to determine which factors determine the socialisation of allochtonous children in bicultural-bilingual (or multicultural-multilingual) societies.

b) Survey

The survey charts the socialisation of the Greek pupils using a range of instruments developed within the framework of this research. To this end, extensive information has been gathered from all Greek pupils in the Netherlands who are following Greek lessons from mother tongue sections and OALT departments in the top three classes of primary school. This information covers the characteristics of these pupils as well as those of their parents and the schools which the pupils attend. Bearing in mind the goal and nature of the research, as well as for practical reasons (the

desired size of the research group), it seemed preferable to use a postal survey. This is a relatively economical way of obtaining information from four target groups.

The research has acquired an explorative and descriptive nature, and the variables are measured on an ordinal and nominal level. The explorative side of the research involves possible connections between characteristics of the research units. Various (possible) links are traced, ideas crystallised, hypotheses adjusted in line with interim results, etc.

On the basis of Damanakis' tables and analyses, an attempt is made to apply a structural-analytical model, and to analyse its components in the framework of the bicultural-bilingual socialisation of Greek pupils in the Netherlands. With a view to a global approach, the author goes on to develop general hypotheses which in turn lead to analyses being made on several levels.

On the basis of these analyses the following can be established.

The host-country (the Netherlands) maintains a marginal status for the Greek language and culture, i.e. to the language and culture of a fellow-member of the European Union. The Greek language and culture have no place in the official Dutch education system, their use being limited to the family sphere and to the ethnic-cultural community – provided, of course, that the latter has organised itself and functions as an association. The result is that Greek language and culture is not of value to the individual in their social and professional development, neither in the host-country nor in the country of origin.

To counter this cultural and educational policy of the Dutch authorities – which can be characterised as ethnocentric in as far as it goes against the directives of the European Union – the Greek state and the organised Greek communities have developed their own policy with regard to Greek immigrants. At enormous cost, the Greek Ministry of Education has ensured the provision of mother-tongue teaching sections and the transfer of domestic teaching personnel to the host country. Moreover, the various communities have set up different kinds of organisations which are aimed at maintaining and cultivating the Greek language and culture, e.g. youth clubs, women's organisations, sports clubs.

In turn the Greek migrant community tries to maintain the children's emotional ties with Greece, focussing its efforts on the emotional dimension of their socialisation. The result of the efforts made by parents and migrant organisations is that the children have a positive attitude towards the Greek language and culture.

At an individual level, the socialisation of Greek children takes place under bicultural and bilingual circumstances which are seldom free of contradictions. Generally speaking, however, the relation which the children have towards both languages and cultures appears to be well balanced. It is true that the cultural stimuli to which they are subjected come predominantly from the society of the host-country, as does the use of the Dutch language, but the majority do not regard Greek as a foreign language and they still feel an emotional tie with Greece. As for using two languages and experiencing cultural elements from both countries, the children regard this bilingualism and biculturalism as self-evident.

The conclusion could be drawn that, in the eyes of the Greek pupils, the “weak” Greek language and culture have managed to quite a considerable extent to find an equilibrium with the “strong” language and culture of the Netherlands, despite their being in the midst of the all-dominant social-cultural environment of the host-country.

Below is an overview of the results obtained for each target-group questioned.

Parents

From the perspective of differentiation with regard to ethnic composition of the family, what is apparent is that the Greek language and culture are more strongly cultivated in families where both parents were born in Greece, than in families where at least one parent was born outside Greece or is non-Greek, or is a second-generation Greek abroad. As a result, pupils from families which do not have two Greek parents are highly assimilated into the Dutch system. A large percentage of the families (43%) have Greek and Dutch parents. In mixed families the mother plays a very important role in the socialisation process of the children. She spends more time with the children than the father, so that her influence is of overriding importance. The “Greek” mother therefore emerges as the

bearer and guardian of the Greek consciousness. The differentiation of parents according to their level of education does not appear to play any special role in the language and cultural development of the pupils.

The language and culture of the host-country have heavily permeated the Greek family. In general the parents attempt to gear the education of their children to the education which they see Dutch parents giving, and to do so in concrete form. The children are encouraged by their parents to speak and to read Dutch, with the parents playing an active role. In this way the family is a source of bilingualism and biculturalism: both languages are used during communication within the family and with other Greek families, and the cultural activities which are developed both within and outside the family relate to both cultural systems. As a result, the parents are clearly oriented towards a bicultural identity of their children. The few exceptions to this general picture can be interpreted as an indication of the degree to which the family is integrated into the host-country as well as an indication of the family's social-cultural orientation and its orientation with regards to the future.

Biculturalism and bilingualism within the family and within the ethnic group are common features of Greek migrants in the Netherlands. However, these features are more apparent in the family sphere than in that of the ethnic community. We can therefore state that the family only acts as bearer and cultivator of Greek language and culture to the extent that it is integrated into the minority group, which in turn must of course be organised, if it wishes to be able to cultivate Greek language and culture. It follows from this conclusion that Greek language and culture can only be maintained and cultivated systematically through the school. The attitude of parents to the question as to whether their children should attend a Greek school is positive, but they have reservations concerning the teaching materials used. The parents believe in the need to teach Greek language and culture. This can, however, be explained by the fact that the parents have voluntarily chosen for their children to follow this type of education (it is not obligatory). The most important reason why Greek parents send their children to a Greek school is the education factor. Since bilingualism and biculturalism are not developed to the same extent amongst all pupils, the parents form, to a considerable degree, the reason for their heterogeneity and their language and cultural predisposition towards the Greek school. For this reason the role of parents in the socialisation process extremely important.

Pupils

Generally speaking the pupils reflect homogeneity with regard to their migration history. Most of them belong to type I, i.e. they were born in the Netherlands or came to the Netherlands at a very young age. The socialisation process of all Greek pupils takes place in bicultural and bilingual circumstances in the host-country, but these social experiences do not guarantee uniform conditions for their cognitive development. The extent to which the Dutch language and the experience of cultural elements from both countries have permeated the Greek family also plays a role.

In the research, a large number of social-cultural elements of the Greek pupils and of the families to which they belong are analysed. To a certain extent, the social-cultural features of the pupils relate to their bicultural-bilingual socialisation. A number of these social-cultural features are related to each other and influence each other: the circumstances under which the Greek language is taught, the experience of cultural elements from both countries and the use of both languages, the supportive domestic climate, the ethnic-cultural orientation, the ethnic composition of the family, the place of residence, etc.

The attitude of the pupils towards both languages and cultures appears to be in balance. Although some pupils may lean more towards one than the other, most pupils' everyday lives are oriented towards both the Greek and Dutch communities. The majority of the pupils have equal regard for both languages and cultures. But pupils who live in urban industrial centers with a large concentration of Greeks and an organised Greek community have a more positive regard for Greek language and culture. This goes also for pupils whose mother was born in Greece.

Using rational (economic and political) criteria, Greek language and culture are behind their Dutch counterparts. Dutch is positively evaluated as a potential instrument for upwards social mobility. However, in emotional terms, the Greek language and culture have a special place in the children's hearts. This is apparent from the pleasure which they experience during Greek festivities or from their wish to return to Greece. In this context, the relationship which, according to the pupils, they have with ethnic "symbols" (fatherland, national football team) is particularly strong. It is the author's

opinion, however, that this relationship is more symbolic in character. It should be emphasised here that the strong emotional ties which the children have with Greece do not go hand in hand with an unfavourable attitude towards Dutch society. Generally speaking the pupils expect their future to lie in the Netherlands, but let this depend on their parents' plans. In most cases these plans have not yet taken any clear shape. Moreover, compared to the other ethnic-cultural minorities in the Netherlands, the Greek pupils are interculturally oriented.

Their peer groups are generally speaking multi-ethnic in composition and cannot serve as bearers and cultivators of Greek language and culture.

Another medium which could help the pupils to cultivate Greek language and culture is satellite television. This could perform a truly socialising task if the transmissions were enriched with attractive children's programmes.

The pupils' attitude towards the teaching of Greek cannot be characterised as satisfactory since its old-fashioned and sterile nature gives them little pleasure. The unsuitability of the teaching materials must be mentioned here – they do not meet the learning conditions of the pupils. According to the teachers, the pupils have gained insufficient language and cultural knowledge after attending a Greek school, even when it is functioning under ideal circumstances. The result of all these problems is that the number of pupils per class is gradually declining. As the children grow older they tend to play truant more often. All this leads to the conclusion that it is necessary to individualise the education offered. The differences which exist between individual Greek pupils in the Netherlands require a pluralistic, flexible, and diversified educational method.

Greek teachers

The Greek teachers are civil servants who have either been sent from Greece to work in native language departments in the Netherlands or are Greeks residing permanently in the Netherlands and working in the OALT departments. Those who have been sent from Greece by the Greek Ministry of Education come to the Netherlands without any knowledge of the Dutch language, even though they are expected to teach bilingual pupils. They are not – at least for the first few years – acquainted with the Dutch social-cultural and educational systems and are not in a position to exploit the pupils' bicultural and bilingual capital. In the linguistic area they are not able to analyse and deal with neither the problems which their pupils have with the Greek language, nor the errors they make in the language. These problems and errors are frequently to do with influence which the host country's language has on the pupil's use of Greek. Some teachers deal with their pupils in the same way they would deal with their pupils in Greece: they make exaggerated demands on them since they have no knowledge of the special characteristics and the linguistic/cultural profile of Greek pupils abroad. They are also possibly misled by the level of the textbooks which the Greek Ministry of Education puts at their disposal.

They work in schools which are in various urban industrial centres and teach students with diverse levels of knowledge in the same class. They usually teach different year groups at one and the same time, and this only exacerbates the problem. Some experienced teachers try to solve the problem by dividing the pupils according to the "external" criterion of age, or according to an "internal" criterion – the pupils' language situation (their knowledge of Greek). These divisions, however, run into organisational problems and do not offer a real solution.

The teachers who took part in this research survey consider extra tuition indispensable where the socialisation process of the pupils is taking place in these bicultural and bilingual circumstances. The availability of suitable didactic-methodological manuals would help the teachers to complete their task successfully.

In the author's opinion the teachers have a reasonable to good knowledge of Dutch and most of them use Dutch in their lessons for functional purposes.

They agree with the idea that their pupils must develop a bicultural identity and occasionally try to implement a bicultural form of education, be it rudimentary in nature. Some teachers also try to give attention to, for example, religious and national holidays. One comment they make in this context is the fact that the number of lessons each year is very limited.

The cooperation between Greek teachers and their Dutch colleagues is certainly not optimal, and this is clearly not in the interests of the pupils. The positive example of "integrated" schools, where group-

teacher and Greek teacher regularly consult with each other and try to develop a good mutual understanding, makes it clear that immense effort and good will is required from both sides.

Dutch teachers

They teach in all types of primary school and consider extra tuition to be necessary to deal effectively with the cultural circumstances of the allochthonous pupils in their class.

They do not maintain contact with their Greek colleagues in order to inform each other about matters relating to the requirements of pupils of Greek origin; the lessons are therefore not geared to each other.

The Dutch teachers have a positive attitude to the teaching of Greek, but this is above all a question of the individual teachers' personal views. Nevertheless, they do consider the Greek language lesson as "the odd man out."

Most of them give special attention to bicultural education, but this occurs only incidentally.

The role of Greek language teaching

The situation in the Netherlands makes clear the dimensions and complexity of the question of teaching the mother tongue to children of Greek origin.

The role of Greek language teaching is marginal, due mainly to the fact that:

- it is not obligatory
- the lessons are mostly taught in the pupils' free time
- the number of teaching-hours a week is very limited
- The progress made by the pupils in their language lessons does not play any direct role in their educational or professional career.

Furthermore, the teaching of Greek does not have the flexibility necessary to adapt to the whole range of circumstances in which it is expected to operate. To be able to perform productively it must – where the appropriate conditions are present – be integrated into the regular curriculum of Dutch schools and be awarded the status of a regular course, complete with grades. In addition to lacking homogeneity, the teaching of Greek also suffers from a lack of suitable textbooks. Those provided by the Greek Ministry of Education are compiled for pupils of the same age who are living in Greece, whose mother tongue is Greek and who form a homogeneous group. This means in practice that these books assume a knowledge of Greek which the pupils abroad do not actually have, so that they have great difficulty understanding the texts. Another disadvantage of the books from the organisation (O.E.D.V.) is that they take no account of the pupils' bilingual-bicultural capital: the subjects and illustrations do not relate directly to the pupils' areas of interest, do not correspond to the social reality experienced by Greek children living abroad. Furthermore, in practical terms, they take no account of course timetables, nor of the teachers who must use the books, nor of the actual social needs of their users.

The results of this research appear to show that a number of assumptions which crop up in the literature on the subject are not – or only to a certain degree - supported by any evidence. Within this framework we assume that a change of culture through migration does not necessarily lead to a split identity. Three out of four Greek children regard themselves as a mixture, a composition of Greek and Dutch elements which, in time will show the tendency to form a new (what could be called a "Greek-Dutch") personality and identity. Most of those carrying out research into Greek migrants seem to agree with this view of the "migrant identity" among younger Greek generations abroad. In some situations children feel Greek and identify themselves openly with Greek culture, whereas in other situations they consider themselves to be Dutch and see Dutch culture, or aspects of it, as theirs. All pupils must realise that they are bearers of two important cultures which can form a solid basis for their future.

Politicians and political institutions should realise that teaching the mother tongue to the children in question makes a decisive contribution to the supple development and integration of their personality, and that in the framework of a united Europe, integrated personalities can adjust more easily to the social system of both the host country and the country of origin. Both sides would benefit from society's support and encouragement of mother-tongue teaching since the objectives given below serve not only the individual but also the society as a whole.

The author is of the opinion that the further development of the Netherlands as a multicultural society intrinsically goes hand in hand with a strong cultural and linguistic diversity in this society. Cultural diversity requires recognition of the importance of other languages, other than Dutch, as the core value of the cultural identity of allochtonous groups in a multicultural society. Non-acceptance of the allochtonous children's cultural capital amounts to rejection of the children themselves, which itself impedes the process of social integration within the dominant system.

The author is in favour of a multicultural model of society. This model is a substrate of social values which are accepted and respected by all. The singularity of each separate culture, of every separate minority is cultivated on this substrate, a singularity which is always based on generally accepted social values. The members of each ethnic-cultural minority must indeed adapt to the social and cultural environment of the host country, learn the language and integrate into the society of the host country, but to do so without assimilating themselves. This view, known as "integrating while maintaining one's cultural identity", is the one advocated by the Dutch government.

Maintaining the cultural identity of allochtonous groups is the new challenge of this time. The problems of nationalism, racism and religious fanaticism cannot be fought by referring to an abstract world civilisation which favours cultural uniformity but by referring to the maintenance of cultural pluralism and the protection of the diversity of cultures through equality and mutual respect. Being open to other cultures allows individuals to gain a better understanding of themselves and helps to reduce their mistrust and fear of others. The sense of identity of an individual comes about through understanding and acceptance of the identity of another. Self-knowledge is acquired through knowledge of another.

Whenever one wants to curb the assimilation of young generations within the social-cultural system of the host country (in this case the Netherlands), then one must strive to protect what could be called the "Greek ethnic-cultural identity." Ensuring that the children have a positive attitude towards their cultural origins is an important pre-requisite for the development of bicultural competencies.

The culture of the Greeks in the Netherlands is the product of a meeting between the culture of Greece and that of the host country. Whenever Greek pupils abroad are taught History and Culture, the history and culture of their own minority group in question should not be ignored, nor the contribution this teaching can make to the development of the ethnic-cultural identity of the younger generations.

From a pedagogical standpoint, what is required is that – depending on the actual circumstances in which the child is being socialised– all possible elements of Greek origin which the child has exploited in him or herself, be enriched and brought into contact with elements from the Greek community and from the host country, using an intercultural and bicultural-bilingual approach, because these respond to the actual circumstances in which the child is living and are of importance to his or her life. Every effort should be made to cultivate the pupil's (bi)cultural capital in line with his or her circumstances, so that, by means of a process of self-denotation, the child will be able to develop an ethnic-cultural identity of which a part is linked to the Greek cultural tradition and to at least a few manifestations of modern Greek culture.

The question is how the knowledge can be transformed into actual practice, how a child should find the compatibilities between the two cultures, and how the child can be helped to develop his or her ethnic-cultural identity. By choosing and imparting the appropriate learning ingredients, it is possible to develop a cultural identity, as well as the attitudes and the forms of behaviour which are appropriate to the cultural characteristics of the pupil as well as to the spirit of a European and intercultural upbringing and education.

With the thought that a child's ability to think in abstract terms has developed by the age of around ten, so that the child is able to understand historic-cultural elements, the author has written teaching material – *Greeks in the Low Countries 1600-2000* (Dialektopoulos, 2000) – which builds a bridge linking the world of the child (the multidimensional cultural and linguistic reality in which the child lives) with his or her ethnic origins.

BIBLIOΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Abram, I.B.H. (1981). Hoe intercultureel is ons onderwijs? Concept Toetsing voor intercultureel onderwijs. *Onderwijs en Opvoeding* 33 (7), 85-87.
- Adriani, P. & M. Smit (1998). Verlies, geweld en acculturatie in het leven van jeugdige vluchtelingen. *Comenius* 3, 219-236.
- Adviescommissie Onderzoek Culturele Minderheden (ACOM) (1979). *Advies Onderzoek Minderheden*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Adviescommissie voor de Leerplanontwikkeling-Moedertaal (1982). *Onderwijs in een multiculturele en multi-etnische samenleving. Adviesnota van de ad-hoc subcommissie (taal)onderwijs aan anderstaligen van de ACLO - Moedertaal i.o.* Enschede: Stichting voor de Leerplanontwikkeling.
- Akpinar, Ü. (1978). Sozialisationshilfen für Ausländerkindern. *Betrifft Erziehung* 11 (11), 38-56.
- Algemene Rekenkamer (2001). *Onderwijs in allochtone levende talen*.
- Anda, D. de (1984). Bicultural Socialization: Factors Affecting the Minority Experience. *Social Work* 29 (2), 101-107.
- Anders, F. (Hrsg.), *Zweitsprache durch die Schule: Französisch und Deutsch als Unterrichtssprache*. Paul Haupt Berne.
- Anderson, B. (1991). *Imagined communities*. London: Verso.
- Anderson, B.A., B.D. Silver & P.R. Abramson (1988). The effect of race of the interviewer on measures of electoral participation by blacks in SRC National Election Studies. *Public Opinion Quarterly*, 52 (1), 289-324.
- Apeltauer, E. (1997). *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung. Fernstudienprojekt. Fernstudieneinheit 15*. Universität Gesamthochschule Kassel.
- Appel, R. (red.) (1986). *Minderheden: Taal en Onderwijs*. Muiderberg: Coutinho.
- Aronowitz, X.Z. & H. A. Giroux (1991). Textual Authority, Culture, and the Politics of Literacy. In: M. Apple & L. Christian-Smith (eds.), *The Politics of the Textbook*. New York: Routledge, 213-241.
- Attekum, M. van & T. Pennings (1982). *Olijfbomen op Hoog - Katharijne? Griekse gezinnen in Utrecht*. Amsterdam: Antropologisch - Sociologisch Centrum (doctoraalscriptie).
- Auerheimer, G. (1990). *Einführung in die Interkulturelle Erziehung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Baca Zinn, M. (1979). Field research in minority communities. Ethical, methodological and political observations by an outsider. *Social Problems* 27 (2), 209-219.
- Baarda, D.B. & M.P.M. de Goede (1991). *Basisboek SPSS/PC+. Praktische handeling voor het verwerken en analyseren van (onderzoeks)gegevens*. Leiden: Stenfert Kroese.
- Baarda, D.B. & M.P.M. de Goede (1993). *Basisboek Methoden en Technieken. Praktische handleiding voor het opzetten en uitvoeren van onderzoek*. Leiden: Stenfert Kroese.
- Badie, B. (1995). *Koultoúra ke Politikí* (vertaling, S. Baliás). Athene: Patakis.
- Baetens Beardsmore, H. (1993). *European models of bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (1988). *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (1993). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. & S.P. Jones (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bakker, G. de (1972). Naar elkaar talen. *Moer* 2, 54-56.
- Bandura, A. (1969). *Principles of Behavior Modification*. New York: Holt Rinehart & Winston.
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.
- Banks, O. (1976). *The sociology of education* (3rd Edition). London: Batsford.

- Banks, J.A. (1988). *Multiethnic education, theory and practice* (2nd Edition). Seattle: Allyn and Bacon.
- Bartels, E & L. Brouwer (1999). Cultuur: een bruikbaar concept? In: W.A. Shadid & P.S. van Koningsveld (red.), *Religie, cultuur en minderheden. Historische en maatschappelijke aspecten van beeldvorming*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Bartels, J.F., H. Kluiters & K.G. van Smeden (1978). *Enquête-adviesboek*. Groningen: Wolters – Noordhoff.
- Bartels, J.F., E.P.W.A. Jansen & Th.H. Joostens (1989). *Enquêteeren. Het opstellen en gebruiken van vragenlijsten*. Groningen: Wolters - Noordhoff.
- Batelaan, P. (1983). Intercultureel onderwijs. In: P. Batelaan, J. Hoffmans-Okkes, D. Joeke-Lentz & E. Rutten (eds.), *Over de praktijk van intercultureel onderwijs*. Enschede: Stichting voor de Leerplanontwikkeling, 11-15.
- Beheydt, L. (1996). *Kenterende culturele identiteit*. Den Haag: Algemeen Nederlands Verbond.
- Berg-Eldering, L. van den (red.) (1986). *Van gastarbeider tot immigrant. Marokkanen en Turken in Nederland 1965-1985*. Alphen aan de Rijn/Brussel: Samson.
- Berry, J.W. (1990). Psychology of Acculturation. In: J.J. Berman (ed.), *Cross-Cultural perspectives: Nebraska symposium on motivation 1989*. Lincoln / Nebraska: Nebraska University Press, 201-234.
- Berry, J.W. (1992). Acculturation and adaptation in a new society. *International Migration Review* 30, 69-85.
- Bertens, J.W. (1994). Cultuur in Europa en de rol van de Europese Unie. In: L. Tomesen & G. Vossen (eds.), *Denken over cultuur in Europa*. Houten / Zaventem: Bohn Stafleu Van Loghum, 61-88.
- Beukenhorst, D.J. & T. Pennings (1989). *Survey Italianen*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Bevers, A.M. (1990). Staat, cultuur en Europese integratie; culturele identiteit en cultuurbeleid vanuit sociologisch perspectief. *Civis Mundi* 29, 1, 32-36.
- Bhurga, D., K. Bhui, R. Mallett, M. Desai, J. Singh & J. Leff (1999). Cultural Identity and Its Measurement: A Questionnaire for Asians. *International Review of Psychiatry* 11 (2/3), 244-250.
- Bidney, D. (1953). The concept of culture and some cultural fallacies. In: D. Bidney, (ed.), *Theoretical anthropology*. New York: Columbia University Press, 23-53.
- Bie, S. de & R. Visser (1986). *Onderzoek puntsgewijs*. Meppel: Boom.
- Blocher, E. (1982). Zweisprachigkeit: Vorteile und Nachteile. In: J. Swift (Hg.), *Bilinguale und multikulturelle Erziehung*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 17-25.
- Boer, P. den (1989). *Europese cultuur; geschiedenis van een bewustwording*. Nijmegen: SUN.
- Bois Reymond, M. du, E. Peters & J. Ravesloot (1994). *Keuzeprocessen van Jongeren: een longitudinale studie naar veranderingen in de jeugdfase en de rol van ouders*. Den Haag: VUGA.
- Bot, K., P. Broeder & L. Th. Verhoeven (1985). Het meten van culturele oriëntatie in relatie met taalvaardigheid. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 22 (2), 33-49.
- Bottomley, G. (1979). *After the Odyssey. A study of Greek Australians*. Queensland: University of Queensland Press.
- Brinkgreve, Chr. (1998). Spanningen tussen generaties in de jaren negentig. In: H. Righart & P. Luykx (red.), *Generatie mix. Leeftijdsgroepen en cultuur*. Amsterdam / Antwerpen: De Arbeiderspers, 181-195.
- Broeder, P. & G. Extra (1995). *Minderheidsgroepen en minderheidstalen*. 's Gravenhage: VNG Uitgeverij.
- Broeder, P. & G. Extra (1996). *De multiculturele samenleving in wording: minderheidsgroepen en minderheidstalen in vergelijkend perspectief*. Tilburg: KUB.
- Bruggen, C. van (1925). *Hedendaags fetisjisme*. Amsterdam: Querido.
- Buijs, F.J. & C. Nelissen (1994). Tussen continuïteit en verandering. Marokkanen in Nederland. In: H. Vermeulen & R. Penninx (red.), *Het democratisch ongeduld. De emancipatie en integratie van zes doelgroepen van minderhedenbeleid*. Amsterdam: Het Spinhuis, 177-206.
- Buiks, P.E.J. & R.C. Kwant (1981). *Cultuursociologie; een perspectief op cultuurvorming, cultuurbeweging en cultuurbeleid*. Alphen aan de Rijn / Brussel: Samson.
- Bullivant, B.M. (1984). *Pluralism: Cultural Maintenance and Evolution*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Child, I.L. (1943). *Italian or American*. Yale: Yale University Press.
- Chinoy, E. (1961). *Society: An Introduction to Sociology*. New York: Random House.
- Claessens, D. (1972). *Familie und Wertesystem. Eine Studie zur 'zweiten soziokulturellen Geburt' des Menschen und der Belastbarkeit der 'kernfamilie'*. Berlin: Duncker und Humblot.
- Couwenberg, S.W. (1989). Culturele identiteit. In: S.W. Couwenberg (red.), *Op de grens van twee eeuwen; Positie en perspectief van Nederland in het zicht van het jaar 2000*. Kampen: Kok Agora, 189-211.
- Couwenberg, S.W. (1994). Europese integratie, culturele identiteit en subsidiariteit. In: L. Tomesen & G. Vossen (eds.), *Denken over cultuur in Europa*. Houten / Zaventem: Bohn Stafleu Van Loghum, 109-128.
- Crul, M. (2000). Breaking the circle of disadvantage. Social mobility of second-generation Moroccans and Turks in the in The Netherland. In: H. Vermeulen & J. Perlmann (eds.), *Immigrants, Schooling and Social Mobility. Does Culture Make a Difference?* London: MacMillan Press, 225-244.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research* 2, 222-251.
- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and minority-language children*. Ontario: OISE Press.
- Cummins, J. (1982). Die Schwellenniveau- und die Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachtiger Erziehung. In: J. Swift (Hg.), *Bilinguale und multikulturelle Erziehung*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 34-43.
- Cummins, J. (1984). Zweisprachigheid en Schulerfolg. *Die Duetsche Schule* 3, 187-198.
- Cummins, J. (1989). *Empowering minority students*. Sacramento: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating Identities. Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario: California Association for Bilingual Education
- Dagevos, J.M. & J. Veenman (1996). Sociale netwerken en hun functionaliteit. In: J. Veenman (red.), *Keren de kansen? De tweede generatie allochtonen in Nederland*. Assen: Van Gorcum, 81-103.
- Dahrendorf, R. (1965). *Homo Sociologicus: de categorie van de sociale rol*. Hilversum: Brand.
- Damanakis, M. (1994a). Die interkulturelle Funktion des Muttersprachlichen Unterrichts. In: S. Luchtenberg, S. & W. Nieke (Hrsg.), *Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension*. Munster/New York: Waxmann, 121-142.
- Damanakis, M. (1994b). Greek Teaching Materials Abroad. *European Journal of International Studies* 5 (2), 35-46.
- Demirbaz, N. & B. Hogeboom (1993). *Onderwijs in de eigen taal. Het beleid belicht*. Hoevelaken: CPS.
- DeVos, G. (1975). Ethnic Pluralism: Conflict and accommodation. In: G. de Vos & L. Romanucci (eds.), *Ethnic Identity: Cultural Continuities and Change*. Palo Alto: Mayfield, 5-41.
- Dialektopoulos, Th. (1998). *Grieks Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur in Nederland*. Groningen: LIZE.
- Dialektopoulos, Th. (2002). De sociaal-culturele positie van de Griekse gemeenschap in Nederland. In: J. Lucassen & R. Penninx (red.), *Grenzeloze generaties. Zuideuropese jongeren over hun identiteit*. Utrecht: LIZE, 162-183.
- Discussienota Educatieve Ideeën* (1981). Rotterdam.
- Distelbrink, M.J. & T.V.M. Pels (1996). Ontwikkelingen in de etnisch- culturele positie. In: J. Veenman (red.), *Keren de kansen? De tweede generatie allochtonen in Nederland*. Assen: Van Gorcum, 105-131.
- Djohani, F. (1994). Kinderen wapenen tegen discriminatie. In: F. Djohani, F. Faber et al. (red.), *Kinderen kleuren de toekomst. Intercultureel opvoeden in theorie en praktijk*. Platform Jonge Allochtonen. Utrecht: De Tijdstroom, 32-42.
- Dors, H. G. (1984). *Rond de conceptualisering van intercultureel onderwijs; een notitie voor onderwijskundigen, beleidsmakers en overige belangstellenden*. Amsterdam: Dors.
- Dors, H. G. (1986). Cultural-pluralisme, multiculturaliteit en multiethniciteit. In: A.W. Musschenga & J. Tennekes (red.), *Emancipatie en Identiteit. Over de positie van etnische groepen*. Amsterdam: VU uitgeverij, 21-31.

- Dors, H.G. (1987). *Vriendschap en sociale relaties in multi-etnisch samengestelde schoolklassen*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Driessen, G, J. Jungbluth & J. Louvenberg (1988). *OETC in het basisonderwijs. Doelopvattingen, leerkrachten, leermiddelen en omvang*. Den Haag: SVO.
- Driessen, G, J. Jungbluth & J. Louvenberg (1988). Het onderzoek van eigen taal en cultuur. *Samenwijs* 7, 257-259.
- Dubbeldam, L.F.B. (1984). We are we, and they are different: Cultural Identity. In: K. Epskamp (ed.), *Education and the Development of Cultural Identity*. The Hague: CESO, 12-19.
- Dubbeldam, L.F.B. (1990). Culture and Education: Education as the Agent of Transfer and Change. In: A.J.J.M. Boeren & K.P. Epskamp (eds.), *Education, Culture and Productive Life*. The Hague: CESO, 101-117.
- Dubbeldam, L.F.B. (1994). Towards a socio-cultural model of literacy education. In: L. Verhoeven (ed.), *Functional literacy: theoretical issues and educational implication*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 405 - 423.
- DuBois, W.E.B. (1961). *The soul of black folks: Essays and sketches*. New York: Fawcett.
- Duindam, V. (1985). Theoretische aspecten van socialisatie. In: R. Tielman (ed.), *Socialisatie en Emancipatie*. Amersfoort: Giordano Bruno, 65-88.
- Dworkin, A.G. & R.J. Dworkin (1976). *The Minority Report*. New York: Praeger.
- Eggen, T.J.H.M. & P.F. Sanders (red.) (1993). *Psychometrie in de praktijk*. Arnhem: Cito Instituut voor Toetsontwikkeling.
- Eldering, L. & P. Vedder (1992). *OPSTAP: Een opstap naar meer schoolsucces?* Lisse/ Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Ellemers, E.J. (1979). Problemen van de tweede generatie van minderheden in Nederland. In: *Gastarbeid en tweede generatie*. Rotterdam: Futile.
- Emitt, M. & J. Pollock (1991). *Language and Learning*. Melbourne: Oxford University Press Australia.
- Enloe, C.H. (1980). *Ethnic Soldiers. State Security in Divided Societies*. Harmondsworth: Penquin Books.
- Eppink, A. (red.) (1978). *Gezins- en huwelijksproblematiek in cultureel gemengde gezinnen met mediterrane vader en Nederlandse moeder*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Eppink, A. (1986). *Cultuurverschil en communicatie*. Alphen a/d Rijn: Samson.
- Erikson, E.H. (1965). *Kindheit und Gesellschaft*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag
- Erikson, E.H. (1971). *Identiteit, jeugd en crisis*. Utrecht: Het Spectrum.
- Erikson, E.H. (1980). *Identity and the Life Cycle*. New York: Norton.
- Evans, M. (1987). Linguistic accommodation in a bilingual family: one perspective on the language acquisition of a bilingual child being raised in a monolingual community. *Journal of Multilingual and Multicultural development* 8, 231-235.
- Extra, G. (1996). *De multiculturele samenleving in ontwikkeling: feiten, beeldvorming en beleid*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Extra, G & L. Verhoeven (1999). Processes of language change in a migration context: the case of The Netherlands. In: G. Extra & L. Verhoeven (eds.), *Bilingualism and Migration*. Berlin / New York: Mouton de Gruyter, 29-57.
- Extra, G., R. Aarts, T. van der Avoird, P. Broeder & K. Yagmur (2001a). *Meertaligheid in Den Haag. De status van allochtone talen thuis en op school*. Amsterdam: European Cultural Foundation.
- Extra, G. & J.J. de Ruiter (2001b). Nieuwe talen in Nederland. In: G. Extra & J.J. de Ruiter (red.), *Babylon aan de Noordzee. Nieuwe talen in Nederland*. Amsterdam: Bulaaq, 10-38.
- Extra, G., T. Mol & J.J. de Ruiter (2001c). *De status van allochtone talen thuis en op school*. Tilburg: Babylon.
- Extra, G., & D. Gorter (eds.) (2001d). *The other languages of Europe. Demographic, sociolinguistic and educational perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Extra, G., R. Aarts, T. van der Avoird, P. Broeder & K. Yağmur (2002). *De andere talen van Nederland: Thuis en op school*. Muiderberg: Coutinho.
- Fase, W. & G. Van den Berg (1985). *Theorie en praktijk van intercultureel onderwijs. Eindrapport van SVO-project 1078*. Den Haag: SVO.
- Fase, W. (1987). *Voorbij de grenzen van onderwijs in eigen taal en cultuur. Meertaligheid op school*

- in zes landen verkend*. Den Haag: SVO.
- Feddema, R. (1992). *Op weg tussen hoop en vrees. De levensoriëntatie van jonge Turken en Marokkanen in Nederland*. Utrecht: Van Arkel.
- Federatie van Griekse Gemeenschappen in Nederland (1990). *Griekse ouders en de Griekse school: een enquête*. Amsterdam: Antropologisch - Sociologisch Centrum.
- Finkel, S.E., T.M. Guterbock & M.J. Borg (1991). Race-of-interviewer effects in a pre-election poll in Virginia 1989. *Public Opinion Quarterly* 55 (3), 313-310.
- Fishman, J.A. (1997). The Sociology of Language. In: P.P. Giglioli (ed.), *Language and Social Context*. Harmondsworth Penguin, 45-58.
- Fokkema, D.W. (1996). *Culturele identiteit en literaire innovatie*. Utrecht: Universiteit te Utrecht, Faculteit der letteren.
- Friedman, J. (1994). *Cultural Identity and Global Process*. London: SAGE Publications.
- Fröhlich., D. (1970). Nationalismus und Nationalstaat in Entwicklungsländer. *Afganische Studien*, 6 (1), 26-27.
- Fthenákis, W., A. Sonner, R. Thrul & W. Walbiner (1985). *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes*. München: Hueber.
- Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning*. London: Education Arnold.
- Gavaki, E. (1983). Cultural changes in the Greek family in Montreal: an intra- and intergenerational analysis. *Hellenic Studies* 1 (2), 5-11.
- Geulen, D. & K. Hurrelman. (1980). Zur Problematik einer umfassenden Sozialisationstheorie. In: K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz, 51-67.
- Giannakos, D. (1984). *Kinótita: een begrip voor de Grieken, waar ook ter wereld*. Amsterdam: PVO (eindschrift).
- Giannakos, D. (1999). Tussen polder en schotel-tv. *Multiplex* 7/8, 9.
- Gibson, M.A. & J.U. Ogbu (eds.) (1991). *Minority Status and Schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York/London: Garland Pub.
- Gieseemann, C. (1979). *Jugendliche zwischen zwei Kulturen. Entwicklung einer Konzeption zur interkultureller Jugendarbeit ausgehend von der Arbeit mit einer griechischen Jugendgruppe in München/Haidhausen*. München, z.u.
- Giles, H. & J.L. Byrne (1982). An intergroup approach to second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural development* 4, 2-3.
- Goldberg, M.M. (1941). A qualification of the marginal man theory. *American Sociological Review* 6, 52-58.
- Gordon, M.M. (1978). *Human nature, class and ethnicity*. New York: Oxford University Press.
- Gordon, R.L. (1975). *Interviewing: Strategy, techniques and tactics*. Homewood: The Dorsey Press.
- Gótovos, A. (1979). *Sprache und Interaktion griechischer Migrantenkinder in der Bundesrepublik bzw. Diss. Berlin (west)*.
- Gótovos, A. (1997). Linguistic Continuity and Educational Segregation: The example of the Greek Diaspora in Germany. In: Ministry of national Education en Religions (ed.), *Language education en Greek immigrants in Europe*. Athens: MNER, 43-53.
- Green, A.W. (1947). A re-examination of the marginal man theory. *Social Forces* 26, 167-171.
- Grypdonck, A. (1994). Het spanningsveld tussen cultuur en economie in Europees perspectief. In: L. Tomesen & G. Vossen (eds.), *Denken over cultuur in Europa*. Houten / Zaventem: Bohn Stafleu Van Loghum, 183-214.
- Habermas, J. (1997). *Die Einbeziehung des Anderen* (2^{te} Edition). Frankfurt: Suhrkamp.
- Hamers, J. & M. Blanc (1982). Towards a social psychological model of bilingual development. *Journal of language and social psychology* 1 (1), 29-49.
- Hamers, J. & M. Blanc (1984). *Bilinguïté et bilinguïsm*. Bruxelles: Pierre Maragda, ed.
- Hatzidaki, A. (1994). *Ethnic Language Use Among Second Generation Greek Immigrants in Brussels*. Brussels: Vrije Universiteit Brussels.
- Heelsum, A.J. van (1997). *De etnisch- culturele positie van de tweede generatie Surinamers*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Heeren, H., P. Vogel, H. Werdmölder (red.) (1996). *Etnische minderheden en wetenschappelijk onderzoek*. Amsterdam/Meppel: Boom.

- Herskovits, M.J. (1948). *Man and his works: The science of cultural anthropology*. New York: Alfred A. Knopf.
- Herskovits, M.J. (1955). *Cultural anthropology*. New York: Alfred A. Knopf.
- Hoffmann, C. (1994). *An introduction to bilingualism*. London / New York: Longman.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organisations. Software of the mind. Intercultural Cooperation and its Importance for Survival*. London: McGraw-Hill Book Company.
- Horn, D. (1990). *Aspekte belingualer Erziehung in den U.S.A. und Kanada: unter Berücksichtigung der Unterrichts für Minderheitenkinder in der Bundesrepublik*. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.
- Houwer, A. de (1999). Environmental factors in early bilingual development: the role of parental belief and attitudes. In: G. Extra & L. Verhoeven (eds.), *Bilingualism and Migration*. Berlin / New York: Mouton de Gruyter, 75-95.
- Hurrelmann, K. (1998). *Social structure and personality development. The individual as a productive processor of reality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ingebritsen, Ch. (2001). Europeanization and Cultural Identity. Two worlds of Eco-capitalism. *Scandinavian Studies* 73 (1), 63-76.
- Innis, H.R. (1973). *Bilingualism and Biculturalism*. Toronto: Mc Clelland and Stewart.
- Inspraakorgaan Welzijn Molukkers (IWM) (1978). *Knelpunten tussen de Nederlandse overheid en de Molukse minderheid. InSPAaknota*. Utrecht.
- Kağitçibaşı, Ç. (1990). Family and socialisation in cross-cultural perspective. A model of change. In: J.J. Berman (ed.), *Cross-Cultural perspectives: Nebraska symposium on motivation 1989*. Lincoln / Nebraska: Nebraska University Press, 135-200.
- Kalfs, N. & E. Kool (1994). *Ervaringen met nonrespons*. Amsterdam: NIMMO.
- Kamenade, J.A. van (1983). *Over onderwijs gesproken. Opstellen over onderwijs en onderwijsbeleid*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Kater, A. (1984). Culture, education and indigenous learning systems. In: K. Epskamp (ed.), *Education and the development of cultural Identity*. The Hague: CESO, 20-27.
- Katoke, I. (1982). Culture and education. *Educafrica* 8, 34-53.
- Keulen, A. van (1976). *Ayşe en de anderen. Over de biculturele opvoedings- en onderwijssituatie van Turkse kinderen*. Utrecht: Nederlandse Centrum Buitenlanders.
- Kielhöfer, B. & S. Jonekeit (1983) *Zweisprachige Kindererziehung*. Tübingen: Stauffenberg-Verlag.
- Klaassen, C.A.C. (1981). *Sociologie van de Persoonlijkheidsontwikkeling. Verkenningen in de socialisatietheorie*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Klaassen, C.A.C. (1991). Jeugd en maatschappelijke orde. In: C. Klaassen (red.), *Jeugd als sociaal fenomeen. Identiteit, socialisatie en jeugdculture in theorie en onderzoek*. Amersfoort / Leuven: Acco, 30-44.
- Klaassen, C. (1996). *Socialisatie en Moraal. Onderwijs en Waarden in een laatmoderne tijd*. Leuven / Apeldoorn: Garant.
- Klatzer-Folmer, J. (1996). *Turkse kinderen en hun schoolsucces*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Klein, W. (1984). *Zweitspracherwerb*. Frankfurt a Main.
- Knapp-Potthoff, A. & K. Knapp (1982). *Fremdsprachenlernen und -lehren. Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitspracherwebsforschung*. Stuttgart
- Köbben, A. (1982). Identity and Culture. In: M. Alaluf (ed.), *Migrant Culture and Culture of Origin*. Strasbourg: Council of Europe, 37-53.
- Köbben, A.J.F. (1988). Tussen optimisme en pessimisme. In: F. Lindo (red.), *Balans van het minderhedenbeleid. Vier jaar na de nota*. Utrecht: Nederlands Centrum Buitenlanders, 11-14.
- Kook, H. (1993). Streven naar tweetaligheid via gezinsinterventieprogramma's. In: P. Vedder & B. Bekkers (red.), *OPSTAP: Onderzoek en praktijk*. Amsterdam: Averroës Stichting, 119 - 132.
- Kook, H. & P. Vedder (1994). Kinderen die tweetalig opgroeien. In: T. Pels (red.), *De ontwikkeling tot 12 jaar: mogelijkheden voor interventie bij allochtone kinderen*. Leiden: Pawa, 35-46.
- Krappmann, L. (1975). *Soziologische Dimensionen Identität*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Kroeber, A.L. & C. Kluckhohn (1952). *Culture. A critical review of concepts and definitions*. New York: Vintage Books.
- Kuiper, M. (1997). Gorcumse Grieken willen niet terug. *De Dordtenaar*, 20 augustus 1997.
- LaFromboise, T.D., J.S. Berman & B.K. Sohi (1993). American Indian Women. In: L. Comas-Diaz &

- B. Green (eds.), *Mental health and women of colour*. New York: Guilford Press, 53-74.
- Lambert, W. (1978). Psychological approaches to bilingualism, translation and interpretation. In: D. Gerver & H. Sinaiko (eds.), *Language interpretation and communication*. New York: Plenum Press, 131-143.
- Landelijk Onderzoekschool Taalwetenschap (2000). *Het Multiculturele Voordeel. Meertaligheid als Uitgangspunt*. Manifest over Multiculturaliteit te Amsterdam, 23 juni 2000. Utrecht: LOT.
- Laplanche, J. & J.B. Pontalis (1972). *Das Vokabular der Psychoanalyse* (2 Bd). Frankfurt: Suhrkamp.
- Leeflang, R.L.I. (2002). *Ethnic Stereotypes and Interethnic Relations. A Comparative Study of the Emotions and Prejudices of Dutch and Turkish Residents of Mixed Neighbourhoods*. Tilburg: Katholieke Universiteit van Tilburg. (diss.).
- Leeman, Y., H. Lutz & W. Wardekker (1996). Intercultureel onderwijs en culturele identiteit. *Comenius* 3, 243-256.
- Leeuw, E.D. (1992). *Data quality in mail, telephone and face to face surveys*. Amsterdam: TT-publicaties.
- Leij, A., van der, R. Rögels, H. Koomen & J. Bekkers (1991). *Turkse kinderen in onderwijs en opvoeding. Een interdisciplinaire dieptestudie naar meningen en ervaringen van Turkse basisschoolkinderen, hun ouders en leerkrachten in een kleine stad*. Amsterdam: VU-Uitgeverij.
- Lemmon, Ch. & J. Goggin (1989). The measurement of bilingualism and its relationship to cognitive ability. *Applied Psycholinguistics* 10, 133-155.
- Leseman, P.P.M. (1989). *Structurele en pedagogische determinanten van schoolloopbanen*. Rotterdam: Schooladviesdienst.
- Leseman, P. (1994). Twee- tot zesjarigen. In: T.Pels (red.), *De ontwikkeling tot 12 jaar: mogelijkheden voor interventie bij allochtone kinderen*. Leiden: Pewa, 23-34.
- Liebkind, K. (1977). The Development of Social Identity in Acculturation. In: C. Sandbacka (ed.), *Cultural Imperialism and Cultural Identity*. Helsinki: Finnish Anthropological Society, 175-179.
- Linden, F. van der & C. Klaassen (1993). Bouwstenen voor een interdisciplinaire jeuentologie. Een socialisatie theoretische bijdrage aan integratie van jeugsociologie en adolescentiepsychologie. In: A.J. Dieleman, F.J. van der Linden & A.C. Perreijn (red.), *Jeugd in meervoud*. Haarlem: De Tijdstroom, 102-123.
- Lindo, F. (1994). Het stille succes. De sociale stijging van Zuid Europese arbeidsmigranten in Nederland. In: Vermeulen, H. & R. Penninx (eds.), *Het democratisch ongeduld: de emancipatie en integratie van zes doelgroepen van het minderhedenbeleid*. Amsterdam: Het Spinhuis, 117-144.
- Lindo, F. (1996). *Maakt cultuur verschil? De invloed van groepspecifieke gedragspatronen op de onderwijsloopbaan van Turkse en Iberische migrantenjongeren*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Lindo, F. T. Pennings (1992). *Jeugd met toekomst. De leefsituaties en sociale positie van Portugese, Spaanse en Joegoslavische jongens in Nederland*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Löfgren, O (1981). On the anatomy of culture. *Ethnologia Europea* 12, 26-46.
- Loman, J.M.E., K.J.M. Mortelmans & H.H.G. Post (1989). *De Europese gemeenschappen en cultuurbeleid. Een juridische analyse*. Zeist: Kerckebosch.
- Lutz, H. (1993). Migrantenidentiteit. In: G. Pas (red.), *Achter de coulissen. Gedachten over de multi-etnische samenleving*. Amsterdam: Wetenschappelijk Bureau Groen Links, 57-66.
- Marcus, G. & M.M.J. Fischer (1986), *Anthropology as cultural critique. An experimental moment in the human sciences*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Martens, E.P., Th. Roelandt & J. Veenman (1992). *Minderheden in Nederland. Sociale positie en voorzieningengebruik voor allochtonen en autochtonen. 1991*. Rotterdam: Instituut voor Sociaal en Economisch Onderzoek, Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Martens, E.P. & J. Veenman (1996). Inhalen en ingehaald worden in de opleidingsrace. In J. Veenman (red.), *Keren de Kansen? De tweede generatie allochtonen in Nederland*. Assen: Van Gorcum, 15-37.
- Martens, E.P. (1999). *Minderheden in beeld. SPVA-98*. Rotterdam: ISEO-EUR.
- Martens, W (1988). *Conferentie de Nederlanden Nu*, 19 april 1988, 32-33.
- Mattijssen, M. (1972). *Klasse-onderwijs; Sociologie van het onderwijs*. Deventer: Van Loghnum

- Slaterus.
- Mayer, J.C. (1984). Toward an Explanation of Ethnocentrism versus Ethnorelativism based upon Reference Group Orientation. In: G.K. Verma & Ch. Bagley (eds.), *Race Relations and Cultural Differences*. London: Groom Helm, 29-39.
- McLaughlin, B. (1984). *Second Language Acquisition in Childhood. Volume 1: Preschool Children*. Hillsdale/New York: Lawrence Erlbaum.
- McLaughlin, B. (1985). *Second Language Acquisition in Childhood. Volume 2: School Age Children*. Hillsdale/New York: Lawrence Erlbaum.
- Mead, G.H. (1972). *Mind, self and society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Meijer, W.A.J., D. Benner & J.D. Imelman (1992). *Algemene pedagogiek en culturele diversiteit*. Nijkerk: Intro.
- Meloen, J.D. & J. Veenman (1990). *Het is maar de vraag... Onderzoek naar responseffecten bij Minderhedensurveys*. Lelystad: Koninklijke Vermande.
- Ministerie van Binnenlandse Zaken (1978). *De Problematiek van de Molukse Minderheid in Nederland*, Regeringsnota, Tweede kamer, vergaderjaar 1977-1978, 14915, nrs. 1-2. Den Haag: SDU.
- Ministerie van Binnenlandse Zaken (1981). *Ontwerp-Minderhedennota*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Ministerie van Binnenlandse Zaken (1981). *Regiringsreactie op het rapport 'Etnische Minderheden' van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR)*. Tweede kamer, vergaderjaar 1980-1981, 16102, nr. 6. Den Haag: SDU.
- Ministerie van Binnenlandse Zaken (1983). *Minderhedennota. Regiringsnota over het minderhedenbeleid*. Tweede kamer, vergaderjaar 1982-1983, 16102, nrs. 20-21. Den Haag: SDU.
- Ministerie van Binnenlandse Zaken (1992). *Registratie en rapportage minderhedenbeleid*. Den Haag: SDU.
- Ministerie van Binnenlandse Zaken (1994) *Integratiebeleid Etnische Minderheden Contourennota*. Tweede kamer, vergaderjaar 1993-1994, 23684, nrs. 1-2. Den Haag: SDU.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1980). *Concept beleidsplan culturele minderheden in onderwijs*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1981). *Beleidsplan culturele minderheden in het onderwijs*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1984). *Notitie Intercultureel onderwijs*. Tweede Kamer, vergaderjaar 1984 - 1985, 18709. Den Haag: SDU.
- Ministerie van Sociale Zaken en Volksgezondheid (1970). *Nota Buitenlandse Werknemers*, Tweede kamer, vergaderjaar 1969-1970, 10504, nr. 2. Den Haag: SDU.
- Ministerie van Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur (1987). *Hulp met eigen waarde. Advies over jeugdbeleid in etnisch perspectief*. Raad voor het Jeugdbeleid. Rijswijk: W.V.C.
- Mohanty, A.K. (1994). *Bilingualism in a multicultural society: Psychological and pedagogical implications*. Mysore: Central Institute of Indian Languages.
- Monnier, F (1994). Europa en zijn culturen. In: L. Tomesen & G. Vossen (eds.), *Denken over cultuur in Europa*. Houten / Zaventem: Bohn Stafleu Van Loghum, 39-57.
- Moran, J. R., C.M. Fleming (1999). Measuring Bicultural Ethnic Identity Among American Indian Adolescents: A Factor analytic Study. *Journal of Adolescent Research* 14 (4), 405-427.
- Musschenga, A.W. (1986). De plaats van etnische groepen in een pluralistische democratie. In: A.W. Musschenga & J. Tennekes (red.), *Emancipatie en identiteit. Over de positie van etnische groepen*. Amsterdam: VU uitgeverij, 59-82.
- Muysken, P. (2000). Achterstand en Verschil. In: *Het Multiculturele Voordeel: Meertaligheid als Uitgangspunt*, Manifest over Multiculturaliteit te Amsterdam, 23 juni 2000. Utrecht: LOT.
- Müller, H. (1980). Die Kinder der Arbeitsmigranten. Eine zweite Generation? In: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrgs.), *Die schulische Betreuung ausländischer Kinder*. Strasburg: The Council of Europe / Swets & Zeitlinger-Lisse, 35-44.
- Narain, G. & L. Verhoeven (1994). *Ontwikkeling van tweetaligheid bij allochtone kleuters*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Nestvogel, R. (1991). Sozialisation und Sozialisationsforschung in interkultureller Perspektive. In: R. Nestvogel (Hrgs.), *Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz*. Frankfurt/Main: IKO,

- Netelenbos, T. (1995a). *Lokaal onderwijsbeleid*. Zoetermeer: Ministerie van OCW.
- Netelenbos, T. (1995b). *Uitwerkingsnotitie onderwijs in allochtone levende talen*. Zoetermeer: Ministerie van OCW.
- New Europa* (1985). Diversiteit van de Europese cultuur. *New Europa*, jg. XI, nr.3.
- New York Post* (1998). Apology on Greece. *New York Post*, 4 november 1998.
- Niekerk, M. van, T. Sunier & H. Vermeulen (1987). *Onderzoek interetnische relaties; literatuurstudie*. Rijswijk: Ministerie van WVC.
- Nijzink, T. (1977). Culturele identiteit kan remmend werken. *Motief 4*, 1/2, 16-17.
- Norther, M. (1988). Bilingual or 'dual linguistic identities'? In: J. Berry & R. Annis (eds.), *Ethnic psychology: Research and practice with immigrants, refugees, native people, ethnic groups and sojourners*. Berwyn PA: Swets North America, 207-216.
- Nortier, J. (2000). Taal en Onderwijs. In: *Het Multiculturele Voordeel: Meertaligheid als Uitgangspunt*, Manifest over Multiculturaliteit te Amsterdam, 23 juni 2000. Utrecht: LOT.
- Nota Migranten in Rotterdam* (1978). Rotterdam.
- Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (1995). *Kennis verrijkt. Beleidsnota NWO 1996-2001*. Den Haag: NWO.
- Ogbu, J.V. & M.A. Matute-Bianchi (1986). Understanding sociocultural factors: Knowledge, identity and social adjustment. In: California State Department of Education, Bilingual Education Office (ed.), *Beyond language: Social and cultural factors in schooling* Sacramento CA: California State University- Los Angeles, Evaluation, Dissemination and Assessment Center, 73-142.
- Ogbu, J.V. (1992). Understanding Cultural Diversity and Learning. *Educational Researcher* 8, 5-14.
- Oksaar, E. (1984). 'Spracherwerb-Sprachkontakt-Sprachkonflikt' im Lichte individuuzentrierter Forschung. In: E. Oksaar (Hrsg.), *Spracherwerb-Sprachkontakt-Sprachkonflikt*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Ottomeyer, K. (1976). *Soziales Verhalten und Ökonomie im Kapitalismus*. Giessen: Focus-Verlag.
- Overlegcommissie Verkenningen (1996). *Een strategie voor de Sociale Wetenschappen*. Amsterdam: Overlegcommissie Verkenningen.
- Padilla, A.M. & E. Liebman (1975) Language Acquisition in the Bilingual Child. *The Bilingual Review*, 34-55.
- Park, R.E. (1928). Human migration and the marginal man. *American Journal of Sociology* 5, 881-893.
- Pels, T.V.M. (1980). *Mediterrane Jeugd in Nederland*. Amsterdam: Uitgave van het Studiebureau van de Raad voor de Jeugdvorming.
- Pels, T. (1982). *Voeten in de Aarde. Etniciteit, socialisatie en vrije tijd, een literatuurstudie, toegespitst op de Turkse en Marokkaanse jongeren in Nederland*. 's Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Pels, T. (1991). *Marokkaanse kleuters en hun culturele kapitaal. Opvoeden en leren in het gezin en op school*. Amsterdam/Lisse: Swets en Zeitlinger.
- Pels, T. (1994). Allochtone kinderen. In: T. Pels (red.), *De ontwikkeling tot 12 jaar: mogelijkheden voor interventie bij allochtone kinderen*. Leiden: Pewa, 57-71.
- Pels, T. (1998). *Opvoeding in Marokkaanse gezinnen in Nederland. De creatie van een nieuw bestaan*. Assen: Van Gorcum.
- Pels, T. & A. Dieleman (2000). Opvoeding en integratie: kader van de studie. In: T. Pels (red.), *Opvoeding en integratie*. Assen: Van Gorcum.
- Pels, T & C. Nijsten (2000). Jongeren over hun opvoeding. In: T. Pels (red.), *Opvoeding en Integratie*. Assen: Van Gorcum, 88-113.
- Pennings T. & M. van Attekum (1983). Cultuur in de maak. Griekse arbeidsgezinnen in Utrecht. In: *Psychologie en Maatschappij*, 24, 376-390.
- Penninx, R. (1988). *Minderheidsvorming en emancipatie*. Alphen aan de Rijn: Samson.
- Penninx, R (1988). *Minderheidsvorming en emancipatie. Balans van kennisverwerving ten aanzien van immigranten en woonwaggebewoners 1967-1987*. Alphen aan den Rijn (etc.): Samson.
- Phinney, J.S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin* 108, 499-514.

- Polman, A. (1987). *Socialisatie van Turkse kinderen in Enschede. Een onderzoek naar de relatie tussen integratie en socialisatie*. Leiden: ICA.
- Raad van de Europese Gemeenschappen / Commissie van de Europese Gemeenschappen. (1992). *Verdrag betreffende de Europese Unie*. Luxemburg: Bureau voor officiële publicaties der Europese Gemeenschappen.
- Raveau, F. (1987). Ethnicity, Migrations and Minorities. In: Centre for Educational Research and Innovation (ed.), *Multicultural Education*. Paris: OECD, 102-119.
- Reese, S.D., W.A. Danielson, P.I. Shoemaker, T.K. Chand & H.L. Hsu (1986). Ethnicity of interviewer effects among Mexican Americans and Anglos. *Public Opinion Quarterly* 50, 563-572.
- Riccardelli, L. (1992). Bilingualism and cognitive development in relation to threshold theory. *Journal of Psycholinguistic Research* 21, 301-316.
- Riesman, D. (1964). *La foule solitaire*. Paris: Arthaud.
- Rijk, J.T. & O. Carm (1978). Waar hoor ik bij? De Tweede Generatie van Buitenlandse werknemers in Nederland. Den Bosch: Stichting 'Cura Migratorum'.
- Rijke, L. de (1999). *NTC-onderwijs in Mediterrane landen*. Voorburg: NOB.
- Risvanoglu-Bilgin, S., L. Brouwer & M. Priester (1986). *Verschillen als de vingers van een hand*. COMT no. 24. Leiden: COMT.
- Roelandt, Th. & J. Veenman (1990). *Allochtonen van school naar werk. Voorstudies en achtergronden*. Den Haag: SDU.
- Roelandt, Th., H.M.A.G. Smeets & J. Veenman (1993). *Jaarboek Minderheden 1993*. Houten / Zaventem: Bohn Stafley Van Loghum.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Roossens, E. (1982). Etnische groep en etnische identiteit. Symbolen of concepten? In: J. Amersfoort & H. Entzinger (red.), *Imigrant en Samenleving*. Deventer: Loghum Slaterus, 99-123.
- Roossens, E. (1994). The primordial nature of origins in migrant ethnicity. In: H. Vermeulen & C. Govers (eds.), *The anthropology of ethnicity. Beyond 'Ethnic groups and boundaries'*. Amsterdam: Het Spinhuis, 81-104.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' Workplace. The social Organisation of school*. New York: Longman
- Ruiz, R. (1981). Cultural and historical perspectives in counseling Hispanics. In: D. Sue (ed.), *Counseling the culturally different*. New York: Wiley, 186-215.
- Rumbaut, G. (1997). Ties that bind. Immigration and immigrant families in the United States. In: A. Booth, A. Crouter & N. Landale (eds.), *Immigration and the family*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum, 3-46.
- Saharso, S. (1985). De tweede generatie: (voor eeuwig) verloren tussen twee culturen? *Psychologie en Maatschappij* 32, 371-385.
- Saifullah Khan, V. (1982). The role of the Culture of Dominance in Structuring the Experience of Ethnic Minorities. In: Ch. Husband (ed.), *'Race' in Britain. Continuity and Change*. London: Hutchinson, 197-215.
- Saville-Troike, M. (1981). *The development of bilingual and bicultural competence in young children*. Urbana IL: Claeringhouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Savvidis, G. (1974). *Zum Problem der Gastarbeiterkinder in der Bundesrepublik Deutschland: eine empirische sozialpädagogische Untersuchung* (diss.) München: z.u.
- Saunders, G. (1984). *Bilingual children: Guidance for the Family*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Saunders, G. (1988). *Bilingual children: From birth to teens*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Schaeffer, N.C. (1980). Evaluating race-of-interviewer effects in a national survey. *Sociological Methods and Research* 8 (4), 400-419.
- Schepper, H. de (1994). Europese en Binnennederlandse integratie. In: L. Tomesen & G. Vossen (eds.), *Denken over cultuur in Europa*. Houten / Zaventem: Bohn Stafleu Van Loghum, 147-166.
- Schlossberg, N.K. (1980). A model for analyzing human adaption to transition. *The Counseling Psychologist* 9, 2-36.
- Schröder, A., B.W. Nikles & H.M. Griese (1979). *Die Zweite Generation; Sozialisation und Akkulturation Ausländischer Kinder in der BRD*. Darmstadt: Athenäum.
- Schumann, J. (1978). *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*. Rowley,

- MA: Newbury House.
- Segall, M.H., P.R. Dasen, J.W. Berry & Y.H. Poortiga (1990). *Human Behavior in Global Perspective. An Introduction to Cross-Cultural Psychology*. New York / Oxford: Pergamon Press.
- Shadid, W.A. (1994a). *Beeldvorming: de verborgen dimensie bij interculturele communicatie*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Shadid, W.A. (1994b). Integratie en de maatschappelijke context: een onlosmakelijke twee-eenheid; een reactie op Vermeulen en Penninx. *Migrantenstudies 10 (4)*, 216-225
- Shadid, W.A. & P.S. van Koningsveld (1997). *Moslims in Nederland. Minderheden en religie in een multiculturele samenleving*. 2^{de} herziende druk. Alphen aan den Rijn: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Shadid, W.A. (1998). *Grondslagen van interculturele communicatie. Studieveld en werkterrein*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Sergiovanni, Th. (1994). *Building Community in Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Siguan, M. (1990). Multilingual and multicultural education, what for? Confronting ends and means. In: P. Vedder (ed.), *Fundamental studies in educational research*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Singleton, D. (1987). The fall and rise of language transfer. In: J. Coleman & R. Towel (eds.) *The advanced language learner*. London: Centre for information on language teaching and research.
- Singleton, D. (1989). *Language acquisition: The age factor*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sittrop, B. (2000). Grieken in Nederland: Op weg naar morgen. *LIZE bulletin 9 (4)*, 8.
- Skutnabb-Kangas, T. & P. Toukoma (1976). *Teaching Migrant Children's Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Sociocultural situation of the Migrant Family*. Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO.
- Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or not. The education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. & R. Phillipson (eds) (1994). *Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Slooten, B, van. (1984). Grieks centrum legt nadruk op de tweede generatie. Kinderen leven onder een dak met twee culturen. *Utrechts Nieuwsblad/N.Z.C., 17 mei 1984*.
- Slotboom, A. (1987). Statistiek in woorden; De meest voorkomende termentechneken. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Smith, E.J. (1991). Ethnic identity development: Toward the development of a theory within the context of majority/minority status. *Journal of Counseling and Development 70*, 181-188.
- Stenhouse, L. (1971). *Culture and Education*. London: Nelson University Paperbacks.
- Stölting, W. (1980). Die Entwicklung der Zweisprachigkeit bei ausländischen Schülern – Zweitspracherwerb unter Einwanderungsbedingungen. In: Oomen u.a. (Hg.), *Praxis Deutsch. Sonderheft 1980: Deutsch als Zweitsprache*. Seelze: Friedrich Verlag, 19-22.
- Stölting, W. (1987). Affektive Faktoren im Fremdspracherwerb. In: E. Apeltauer (Hrsg.), *Gesteuerter Zweitspracherwerb: Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht*. München: Hueber, 99-110.
- Stonequist, E.V. (1935). The problem of marginal man. *American Journal of Sociology 7*, 1-12.
- Struijs, A. J. (1998). *Minderheden en Moral. Erkenning van culturele identiteit in het perspectief van de liberale moraal*. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam (diss.).
- Swain, M.K. (1972) *Bilingualism as a First Language*. University of California (diss.).
- Tajfel, H. (1978). Social categorization, social identity and social comparison. In: H. Tajfel (ed.), *Differentiation between social groups. Studies in the social psychology of intergroup relations*. London: Academic Press, 61-76.
- Tennekes, J. (1986a). Nederland een multiculturele samenleving? *Migrantenstudies 3*, 2-22.
- Tennekes, J. (1986b). Een multi-culturele samenleving? In: A.W. Musschenga & J. Tennekes (red.), *Emantiaptie en Identiteit. Over de positie van etnische groepen*. Amsterdam: VU uitgeverij, 33-56.
- Tennekes, J. (1986c). Het recht op behoud van culturele identiteit. Autochtone en allochtone

- minderheden in Nederland. In: A.W. Musschenga & J. Tennekes (red.), *Emancipatie en Identiteit. Over de positie van etnische groepen*. Amsterdam: VU uitgeverij, 83-101.
- Tennekes, J. (1990). *De onbekende dimensie. Over cultuur, cultuurverschillen en macht*. Leuven: Garant.
- Tinnemans, W. (1994). *Een gouden armband. Een geschiedenis van mediterrane immigranten in Nederland (1945-1994)*. Utrecht: Nederlands Centrum Buitenlanders.
- Tillmann, K.J. (1989). *Sozialisationstheorien*. Hamburg: Rowolth.
- Todorov, Tz. (1995). *La vie commune*. Paris: Seuil.
- Traas, M. (1990). *Cultuur en Identiteit. Overleven in een veranderende wereld*. Nijkerk: Intro.
- Triandis, H.C. (1980). A theoretical framework for the study of bilingual-bicultural adaption. *International Review of Applied Psychology* 29, 7-16.
- Turkenburg, M. (2001). *Onderwijs in allochtone levende talen. Een verkenning in zeven gemeenten*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- UNESCO (1983). *Second Medium Term Plan (1984-1989)*. Paris.
- Valentine, A. (1971). Deficit, Difference and Bicultural Models of Afro-American Behavior. *Harvard Educational Review* 41, 137-1.
- Vallen, T. (1994). *Vertraagt het onderwijs het natuurlijke taalleerproces van migrantenkinderen?* Tilburg: Katholieke Universiteit Brabant.
- Veenman, J. & Th. Roelandt (1990). Allochtonen: achterstand en achterstelling. In: J.J. Schippers (ed.), *Arbeidsmarkt en maatschappelijke ongelijkheid*. Groningen: Wolters Noordhoff, 241-263.
- Veenman, J. (1996). Sociale ongelijkheid en mobiliteit bij allochtonen. In: J. Veenman (red.), *Keren de Kansen? De tweede generatie allochtonen in Nederland*. Assen: Van Gorcum, 3-14.
- Veenman, J. (1999). *Participatie en perspectief. Verladen en toekomst van etnische minderheden in Nederland*. Houten / Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Vegt-Vrana, T. van der. (1986). Het Griekse OETC. *Moer* 1/2, 6-83.
- Verhoeven, L. (1989). Socio-cultural predictors of minority children's first and second language proficiency. In: K. Deprez (red.), *Language and intergroup relations in Flanders and the Netherlands*. Dordrecht: Foris Publications, 165-180.
- Verhoeven, L. (1994). Linguistic diversity and literacy development. In: L. Verhoeven (ed.), *Functional literacy: theoretical issues and educational implications*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 199 - 220.
- Verkuyten, M. (1988). *Zelfbeleving en Identiteit van jongeren uit etnische minderheden*. Arnhem: Gouda Quint.
- Verkuyten, M., C. Masson & W. de Jong (1984). *Hebben allochtone jongeren problemen?* Rotterdam: Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Verkuyten, M, W. de Jong & K. Masson (1992). Algemeen of specifiek? Dilemma's rond etnisch categoriseren. *Jeugd en Samenleving* 5/6, 321-331.
- Vermeulen, H. (1982). *Culturele identiteit? Wat is dat?* Amsterdam: Antropologisch-Sociologisch Centrum.
- Vermeulen, H. (1984). *Etnische groepen en grenzen. Surinamers, Chinezen en Turken*. Weesp: Wereldvenster.
- Vermeulen, H., M. van Attekum, F. Lindo & T. Pennings (1985). *De Grieken. Migranten in de Nederlandse samenleving*. Muiderberg: Coutinho.
- Vermeulen, H. (1992). De cultuur. Een verhandeling over het cultuurbegrip in de studie van allochtone etnische groepen. *Migrantenstudies* 2, 14-30.
- Vermeulen, H. & R. Penninx (1994). Slotbeschouwing. In: H. Vermeulen & R. Penninx (red.), *Het democratisch ongeduld. De emancipatie en integratie van zes doelgroepen van het minderhedenbeleid*. Amsterdam: Het Spinhuis, 207-234.
- Vermeulen, H. (2000). Introduction: The role of culture in explanations of social mobility. In: H. Vermeulen & J. Perlmann (eds.), *Immigrants, schooling and social mobility. Does Culture make a Difference?* London: MacMillan Press, 1-21.
- Vermeulen, H. & T. Venema (2000). Peasantry and trading diaspora. Differential social mobility of

- Italians and Greeks in the United States. In: H. Vermeulen & J. Perlmann (eds.), *Immigrants, Schooling and Social Mobility. Does Culture make a Difference?* London: Macmillan Press, 124-149.
- Vermeulen, H. (2001). *Etnisch-culturele diversiteit als 'feit' en norm*. Amsterdam: Vossius UvA.
- Vocht, A. de (1998). *Basishandboek SPSS 8*. Utrecht: Bijleveld Press.
- Volterra, V. & T. Taeschner (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language* 5, 311-326.
- Vries, M.H. & W. van Schelven (1987). *Ogen in je rug: Turkse meisjes en jonge vrouwen in Nederland*. Alphen aan de Rijn: Samson.
- Vuijk, R. (1963). *Het kind en zijn leeftijdgenoten*. Groningen: J.B. Wolters.
- Wardekker, W., F. Weijers & G. Wijers (1999). Identiteitsvorming op school. *Comenius* 3, 243-256.
- Wal, J. van der (red.), I. de Mooij & J. de Wilde (1996). *Identiteitsontwikkeling en Leerlingbegeleiding: een praktijkgericht boek*. Bussum: Coutinho.
- Waltz, H.D. (1980). *Sozialisationsbedingungen und Freizeitverhalten italienischer jugendlicher. Eine empirische untersuchung in einer süddentschen Industriestade*. München: DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Weeks, M.F. & R.P. Moore (1981). Ethnicity of interviewer effects on ethnic respondents. *Public Opinion Quarterly* 45, 245-249.
- Weinreich, P. (1979). Ethnicity and Identity Conflict. In: V. Saifullah Khan (red.), *Minority Families in Britain. Support and Stress*. London: MacMillan Press, 89-107.
- Weische- Alexa, P. (1978). *Sozial-kulturelle Probleme junger Türkinen in der Bundesrepublik Deutschland, mit einer Studie zum Freizeitverhalten türkischer Mädchen in Köln* (diss.). Köln: z.u.
- Weiland, M. (2001). Hoe wordt een 'dubbelmin' en 'plus'? *Tijdschrift voor de Sociale Sector* 55 (7/8), 28-32.
- Weisgerber, L. (1966). Vorteile und Gefahren der Zweisprachigkeit. *Wirkendes Wort*, 3, 73-89.
- Weiss, G. (1975). A scientific concept of culture. *American Anthropologist* 75 (2), 1376-1413.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) (1979). *Etnische Minderheden*. Rapport 17. 's- Gravenhage: SDU.
- White, G. (1977). *Socialisation*. London/New York: Longman.
- Whiting, B.B. & C.P. Edwards. (1988). *Children of Different Worlds. The Formation of Social Behavior*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wilpert, C. (1979). *Future aspirations and the adaptive behavior of the second generation. An empirical study and analysis of the occupational and educational aspirations of Turkish and Yugoslav school children in Berlin (West)* (diss.). Berlijn: z.u.
- Wode, H. (1993). *Psycholinguistik – Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen; Theorien, Methoden, Ergebnisse*. Ismaning: Hueber
- Wrong, D. (1961). The oversocialised conception of man in modern society. *American Sociological Review* 26, 183-193.
- Wurzbacher, G. (1974). *Sozialisation und Personalisation; Breitäge zur Begriff und Theorie der Sozialisation*. Stuttgart: Enke.
- Zografou, A. (1982). *Zwischen zwei kulturen. Griechische kinder in der Bundesrepublik*. Frankfurt am Main: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik.
- Zuniga, M.E. (1988). Assessment issues with Chicanas: Practice implications. *Harvard Educational Review* 41, 137-157.

Ελληνόγλωσση

- Αλεξίου, Α. (1997). Η παρουσία των Ελλήνων στο Βέλγιο. Στο: Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Η εκπαίδευση των ελληνοπαίδων στο Βέλγιο και στη Γαλλία*. Αθήνα: Gutenberg, 15-28.
- Βακαλιός, Θ. (1997). Πολιτισμικές καταβολές και προσλαμβάνουσες παραστάσεις και η διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας. Στο Μ.. Δαμανάκης (επιμ.), *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg, 142-169.

- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και στη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Μ. Δαμανάκης (επιμ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Βεντούρα, Λ. (1999). *Έλληνες Μετανάστες στο Βέλγιο*. Αθήνα: Νεφέλη
- Βρίζας, Κ. (1997). *Παγκόσμια επικοινωνία και πολιτιστικές ταυτότητες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νταλάκας, Θ. (1981). *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία. Στοιχεία Κοινωνιολογίας της Παιδείας*. Ιωάννινα.
- Δαμανάκης, Μ. (1988). Διερεύνηση των συνθηκών του μαθήματος Μητρικής Γλώσσας για τα Ελληνόπουλα στην Ο.Δ. της Γερμανίας. Σε: *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, Νρ. Ι, 11-172.
- Δαμανάκης, Μ. (1989). *Μετανάστευση και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1991). *Θεωρητικό πλαίσιο παραγωγής του διδακτικού υλικού. Οδηγίες για το δάσκαλο*. Ιωάννινα: Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Δαμανάκης, Μ. (1996). Ιδεολογικές παραδοχές και στόχοι της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στα Ελληνόπουλα του εξωτερικού. Σε: *Ο Ελληνισμός της Διασποράς. Προβλήματα και Προοπτικές*. Πρακτικά συνεδρίου 5 έως 8 Ιουλίου 1996. Κως: Τομέας Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων – Πνευματικό Κέντρο Δήμου Κω.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων στο Βέλγιο και στη Γαλλία. Σε: Μ. Δαμανάκης (επιμ.) *Η εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων στο Βέλγιο και στη Γαλλία*. Αθήνα: Gutenberg, 89-171.
- Δαμανάκης, Μ. (1998). Το πολιτισμικό ελάχιστο ως στοιχείο του αυτοπροσδιορισμού και της αυτοαντίληψης. Σε: *Η Παιδεία του γένους των Ελλήνων*. Πρακτικά διημερίδας, 30 και 31 Οκτωβρίου 1998. Αθήνα: ΙΣΤΑΜΕ, 121-128.
- Δαμανάκης, Μ. (1999α). Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων του εξωτερικού. Σε: Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Παιδεία Ομογενών. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, 19-72.
- Δαμανάκης, Μ. (1999β). Ταυτότητα, ετερότητα και εκπαίδευση στην ελληνική διασπορά. Σε: *Ελληνομάθεια στην Ευρώπη*. Πρακτικά συνδιάσκεψης της νεολαίας του απόδημου ελληνισμού Ευρώπης. Φρανκφούρτη: Σ.Α.Ε., 50-57.
- Δαμανάκης, Μ. (1999γ). Εθνοπολιτισμική Ταυτότητα και Εκπαίδευση στην Ελληνική Διασπορά. Σε: *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό*. Πρακτικά Πανελλήνιου-Πανομογενειακού συνεδρίου, 26 έως 28 Ιουνίου 1998. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, 36-47.
- Δαμανάκης, Μ. (2001α). Παιδεία Ομογενών: Οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού σε επίπεδα. Σε: Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Επίπεδα και κριτήρια διαπίστωσης / πιστοποίησης της ελληνομάθειας. Αποτελέσματα και προβληματισμοί ερευνητικών προγραμμάτων*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, 17-31.
- Δαμανάκης, Μ. (2001β). Ομάδες – στόχοι και οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού. Σε: Μ. Βάμβουκας, Μ. Δαμανάκης & Γ. Κατσιμαλή (επιμ.) *Προλεγόμενα αναλυτικού προγράμματος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, 69-88.
- Δαμανάκης, Μ. (2001γ). Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων της διασποράς. Σε: Μ. Βάμβουκας, Μ. Δαμανάκης & Γ. Κατσιμαλή (επιμ.), *Προλεγόμενα αναλυτικού προγράμματος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, 15-48.
- Δημητρίου, Σ. (1994) *Λεξικό όρων γλωσσολογίας*. 2 τ., 2^η έκδοση. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Διαλεκτόπουλος, Θ. (2000) *Έλληνες στις Κάτω Χώρες, 1600-2000*. Λευκωσία: Σ.Α.Ε.
- Κανακίδου, Ε & Β. Παπαγιάννη (1994). *Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραφύλλης, Γ. (1998). Πολιτιστική ανάδραση Κέντρου-Διασποράς. Σε: *Ο Ελληνισμός της Διασποράς. Προβλήματα και προοπτικές*. Διεθνές επιστημονικό συνέδριο του πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Αθήνα: Νέα Σύνορα, 143-158.
- Καζαμιάς, Α. (1996). Η Ελληνική εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη: προβλήματα και προοπτικές. Σε: *Η εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη*. Πρακτικά του πέμπτου διεθνούς συνεδρίου στην Πάτρα από 27 έως και 29 Σεπτεμβρίου 1991. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 32-54.
- Μουσούρου, Λ.Μ. (1991). *Μετανάστευση και μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα και στην Ευρώπη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παϊζάνου, Α. (1987) *Μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη Γαλλία*. Σε: Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Η Εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων στο Βέλγιο και στη Γαλλία*. Αθήνα: Gutenberg, 57-81.

- Σέλλα-Μάζη, Ε. (1997). Διγλωσσία και ολιγότερο ομιλούμενες γλώσσες στην Ελλάδα. Σε: Κ. Τσιτσελίκης, Δ. Χριστόπουλος (επιμ.) *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα. Μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα: Κριτική Αε & ΚΕΜΟ, 349-413.
- Τριάρχη-Herrmann, Β. (2000). *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια Ψυχολογολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (1999). Διαπιστώσεις Πρώτης Επιτόπιας Έρευνας στις Ελληνόφωνες Εστίες στον Λίβανο και στη Συρία. Σε: *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό*. Πρακτικά Πανελλήνιου-Πανομογενειακού συνεδρίου, 26 έως 28 Ιουνίου 1998. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, 394-403.
- Χουρδάκης, Α. (2001). Διδασκαλία στοιχείων ιστορίας και πολιτισμού στα ελληνόπουλα του εξωτερικού: Προθέσεις και εφαρμογές. Σε: Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Επίπεδα και κριτήρια διαπίστωσης / πιστοποίησης της ελληνομάθειας Αποτελέσματα και προβληματισμοί ερευνητικών προγραμμάτων*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, 102-124.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ

(που φοιτούν σε μια από τις τρεις ανώτερες τάξεις στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας)

01. Σε ποιο μέρος μένεις στην Ολλανδία ;

- Μένω στο :

02. Τι είσαι ;

- αγόρι
- κορίτσι

03. Πού γεννήθηκες ;

- στην Ολλανδία
- στην Ελλάδα
- κάπου αλλού :

04. Πόσα χρόνια ζεις στην Ολλανδία ;

..... χρόνια

05. Πού γεννήθηκε ο πατέρας σου ;

- στην Ελλάδα
- στην Ολλανδία
- κάπου αλλού :

06. Πού γεννήθηκε η μητέρα σου ;

- στην Ελλάδα
- στην Ολλανδία
- κάπου αλλού :

07. Πόσων χρονών είσαι ;

..... χρονών

08. Πού έζησες μέχρι τώρα ;

Ηλικία	στην Ελλάδα	στην Ολλανδία	κάπου αλλού, δηλ. :
1ο έτος	1. <input type="checkbox"/>	1. <input type="checkbox"/>	1. <input type="checkbox"/>
2ο έτος	2. <input type="checkbox"/>	2. <input type="checkbox"/>	2. <input type="checkbox"/>
3ο έτος	3. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/>
4ο έτος	4. <input type="checkbox"/>	4. <input type="checkbox"/>	4. <input type="checkbox"/>
5ο έτος	5. <input type="checkbox"/>	5. <input type="checkbox"/>	5. <input type="checkbox"/>

6ο έτος	6. <input type="checkbox"/>	6. <input type="checkbox"/>	6. <input type="checkbox"/>
7ο έτος	7. <input type="checkbox"/>	7. <input type="checkbox"/>	7. <input type="checkbox"/>
8ο έτος	8. <input type="checkbox"/>	8. <input type="checkbox"/>	8. <input type="checkbox"/>
9ο έτος	9. <input type="checkbox"/>	9. <input type="checkbox"/>	9. <input type="checkbox"/>
10ο έτος	10. <input type="checkbox"/>	10. <input type="checkbox"/>	10. <input type="checkbox"/>
11ο έτος	11. <input type="checkbox"/>	11. <input type="checkbox"/>	11. <input type="checkbox"/>
12ο έτος	12. <input type="checkbox"/>	12. <input type="checkbox"/>	12. <input type="checkbox"/>
13ο έτος	13. <input type="checkbox"/>	13. <input type="checkbox"/>	13. <input type="checkbox"/>

09. Σε ποιο γκρουπ πηγαίνεις στο Ολλανδικό Σχολείο ;

γκρουπ

10. Έχεις πάει στο Δημοτικό Σχολείο στην Ελλάδα ;

- όχι
 ναι, στις τάξεις : 1η 2η 3η 4η 5η 6η

11. Σε ποια τάξη πηγαίνεις στο Ελληνικό Σχολείο ;

- 4η τάξη
 5η τάξη
 6η τάξη

12. Σταύρωσε αυτό που νομίζεις ότι ταιριάζει καλύτερα.
Μπορείς να βάλεις πολλούς σταυρούς.

Γιατί πηγαίνεις στο Ελληνικό Σχολείο ;

- για να μάθω να διαβάζω και να γράφω Ελληνικά
 για να μάθω περισσότερα πράγματα για την Ελλάδα και τον πολιτισμό της
 επειδή με υποχρεώνουν οι γονείς μου
 για να συναντώ άλλα Ελληνόπουλα
 για να καταλάβω ποια είναι η σχέση μου με την Ελλάδα και την Ολλανδία
 για να μπορέσω να παρακολουθήσω αργότερα το σχολείο στην Ελλάδα
 για να μπορέσω να εξασκήσω αργότερα ένα επάγγελμα στην Ελλάδα
 άλλοι λόγοι

13. Σκέφτεσαι καμιά φορά να πάψεις να πηγαίνεις στο Ελληνικό Σχολείο ;

- όχι, ποτέ
 κάπου -κάπου
 πολύ συχνά

Αν “ναι”, δηλαδή σκέφτεσαι κάπου-κάπου ή πολύ συχνά να μην πηγαίνεις στο Ελληνικό Σχολείο, γιατί ;
 Σταύρωσε αυτό που νομίζεις ότι ταιριάζει καλύτερα. **Μπορείς να βάλεις πολλούς**

σταυρούς.

- επειδή δεν μου αρέσει ο τρόπος που γίνεται το μάθημα στο Ελληνικό Σχολείο
- επειδή έχω δυσκολίες με την ελληνική γλώσσα
- επειδή ο δάσκαλος δεν μπορεί να εξηγήσει στα Ολλανδικά κάτι που δεν καταλαβαίνω
- επειδή τα θέματα των ελληνικών βιβλίων είναι ξένα με τη ζωή μου εδώ στην Ολλανδία
- επειδή το Ελληνικό Σχολείο λειτουργεί κατά τον ελεύθερο χρόνο μου
- τι να κάνω με την ελληνική γλώσσα και πολιτισμό, αφού εγώ ζω στην Ολλανδία
- επειδή στο σπίτι με τη οικογένειά μου μιλάμε ελάχιστα ελληνικά
- επειδή το Ελληνικό Σχολείο βρίσκεται πολύ μακριά από το σπίτι μου
- επειδή έχω κι άλλα μαθήματα να κάνω για το Ολλανδικό Σχολείο
- άλλοι λόγοι

14. Για ποια χώρα γνωρίζεις περισσότερα πράγματα ;

- για την Ελλάδα
- για την Ολλανδία
- και τις δύο το ίδιο

15. Σταύρωσε αυτό που νομίζεις ότι είναι σωστό ή ταιριάζει καλύτερα.

Αν συγκρίνεις τα Ελληνικά και τα Ολλανδικά σου βιβλία,

	τα Ελληνικά	τα Ολλανδικά	το ίδιο
ποια καταλαβαίνεις καλύτερα ;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ποια περιέχουν ιστορίες που να ταιριάζουν πιο πολύ στη ζωή σου ;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ποια διαβάζεις πιο ευχάριστα ;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ποια έχουν πιο πολύ χιούμορ ;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Διαβάζεις ελληνικά βιβλία (όχι σχολικά) στον ελεύθερο χρόνο σου σχετικά με τον ελληνικό πολιτισμό ;

- όχι
- ναι

Αν “ναι”, δηλαδή διαβάζεις, πού τα βρίσκεις ;

Μπορείς να βάλεις πολλούς σταυρούς.

- τα αγοράζω από την Ελλάδα
- τα δανείζομαι απ' τη βιβλιοθήκη της κοινότητας
- τα δανείζομαι απ' τη βιβλιοθήκη του σχολείου
- τα δανείζομαι από φίλους μου
- κάτι άλλο

Για ποιο λόγο διαβάζεις αυτά τα βιβλία ;
Μπορείς να βάλεις πολλούς σταυρούς.

- διότι θέλω να γνωρίζω όσο πιο πολλά πράγματα γίνεται για τον ελληνικό πολιτισμό
- διότι έχουν πιο ενδιαφέρον περιεχόμενο από τα σχολικά βιβλία
- διότι έχουν καλύτερη εικονογράφηση από τα σχολικά βιβλία
- διότι έχουν πιο πολύ χιούμορ από τα σχολικά βιβλία
- κάτι άλλο

17. Σημείωσε με αριθμούς κατά πόσο σ' αρέσουν τα παρακάτω μαθήματα :

1 = για το μάθημα που σ' αρέσει περισσότερο απ' όλα.

2 = για το μάθημα που σ' αρέσει αμέσως μετά

3 = για το μάθημα που σ' αρέσει λιγότερο

4 = για το μάθημα που σ' αρέσει λιγότερο απ' όλα.

Ιστορία	.....
Θρησκευτικά	.....
Μελέτη Περιβάλλοντος	.....
Γεωγραφία	.....

18. Μπορείς να δηλώσεις πόσο ικανοποιημένος είσαι με τον τρόπο που γίνεται το μάθημα της ιστορίας στο Ελληνικό Σχολείο ;

- πολύ ικανοποιημένος
- ικανοποιημένος
- δεν μου αρέσει
- δεν μου αρέσει καθόλου

19. Έχεις δυσκολίες με το μάθημα της Ιστορίας στο Ελληνικό Σχολείο ;

- όχι
- ναι
- έτσι κι έτσι

Αν έχεις δυσκολίες, ποιες είναι αυτές ;

Μπορείς να βάλεις πολλούς σταυρούς.

- δεν καταλαβαίνω καλά τη γλώσσα του βιβλίου
- η εικονογράφηση δεν είναι κατάλληλη
- οι ασκήσεις είναι δύσκολες
- δεν υπάρχει σύνδεση με το ολλανδικό περιβάλλον όπου ζω
- το μάθημα έχει πολύ θεωρητικό χαρακτήρα και τα γεγονότα φαίνονται τόσο μακρινά, από εδώ όπου ζω
- ο δάσκαλος δεν μπορεί να μου εξηγήσει στα ολλανδικά κάτι που δεν καταλαβαίνω
- κάτι άλλο

20. Θα ήθελες να σου εξηγήει ο δάσκαλος κάτι που δεν καταλαβαίνεις στα ολλανδικά ;

- όχι, ποτέ

ναι

21. Είναι σημαντικό να γνωρίζεις για τα ιστορικά μνημεία (αρχαιότητες) της Ελλάδας ;

- καθόλου σημαντικό
- όχι πολύ σημαντικό
- σημαντικό
- πολύ σημαντικό

22. Πόσο σημαντικό είναι να γνωρίζεις για τα ιστορικά μνημεία (αρχαιότητες) της Ολλανδίας ;

- καθόλου σημαντικό
- όχι πολύ σημαντικό
- σημαντικό
- πολύ σημαντικό

23. Πώς σου φαίνεται η άποψη: 'Στοιχεία από τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό βρίσκουμε και σήμερα στην Ολλανδία' ;

- δεν συμφωνώ καθόλου
- δεν συμφωνώ
- συμφωνώ
- συμφωνώ απόλυτα

24. Θεωρείς σημαντικό να γνωρίζεις για την καταγωγή των γονέων σου ;

- καθόλου σημαντικό
- όχι πολύ σημαντικό
- σημαντικό
- πολύ σημαντικό

25. Σου αρέσει να πηγαίνεις σε ελληνικές γιορτές (γλέντια) ;

- όχι
- έτσι κι έτσι
- ναι

26. Σου αρέσει να πηγαίνεις σε ολλανδικές γιορτές (γλέντια) ;

- όχι
- έτσι κι έτσι
- ναι

27. Τι θα ήθελες να γίνεται στο Ελληνικό Σχολείο πέρα από τα μαθήματα ;
Μπορείς να βάλεις πολλούς σταυρούς.

- Παιδικό θέατρο
- Χορευτικό συγκρότημα
- Παιδική χορωδία
- Εκθέσεις ζωγραφικής
- Παρουσίαση έργων χειροτεχνίας
- Επισκέψεις σε Μουσεία
- Κάτι άλλο.....

28. Πήγες τα τελευταία τρία χρόνια διακοπές στην Ελλάδα ;

- όχι
- ναι

Επισκέφτηκες εκεί Μουσεία ή ιστορικούς χώρους ;

- όχι
- ναι

29. Επισκέφτηκες τα τελευταία τρία χρόνια στην Ολλανδία Μουσεία ή ιστορικούς χώρους ;

- όχι
- ναι

30. Φαντάσου ότι παίζουν ποδόσφαιρο η ελληνική εθνική ομάδα με την ολλανδική εθνική ομάδα. Ποια θα ήθελες να κερδίσει ;

- η ολλανδική ομάδα
- η ελληνική ομάδα
- ισοπαλία

31. Πώς σου φαίνεται η σκέψη: ‘ Τα παιδιά από μουσουλμάνους γονείς θα πρέπει να πηγαίνουν σε ξεχωριστά ολλανδικά σχολεία ’ ;

- δεν συμφωνώ καθόλου
- δεν συμφωνώ
- συμφωνώ
- συμφωνώ απόλυτα

32. Έχεις φίλους ;

Έχω:

- μόνο Ολλανδούς φίλους
- μόνο Έλληνες φίλους

- μόνο φίλους από άλλες εθνικότητες
- Ολλανδούς, Έλληνες και από άλλες εθνικότητες φίλους
- δεν έχω καθόλου φίλους

33. Πώς σου φαίνεται η σκέψη: ‘Στο Ελληνικό Σχολείο θα πρέπει να συζητάμε και για τον πολιτισμό των παιδιών που δεν είναι Ολλανδοί’ ;

- δεν συμφωνώ καθόλου
- δεν συμφωνώ
- συμφωνώ
- συμφωνώ απόλυτα

34. Ο ελληνικός πολιτισμός και ο ολλανδικός πολιτισμός διαφέρουν μεταξύ τους:

- πάρα πολύ
- πολύ
- λίγο
- καθόλου

35. Ποια γλώσσα σου είναι πιο χρήσιμη ;

- η Ελληνική
- η Ολλανδική
- το ίδιο

36. Ποια χώρα αισθάνεσαι ότι είναι η πατρίδα σου ;

- η Ολλανδία
- η Ελλάδα
- και η Ολλανδία και η Ελλάδα
- καμιά απ’ τις δύο

37. Ποια γλώσσα αισθάνεσαι σαν ξένη γλώσσα, την Ελληνική ή την Ολλανδική ;

- την ελληνική γλώσσα
- την ολλανδική γλώσσα
- και τις δύο
- καμιά απ’ τις δύο

38. Θα ήθελες να γυρίσεις για πάντα στην Ελλάδα ;

- όχι
- ναι
- δεν ξέρω

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ ΤΩΝ ΟΠΟΙΩΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ
ΦΟΙΤΟΥΝ ΣΕ ΜΙΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΤΡΕΙΣ ΑΝΩΤΕΡΕΣ ΤΑΞΕΙΣ
ΣΤΑ ΤΜΗΜΑΤΑ ΜΗΤΡΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

01. Για ποιους λόγους στέλνετε το παιδί / τα παιδιά σας στο Ελληνικό Σχολείο ;
Μπορείτε να βάλετε πολλούς σταυρούς.

- για να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν Ελληνικά
- για να μάθουν ορισμένα πράγματα για την Ελλάδα και τον πολιτισμό της
- επειδή το θέλουν τα ίδια τα παιδιά
- για να έρχονται σε επαφή με άλλα Ελληνόπουλα
- για να καταλάβουν ποια είναι η σχέση τους με την Ελλάδα και την Ολλανδία
- για να μπορέσουν αργότερα να παρακολουθήσουν το σχολείο στην Ελλάδα, σε περίπτωση επιστροφής
- για να μπορέσουν αργότερα να εξασκήσουν ένα επάγγελμα στην Ελλάδα, σε περίπτωση επιστροφής
- άλλοι λόγοι
-

02. Σκεφτήκατε καμιά φορά να διακόψετε το παιδί σας από το Ελληνικό Σχολείο ;

- όχι
- ναι

Αν “ναι”, για ποιους λόγους ;

Σταυρώστε αυτό που νομίζετε ότι ταιριάζει καλύτερα.

Μπορείτε να βάλετε πολλούς σταυρούς.

- επειδή δεν είμαι ικανοποιημένος/η με τον τρόπο που γίνεται το μάθημα
- επειδή το παιδί μου έχει δυσκολίες με την ελληνική γλώσσα
- επειδή ο δάσκαλος δεν μπορεί να εξηγήσει στα Ολλανδικά κάτι που δεν καταλαβαίνει το παιδί μου
- επειδή τα θέματα των ελληνικών βιβλίων είναι ξένα με τη ζωή του παιδιού μου εδώ στην Ολλανδία
- επειδή το Ελληνικό Σχολείο λειτουργεί κατά τον ελεύθερο χρόνο του παιδιού μου
- τι να κάνει το παιδί μου με την ελληνική γλώσσα και πολιτισμό, αφού ζει στην Ολλανδία
- επειδή ως οικογένεια στο σπίτι μιλάμε ελάχιστα ελληνικά
- επειδή το Ελληνικό Σχολείο βρίσκεται πολύ μακριά από το σπίτι μας
- επειδή το παιδί μου έχει κι άλλα μαθήματα να κάνει για το Ολλανδικό Σχολείο
- άλλοι λόγοι
-

03. Ποια είναι η γνώμη σας για την ακόλουθη θέση: ‘Η συμμετοχή των παιδιών στο Ελληνικό Σχολείο αποτελεί εμπόδιο στην ολλανδική τους μόρφωση’ ;

- δεν συμφωνώ καθόλου
- δεν συμφωνώ
- συμφωνώ
- συμφωνώ απόλυτα

04. Ποια γλώσσα μιλάτε στο σπίτι με τα παιδιά σας ;

Ελληνικές γιορτές	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ορθόδοξη Εκκλησία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Εθνικές επέτειοι	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

08. Πόσο συχνά κάνετε εσείς ή ο/η σύζυγός σας με το παιδί στο σπίτι τα ακόλουθα ;

	(σχεδόν) κάθε μέρα	3-5 φορές την εβδομ.	1-2 φορές την εβδομ.	λιγότερο από 1 φορά εβδομαδ.	(σχεδόν) ποτέ
Διαβάζετε ελληνικά (εξωσχολικά) βιβλία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Διηγείστε ελληνικές ιστορίες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Παίζετε ελληνικά επιτραπέζια παιχνίδια	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

09. Πόσο συχνά κάνετε εσείς ή ο/η σύζυγός σας με το παιδί στο σπίτι τα ακόλουθα ;

	(σχεδόν) κάθε μέρα	3-5 φορές την εβδομ.	1-2 φορές την εβδομ.	λιγότερο από 1 φορά εβδομαδ.	(σχεδόν) ποτέ
Διαβάζετε ολλανδικά (εξωσχολικά) βιβλία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Διηγείστε ολλανδικές ιστορίες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Παίζετε ολλανδικά επιτραπέζια παιχνίδια	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Δεχόσαστε επισκέψεις συγγενικών προσώπων από την Ελλάδα ;

- όχι
- ναι

Αν “ναι”, δηλαδή δεχόσαστε επισκέψεις, πόσο συχνά ;

- 2-3 φορές το χρόνο
- 1 φορά το χρόνο
- 1 φορά στα 2 χρόνια
- 1 φορά στα 3 χρόνια
- κάτι άλλο

11. Έχετε επαφές με άλλες ελληνικές οικογένειες στην Ολλανδία ;

- όχι
- ναι

Αν “ναι”, σε τι γλώσσα μιλάτε ;

- μόνο Ελληνικά
- μόνο Ολλανδικά
- περισσότερο Ολλανδικά και λιγότερο Ελληνικά
- περισσότερο Ελληνικά και λιγότερο Ολλανδικά

- και τις δύο γλώσσες εξ ίσου

12. Πόσο συχνά πηγαίνετε με τα παιδιά σας στην Ελλάδα ;

- 2-3 φορές το χρόνο
- 1 φορά το χρόνο
- 1 φορά στα 2 χρόνια
- 1 φορά στα 3 χρόνια
- κάτι άλλο

13. Επισκέπτεστε με τα παιδιά σας Μουσεία ή ιστορικούς χώρους στην Ελλάδα ; Πόσο συχνά ;

- κάθε χρόνο
- κάθε δύο χρόνια
- κάθε τρία χρόνια
- ποτέ
- κάτι άλλο

14. Επισκέπτεστε με τα παιδιά σας Μουσεία ή ιστορικούς χώρους στην Ολλανδία όπου προβάλλεται ο ολλανδικός πολιτισμός ; Πόσο συχνά ;

- κάθε χρόνο
- κάθε δύο χρόνια
- κάθε τρία χρόνια
- ποτέ
- κάτι άλλο

15. Έχετε δορυφορική τηλεόραση ;

- όχι
- ναι

Αν “ναι”, τι παρακολουθείτε περισσότερο ;

- ελληνικά προγράμματα
- ολλανδικά προγράμματα
- και τα δύο εξ ίσου

16. Θεωρείτε σημαντικό να γνωρίζουν τα παιδιά σας για τα ιστορικά μνημεία (αρχαιότητες) της Ελλάδας ;

- καθόλου σημαντικό
- όχι πολύ σημαντικό
- σημαντικό
- πολύ σημαντικό

17. Θεωρείτε σημαντικό να γνωρίζουν τα παιδιά σας για τα ιστορικά μνημεία (αρχαιότητες) της Ολλανδίας ;

- καθόλου σημαντικό
- όχι πολύ σημαντικό
- σημαντικό
- πολύ σημαντικό

18. Ποια είναι η γνώμη σας για την ακόλουθη θέση: ‘Στοιχεία από τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό βρίσκουμε και σήμερα στην Ολλανδία’ ;

- δεν συμφωνώ καθόλου
- δεν συμφωνώ
- συμφωνώ
- συμφωνώ απόλυτα

19. Ποια είναι η γνώμη σας για την ακόλουθη θέση: ‘Στο Ελληνικό Σχολείο θα πρέπει να γίνεται αναφορά και στον πολιτισμό άλλων μειονοτήτων της Ολλανδίας’ ;

- δεν συμφωνώ καθόλου
- δεν συμφωνώ
- συμφωνώ
- συμφωνώ απόλυτα

20. Ποια είναι η γνώμη σας για την ακόλουθη θέση: ‘Το αναλυτικό πρόγραμμα της ελληνικής εκπαίδευσης στην Ολλανδία θα πρέπει να αναπροσαρμοστεί έτσι, ώστε να λαμβάνονται υπόψη οι ξεχωριστές κοινωνικές και πολιτιστικές ιδιαιτερότητες της ελληνικής μειονότητας’ ;

- δεν συμφωνώ καθόλου
- δεν συμφωνώ
- συμφωνώ
- συμφωνώ απόλυτα

21. Ποια είναι η γνώμη σας για την ακόλουθη θέση: ‘Το Ελληνόπουλο της Ολλανδίας, στα πλαίσια της Ενωμένης Ευρώπης, θα πρέπει να αποκτήσει μια ταυτότητα ανάλογη με τις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες κοινωνικοποίησής του, δηλαδή μια διπολιτισμική ταυτότητα’ ;

- δεν συμφωνώ καθόλου
- δεν συμφωνώ
- συμφωνώ
- συμφωνώ απόλυτα

Και τώρα σας παρακαλούμε να μας απαντήσετε μερικές προσωπικές ερωτήσεις.

22. Ποια είναι η εθνικότητά σας ;

πατέρας

μητέρα

- ελληνική
 ολλανδική
 κάτι άλλο

- ελληνική
 ολλανδική
 κάτι άλλο

23. Μέχρι πού φτάνουν οι γραμματικές σας γνώσεις ;

	πατέρας	μητέρα
Μερικές τάξεις του Δημοτικού	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Απολυτήριο του Δημοτικού	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Μερικές τάξεις του Ελληνικού εξαταξίου Γυμνασίου (παλιού τύπου)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Απολυτήριο Ελληνικού Γυμνασίου (νέου τύπου με τρεις τάξεις)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Πτυχίο Ελληνικής τεχνικής σχολής	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Απολυτήριο Ελλην. εξαταξίου Γυμνασίου (παλιού τύπου) ή Λυκείου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Πτυχίο Ελληνικής ανώτερης σχολής	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Πτυχίο Ολλανδικού Σχολείου Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης		
Αν “ναι”, ποιο :		
MAVO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
HAVO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
VWO / Gymnasium	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Πτυχίο Ολλανδικού Σχολείου Επαγγελματικής εκπαίδευσης		
Αν “ναι”, ποιο :		
LBO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MBO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
HBO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Πτυχίο πανεπιστημίου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Κάτι άλλο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Ποιο είναι το επάγγελμά σας σήμερα ;

πατέρας :
μητέρα :

25. Εργάζεστε σε κάποια φίρμα ή είστε αυτοαπασχολούμενος ;

πατέρας	μητέρα
<input type="checkbox"/> οικιακά	<input type="checkbox"/> οικιακά
<input type="checkbox"/> φίρμα	<input type="checkbox"/> φίρμα
<input type="checkbox"/> αυτοαπασχολούμενος	<input type="checkbox"/> αυτοαπασχολούμενη
<input type="checkbox"/> άνεργος	<input type="checkbox"/> άνεργη

26. Σκοπεύετε να επιστρέψετε για πάντα στην Ελλάδα ;

- όχι
 ναι

δεν ξέρω

27. Πόσα χρόνια ζείτε στην Ολλανδία ;

πατέρας

μητέρα

..... χρόνια

..... χρόνια

28. Πώς είναι τα Ολλανδικά σας ;

πατέρας

μητέρα

πολύ καλά

πολύ καλά

καλά

καλά

μέτρια

μέτρια

περιορισμένα

περιορισμένα

29. Αν έχετε να συμπληρώσετε κάτι σχετικό με την πολιτιστική καλλιέργεια του παιδιού σας στο Ελληνικό Σχολείο, μπορείτε να το γράψετε εδώ.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΔΑΣΚΑΛΟΥΣ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ ΣΤΙΣ ΤΡΕΙΣ ΑΝΩΤΕΡΕΣ ΤΑΞΕΙΣ ΤΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΜΗΤΡΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

01. Πόσοι μαθητές του Σχολείου σας (σχολ. έτος 1997-98) φοιτούν στις τρεις ανώτερες τάξεις (Δ', Ε', ΣΤ') ;

Συνολικός αριθμός μαθητών

Δ' τάξη :

Ε' τάξη :

ΣΤ' τάξη :

02. Σας διαθέτει το σχολείο όπου λαμβάνει χώρα το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας, εποπτικά μέσα, φωτοτυπικά μηχανήματα κλπ. ;

- όχι
- ναι
- σε περιορισμένο βαθμό

03. Για ποιους λόγους έρχονται κατά τη γνώμη σας οι μαθητές στο Ελληνικό Σχολείο ;
Μπορείτε να βάλετε πολλούς σταυρούς.

- για να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν Ελληνικά
- για να μάθουν ορισμένα πράγματα για την Ελλάδα και τον πολιτισμό της
- επειδή το θέλουν τα ίδια τα παιδιά
- για να συναντούν άλλα Ελληνόπουλα
- για να καταλάβουν ποια είναι η σχέση τους με την Ελλάδα και την Ολλανδία
- για να μπορέσουν αργότερα να παρακολουθήσουν το σχολείο στην Ελλάδα, σε περίπτωση επιστροφής
- για να μπορέσουν αργότερα να εξασκήσουν ένα επάγγελμα στην Ελλάδα, σε περίπτωση επιστροφής
- άλλοι λόγοι.....

04. Αν έχετε μαθητές στις τρεις ανώτερες τάξεις που δεν παρακολουθούν τακτικά το Ελληνικό Σχολείο, που νομίζετε ότι μπορεί να οφείλεται αυτό ;
Μπορείτε να βάλετε πολλούς σταυρούς.

- στο ότι δεν είναι ικανοποιημένοι με τον τρόπο που γίνεται το μάθημα
- στο ότι δεν μπορείτε να τους εξηγήσετε στα Ολλανδικά κάτι που δεν καταλαβαίνουν
- στο ότι τα θέματα των ελληνικών βιβλίων είναι ξένα με τη ζωή τους στην Ολλανδία
- στο ότι το Ελληνικό Σχολείο λειτουργεί κατά τον ελεύθερο χρόνο τους
- στο ότι δεν ενδιαφέρονται και πολύ για την ελληνική γλώσσα, αφού ζουν στην Ολλανδία
- στο ότι στο σπίτι με την οικογένειά τους μιλάνε ελάχιστα ελληνικά
- στο ότι το Ελληνικό Σχολείο βρίσκεται πολύ μακριά από το σπίτι τους
- στο ότι έχουν να κάνουν κι άλλα μαθήματα για το Ολλανδικό Σχολείο
- άλλοι λόγοι.....

05. Σε ορισμένες περιπτώσεις δεν παρακολουθούν οι μαθητές στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας τη διδακτέα ύλη, που αντιστοιχεί στην τάξη που παρακολουθούν στο Ολλανδικό σχολείο, αλλά την ύλη μιας κατώτερης τάξης. Μπορείτε να αναφέρετε το ποσοστό των μαθητών σας των τριών ανώτερων τάξεων που διδάσκονται την ύλη μιας, δύο, τριών κ.λ.π. τάξεων χαμηλότερα απ' αυτή που παρακολουθούν στο Ολλανδικό σχολείο ;

%	1 τάξη	2 τάξεις	3 τάξεις	4 τάξεις	διδάσκεται στα ΤΜΓ την ύλη που
---	--------	----------	----------	----------	--------------------------------

	χαμη- λότερα	χαμηλό- τερα	χαμηλό- τερα	χαμηλό- τερα	αντιστοιχεί στην τάξη που παρα- κολουθεί στο Ολλανδικό σχολείο
10%	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20%	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30%	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40%	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50%	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60%	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70%	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80%	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
90%	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
100%	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

06. Τι ποσοστό από τους μαθητές των τριών ανωτέρων τάξεών σας παρακολουθεί το Μάθημα της Μητρικής Γλώσσας δύο φορές την εβδομάδα (Τετάρτη και Σάββατο) ;

- 0 %
- 10 %
- 20 %
- 30 %
- 40 %
- 50 %
- 60 %
- 70 %
- 80 %
- 90 %
- 100 %

07. Έχετε μαθητές στις τρεις ανώτερες τάξεις με τους οποίους έχετε δυσκολίες συνεννόησης στα Ελληνικά ;

- όχι
- ναι

Αν ναι, μπορείτε να αναφέρετε το ποσοστό επί του συνόλου τους ;

- 10 %
- 20 %
- 30 %
- 40 %
- 50 %
- 60 %
- 70 %
- 80 %
- 90 %
- 100 %

08. Χρησιμοποιούν οι μαθητές των τριών ανωτέρων τάξεών σας ολλανδικές λέξεις ή φράσεις

κατά τη διάρκεια του ελληνικού μαθήματος ;

- όχι
- ναι

Αν ναι, μπορείτε να αναφέρετε το ποσοστό επί του συνόλου τους ;

- 10 %
- 20 %
- 30 %
- 40 %
- 50 %
- 60 %
- 70 %
- 80 %
- 90 %
- 100 %

09. Εσείς χρησιμοποιείτε την ολλανδική γλώσσα για να εξηγήσετε στους μαθητές των τριών ανωτέρων τάξεων κάτι που δεν το καταλαβαίνουν στα Ελληνικά ;

- ποτέ
- σπάνια
- συχνά

10. Διαθέτει το σχολείο σας (Τμήματα Μητρικής Γλώσσας) ελληνόγλωσση δανειστική βιβλιοθήκη για τους Έλληνες μαθητές ;

- όχι
- ναι

Αν ναι, πόσο συχνά κάνουν οι μαθητές των τριών ανωτέρων τάξεων χρήση αυτής της δυνατότητας ;

- ποτέ
- σπάνια
- συχνά

11. Δίνετε ξεχωριστά προσοχή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στις τρεις ανώτερες τάξεις του Σχολείου σας;

- όχι
- ναι

Αν έχετε απαντήσει “όχι”, μπορείτε να παραλείψετε τις ερωτήσεις από 12 μέχρι και 15, και να συνεχίσετε με την ερώτηση 16.

12. Πόση προσοχή δίνετε στη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από τα παρακάτω μαθήματα ;
Υπογραμμίστε ανά μάθημα μια από τις ενδείξεις:

- Καθόλου : μέσα στο μάθημα δεν δίνεται καθόλου προσοχή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.
- Μερικές φορές : σε ένα περιορισμένο αριθμό μαθημάτων κατά το σχολ. έτος, δίνεται μέσα στο συγκεκριμένο μάθημα προσοχή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.
- Συχνά : σχεδόν κάθε φορά μέσα στο συγκεκριμένο μάθημα δίνεται προσοχή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Μαθήματα

Πόση προσοχή δίνετε ;

α) Ελληνική Γλώσσα	καθόλου	μερικές φορές	συχνά
β) Ιστορία	καθόλου	μερικές φορές	συχνά
γ) Μελέτη Περιβάλλοντος	καθόλου	μερικές φορές	συχνά
δ) Γεωγραφία	καθόλου	μερικές φορές	συχνά
ε) Θρησκευτικά	καθόλου	μερικές φορές	συχνά

13. Ποιους τρόπους διδασκαλίας χρησιμοποιείτε συνήθως στο μάθημά σας όταν θέλετε να εφαρμόσετε διαπολιτισμική εκπαίδευση ;
Μπορείτε να σημειώσετε με το νούμερο 1 τον τρόπο διδασκαλίας που χρησιμοποιείτε τις περισσότερες φορές και με το νούμερο 2 αυτόν που χρησιμοποιείτε αμέσως μετά. Στη συνέχεια μπορείτε να χρησιμοποιήσετε τη βαθμολογική κλίμακα από 3 μέχρι και 8 για τους υπόλοιπους τρόπους.

Τρόποι διδασκαλίας για εφαρμογή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Βαθμολογική κλίμακα χρήσης

διδασκαλία από την έδρα	.....
αισθητική αγωγή	.....
συζήτηση σε κύκλο	.....
ατομικές εργασίες	.....
ομαδικές εργασίες	.....
δραματοποίηση	.....
ελεύθερες ανακοινώσεις	.....
κάτι άλλο .....	.....

14. Ποια από τα παρακάτω θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επεξεργάζεστε μέσα στα διάφορα μαθήματα ή εκδηλώσεις του Σχολείου σας ;
Για κάθε θέμα κυκλώστε “όχι” ή “ναι”. Αν “ναι”, μπορείτε να αναγράψετε τα εποπτικό υλικό που χρησιμοποιείτε ;

Θέματα	Επεξεργάζονται		Εποπτικό υλικό
α) Ήθη και έθιμα των Ολλανδών και άλλων εθνικών ομάδων που ζουν στην Ολλανδία.	όχι	ναι	.....
β) Οι θρησκείες των εθνικών ομάδων της Ολλανδίας	όχι	ναι	.....
γ) Η ιστορία της Ολλανδίας και των διαφόρων εθνικών ομάδων που ζουν στη χώρα αυτή	όχι	ναι	.....
δ) Η μετανάστευση	όχι	ναι	.....

ε) Γεωγραφία της Ολλανδίας και άλλων χωρών από όπου προέρχονται οι εθνικές ομάδες που ζουν στην Ολλανδία	.....	.....	.....
	όχι	ναι	.....
στ) Η ζωή ανάμεσα περισσότερους πολιτισμούς	.....	.....	.....
	όχι	ναι	.....
ζ) Μουσική και άλλα μέσα έκφρασης διαφόρων πολιτισμικών ομάδων της Ολλανδίας	.....	.....	.....
	όχι	ναι	.....
η) Θέματα όπως εθνικές διακρίσεις και ρατσισμός	.....	.....	.....
	όχι	ναι	.....
θ) Κάτι άλλο.....	.....	.....	.....
.....		ναι	.....

15. Από πού εφοδιάζεστε το απαραίτητο εποπτικό υλικό για την εφαρμογή του διαπολιτισμικού προγράμματός σας ;
Μπορείτε να βάλετε πολλούς σταυρούς.

- από το Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδας
- από εκδοτικούς οίκους της Ελλάδας
- από χώρες του εξωτερικού εκτός Ελλάδας
- από εκδοτικούς οίκους της Ολλανδίας
- από Ολλανδούς συναδέλφους του σχολείου όπου εργάζεστε
- από άλλους Έλληνες συναδέλφους της Ολλανδίας
- κατασκευάζω μόνος μου το εποπτικό υλικό
- κάτι άλλο.....

Αυτή η ερώτηση παραλείπεται αν έχετε απαντήσει “ναι” στην ερώτηση 11.

16. Δεν δίνουμε προσοχή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, διότι:
Μπορείτε να βάλετε πολλούς σταυρούς.

- δεν προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα του υπουργείου
- στα βιβλία του Οργανισμού (Ο.Ε.Δ.Β.) δεν γίνονται σχετικές αναφορές
- ως εκπαιδευτικός δεν το θεωρώ απαραίτητο
- κωλύομαστε από το περιορισμένο διδακτικό ωράριο του Σχολείου
- δεν διαθέτουμε το ανάλογο εποπτικό υλικό
- κανένας απ’ τους συμβούλους εκπαίδευσης δεν μας το συνέστησε
- κάτι άλλο.....

17. Διοργανώνονται από το Ελληνικό Σχολείο έξω από το πρόγραμμα των μαθημάτων (ακόμα και σε συνεργασία με άλλους φορείς) εκδηλώσεις που εμπίπτουν στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ;

- όχι
- ναι

Αν ναι, τι είδους εκδηλώσεις ;
Μπορείτε να βάλετε πολλούς σταυρούς.

- Παιδικό θέατρο
- Χορευτικό συγκρότημα
- Παιδική χορωδία
- Εκθέσεις ζωγραφικής
- Παρουσίαση έργων χειροτεχνίας
- Επισκέψεις σε Μουσεία
- Κάτι άλλο
-

18. Ποιες από τις παρακάτω εκδηλώσεις γιορτάζετε μεμονωμένα ως Σχολείο, ποιες σε συνεργασία με τις Ελληνικές Κοινότητες και ποιες δεν γιορτάζετε καθόλου ;

	Μεμονωμένα ως Σχολείο	Σε συνεργασία με τις Ελληνικές Κοινότητες	Δεν γιορτάζονται καθόλου
28η Οκτωβρίου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17η Νοέμβρη	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Χριστούγεννα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τριών Ιεραρχών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25η Μαρτίου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Πάσχα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Διατηρείτε επαφές με δασκάλους μαθητών σας από το Ολλανδικό Σχολείο ;

- όχι
- ναι

Αν ναι, σε τι αποσκοπούν αυτές οι επαφές ;
Μπορείτε να βάλετε πολλούς σταυρούς.

- οργάνωση του μαθήματος
- πορεία προόδου των μαθητών
- περιεχόμενο του μαθήματος
- από κοινού οργάνωση διαπολιτισμικών εκδηλώσεων
- απουσίες των μαθητών από το Σχολείο
- συνεργασία για ομαλότερη ένταξη του μαθητή μέσα στους δύο κόσμους (Ολλανδίας-Ελλάδας)
- συμβουλές για επαφή με τους γονείς και επίλυση προβλημάτων
- κάτι άλλο
-

20. Μέσα στο σχολικό πρόγραμμα των τριών ανωτέρων τάξεων του Σχολείου σας:

α) πόσο συχνά γίνεται το μάθημα της Ιστορίας ;

- Ποτέ : δεν γίνεται ποτέ το μάθημα της Ιστορίας.
Μερικές φορές : το μάθημα της Ιστορίας γίνεται σε ένα περιορισμένο αριθμό

Συχνά μαθημάτων κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.
: το μάθημα της Ιστορίας γίνεται σχεδόν πάντα.

- ποτέ
- μερικές φορές
- συχνά

β) πόσο συχνά γίνεται το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος / Γεωγραφίας ;

Ποτέ : δεν γίνεται ποτέ το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος / Γεωγραφίας
Μερικές φορές : το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος / Γεωγραφίας γίνεται σε ένα περιορισμένο αριθμό μαθημάτων κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Συχνά : το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος / Γεωγραφίας γίνεται σχεδόν πάντα.

- ποτέ
- μερικές φορές
- συχνά

γ) πόσο συχνά γίνεται το μάθημα των Θρησκευτικών ;

Ποτέ : δεν γίνεται ποτέ το μάθημα των Θρησκευτικών.

Μερικές φορές : το μάθημα των Θρησκευτικών γίνεται σε ένα περιορισμένο αριθμό μαθημάτων κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Συχνά : το μάθημα των Θρησκευτικών γίνεται σχεδόν πάντα.

- ποτέ
- μερικές φορές
- συχνά

21. Έχουν οι μαθητές των τριών ανωτέρων τάξεων του Σχολείου σας δυσκολίες με τα βιβλία των “πολιτισμικών στοιχείων” (Ιστορία, Μελέτη Περιβάλλοντος, Γεωγραφία, Θρησκευτικά) ;

- όχι
- ναι

Αν ναι, ποιοι νομίζετε ότι είναι οι λόγοι ;

Μπορείτε να βάλετε πολλούς σταυρούς.

- το γλωσσικό επίπεδο είναι πολύ υψηλό
- η εικονογράφηση δεν είναι λειτουργική
- οι ασκήσεις είναι δύσκολες
- δεν υπάρχει σύνδεση με το ολλανδικό περιβάλλον όπου ζει το παιδί
- το μάθημα έχει πολύ θεωρητικό χαρακτήρα και τα γεγονότα φαίνονται τόσο μακρινά για το παιδί
- κάτι άλλο.....

22. Είστε ικανοποιημένος/η με τα βιβλία “πολιτισμικών στοιχείων” (Ιστορία, Μελέτη Περιβάλλοντος, Γεωγραφία, Θρησκευτικά) του Οργανισμού (Ο.Ε.Δ.Β.) για τις τρεις ανώτερες τάξεις, στην περίπτωση των Ελληνόπουλων της Ολλανδίας ;
- ικανοποιημένος
 - μέτρια ικανοποιημένος
 - μη ικανοποιημένος
23. Θεωρείτε σημαντικό να γνωρίζουν οι μαθητές των τριών ανωτέρων τάξεων του Σχολείου σας για τα ιστορικά μνημεία της Ελλάδας ;
- καθόλου σημαντικό
 - όχι πολύ σημαντικό
 - σημαντικό
 - πολύ σημαντικό
24. Θεωρείτε σημαντικό να γνωρίζουν οι μαθητές των τριών ανωτέρων τάξεων του Σχολείου σας για τα ιστορικά μνημεία της Ολλανδίας ;
- καθόλου σημαντικό
 - όχι πολύ σημαντικό
 - σημαντικό
 - πολύ σημαντικό
25. Ποια είναι η γνώμη σας για τη θέση: ‘Κάτω από τις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας των Ελληνικών Σχολείων στην Ολλανδία (περιορισμένο ωράριο, άνισο γλωσσικό επίπεδο μαθητών, διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον κλπ), τα βιβλία “πολιτισμικών στοιχείων” του Οργανισμού (Ο.Ε.Δ.Β) παρέχουν στο μαθητή με την αποφοίτησή του μια καλή εικόνα γύρω από τον πολιτισμό της Ελλάδας’ ;
- δεν συμφωνώ καθόλου
 - δεν συμφωνώ
 - συμφωνώ
 - συμφωνώ απόλυτα
26. Ποια είναι η γνώμη σας για την ακόλουθη θέση: ‘Στο Ελληνικό Σχολείο θα πρέπει να γίνεται αναφορά και στον πολιτισμό άλλων μειονοτήτων της Ολλανδίας’ ;
- δεν συμφωνώ καθόλου
 - δεν συμφωνώ
 - συμφωνώ
 - συμφωνώ απόλυτα
27. Σε τι βαθμό, κατά τη γνώμη σας, λαμβάνουν οι μαθητές με την αποφοίτησή τους απ’ το Ελληνικό Σχολείο τα παρακάτω στοιχεία σχετικά με τον πολιτισμό της Ελλάδας, παίρνοντας υπ’ όψη τους στόχους της ελληνικής εκπαίδευσης στο εξωτερικό ;

Πολιτισμικά στοιχεία**Εκτίμηση**

	επαρκή	μέτρια	ανεπαρκή	
ιστορικά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
λαογραφικά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
αρχαιολογικά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
θρησκευτικά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
κοινωνικά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
περιβαλλοντολογικά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
στοιχεία τέχνης	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

28. Ποια είναι η γνώμη σας για την ακόλουθη θέση: ‘Το αναλυτικό πρόγραμμα της ελληνικής εκπαίδευσης στην Ολλανδία θα πρέπει να αναπροσαρμοστεί έτσι, ώστε να λαμβάνονται υπόψη οι ξεχωριστές κοινωνικές και πολιτιστικές ιδιαιτερότητες της ελληνικής μειονότητας’ ;

- δεν συμφωνώ καθόλου
- δεν συμφωνώ
- συμφωνώ
- συμφωνώ απόλυτα

29. Πώς βρίσκετε τη θέση: ‘Το Ελληνόπουλο της Ολλανδίας, στα πλαίσια της Ενωμένης Ευρώπης, θα πρέπει να αποκτήσει μια ταυτότητα ανάλογη με τις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες κοινωνικοποίησής του, δηλαδή μια διπολιτισμική ταυτότητα’ ;

- δεν συμφωνώ καθόλου
- δεν συμφωνώ
- συμφωνώ
- συμφωνώ απόλυτα

30. Πόσα χρόνια διδάσκετε στην Ολλανδία μαζί με το σχολ. έτος 1997/98 ;

..... χρόνια

31. Πώς είναι τα ολλανδικά σας ;

- καλά
- μέτρια
- περιορισμένα

32. Χρειάζονται, κατά τη γνώμη σας, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην Ολλανδία μια ειδική επιμόρφωση (προπαρασκευή) για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στην αποστολή τους ;

- όχι
- ναι

33. Αν έχετε να συμπληρώσετε κάτι σχετικό με την πολιτιστική καλλιέργεια των μαθητών σας, μπορείτε να το γράψετε εδώ.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΟΛΛΑΝΔΟΥΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥΣ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ

01. Σε ποια κατηγορία ανήκει το σχολείο σας ;

- Δημόσιο
- Καθολικό

- Προτεσταντικό
- Ειδικής αγωγής
- Κάτι άλλο

02. Σε ποιο γκρουπ πηγαίνει ο ελληνικής καταγωγής μαθητής σας ;

γκρουπ

03. Διατηρείτε επαφές με τα Ελληνικά σχολεία / εκπαιδευτικούς, όπου οι ελληνικής καταγωγής μαθητές σας παρακολουθούν μαθήματα Μητρικής Γλώσσας και Πολιτισμού ;

- όχι -----> συνεχίστε με την ερώτηση 5
- ναι

04. Σε τι αποσκοπούν αυτές οι επαφές ;

Μπορείτε να βάλετε πολλούς σταυρούς.

- οργάνωση των μαθημάτων
- πρόοδος των μαθητών
- διδακτική ύλη
- οργάνωση από κοινού διαπολιτισμικών εκδηλώσεων
- απουσίες των μαθητών
- συνεργασία για ομαλότερη ένταξη του μαθητή μέσα στους δύο κόσμους (Ολλανδίας - Ελλάδα)
- συμβουλές για επαφή με γονείς και επίλυση προβλημάτων
- κάτι άλλο

05. Δίνετε μέσα στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα ξεχωριστά προσοχή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ;

- όχι -----> συνεχίστε με την ερώτηση 9
- ναι

06. Πόση προσοχή δίνετε στη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από τα παρακάτω μαθήματα ;
Υπογραμμίσετε ανά μάθημα μια από τις ενδείξεις :

- | | |
|-----------------------------|--|
| <u>Καθόλου</u> | : μέσα στο μάθημα δεν δίνεται καθόλου προσοχή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. |
| <u>Μερικές φορές</u> | : σε ένα περιορισμένο αριθμό μαθημάτων κατά το σχολ. έτος, δίνεται μέσα στο συγκεκριμένο μάθημα προσοχή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. |
| <u>Συχνά</u> | : σχεδόν κάθε φορά μέσα στο συγκεκριμένο μάθημα δίνεται προσοχή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. |
| <u>Δεν υπάρχει εφαρμογή</u> | : Η ερώτηση δεν βρίσκει εφαρμογή διότι δεν διδάσκεται τέτοιο μάθημα. |

Μπορείτε να συμπληρώσετε μόνοι σας το στ και ζ με άλλα ίσως μαθήματα μέσα στα οποία δίνετε προσοχή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Μαθήματα	Πόση προσοχή δίνετε ;			
α) Ολλανδική Γλώσσα	καθόλου	μερικές φορές	συχνά	
β) Αριθμητική	καθόλου	μερικές φορές	συχνά	
γ) Εμείς και ο κόσμος (ή Ιστορία, Γεωγραφία, Μελέτη Περιβάλλοντος)	καθόλου	μερικές φορές	συχνά	δεν διδάσκεται
δ) Μαθήματα εκφραστικών δεξιοτήτων (ή Μουσική, Ιχνογραφία, Γυμναστική)	καθόλου	μερικές φορές	συχνά	δεν διδάσκεται
ε) Θρησκευτικά / Θεώρηση της ζωής	καθόλου	μερικές φορές	συχνά	δεν διδάσκεται
στ)		μερικές φορές	συχνά	
ζ)		μερικές φορές	συχνά	

07. Ποιους τρόπους διδασκαλίας χρησιμοποιείτε συνήθως στο μάθημά σας όταν θέλετε να εφαρμόσετε διαπολιτισμική εκπαίδευση ;
Μπορείτε να σημειώσετε με το νούμερο 1 τον τρόπο διδασκαλίας που χρησιμοποιείτε τις περισσότερες φορές και με το νούμερο 2 αυτόν που χρησιμοποιείτε αμέσως μετά. Στη συνέχεια μπορείτε να χρησιμοποιήσετε τη βαθμολογική κλίμακα από 3 μέχρι και 8 για τους υπόλοιπους τρόπους.

Τρόποι διδασκαλίας για εφαρμογή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Βαθμολογική κλίμακα χρήσης

διδασκαλία από την έδρα	.....
αισθητική αγωγή	.....
συζήτηση σε κύκλο	.....
ατομικές εργασίες	.....
δραματοποίηση	.....
ελεύθερες ανακοινώσεις	.....
κάτι άλλο .....	.....

08. Ποια από τα παρακάτω θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επεξεργάζεστε μέσα στα διάφορα μαθήματα ή εκδηλώσεις του Σχολείου σας ;
Για κάθε θέμα κυκλώστε “όχι” ή “ναι”. Αν “ναι”, μπορείτε να αναγράψετε τα εποπτικά υλικά που χρησιμοποιείτε ;

Θέματα	Επεξεργάζονται		Εποπτικό υλικό
α) Ήθη και έθιμα των εθνικών ομάδων που ζουν στην Ολλανδία.	όχι	ναι	.....
β) Οι θρησκείες των εθνικών ομάδων της Ολλανδίας	όχι	ναι	.....
γ) Η ιστορία των διαφόρων εθνικών ομάδων που ζουν στην Ολλανδία	όχι	ναι	.....
δ) Η μετανάστευση	όχι	ναι	.....
ε) Γεωγραφία των χωρών από όπου προέρχονται οι εθνικές ομάδες που ζουν στην Ολλανδία	όχι	ναι	.....

- στ) Η ζωή ανάμεσα σε περισσότερους πολιτισμούς
..... όχι ναι
- ζ) Μουσική και άλλα μέσα έκφρασης διαφόρων πολιτισμικών ομάδων της Ολλανδίας
..... όχι ναι
- η) Θέματα όπως εθνικές διακρίσεις και ρατσισμός
..... όχι ναι
- θ) Κάτι άλλο
.....
..... ναι

09. Διοργανώνονται από το Σχολείο σας έξω από το πρόγραμμα των μαθημάτων εκδηλώσεις που εμπίπτουν στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ;

- όχι
 ναι

Αν ναι, τι είδους εκδηλώσεις ;

Μπορείτε να βάλετε πολλούς σταυρούς.

- Παιδικό θέατρο
 Χορευτικό συγκρότημα
 Παιδική χορωδία
 Εκθέσεις ζωγραφικής
 Παρουσίαση έργων χειροτεχνίας
 Επισκέψεις σε Μουσεία
 Κάτι άλλο

10. Είστε ικανοποιημένος με το μέγεθος των γνώσεων των μαθητών της τάξης σας γύρω από την πολιτισμική παράδοση της Ολλανδίας, κατά το τέλος της σχολικής χρονιάς ;

- ικανοποιημένος
 έτσι κι έτσι
 μη ικανοποιημένος

11. Σε τι βαθμό, κατά τη γνώμη σας, λαμβάνουν οι μαθητές σας κατά το τέλος της σχολικής χρονιάς τα παρακάτω στοιχεία σχετικά με τον ολλανδικό πολιτισμό ;

Πολιτισμικά στοιχεία

Εκτίμηση

	επαρκή	μέτρια	ανεπαρκή
ιστορικά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
λαογραφικά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
αρχαιολογικά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
θρησκευτικά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
κοινωνικά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
περιβαλλοντολογικά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

στοιχεία τέχνης

12. Πόσο σημαντικό θεωρείτε να γνωρίζουν οι μαθητές σας για τα ιστορικά μνημεία της Ολλανδίας ;

- πολύ σημαντικό
- σημαντικό
- αρκετά σημαντικό
- μη σημαντικό

13. Έχετε κάνει στην τάξη σας φέτος ή σκοπεύετε ακόμα να κάνετε, κάποιο πρότζεκτ (project) για την Ελλάδα ;

- όχι
- ναι

Αν ναι, σε ποια πολιτισμικά στοιχεία δίνετε προσοχή ;
Μπορείτε να βάλετε πολλούς σταυρούς

- ιστορικά / μυθολογικά
- λαογραφικά
- αρχαιολογικά
- θρησκευτικά
- κοινωνικά
- περιβαλλοντολογικά
- στοιχεία τέχνης

14. Κατά πόσο συμφωνείτε με την άποψη : ‘Η παρακολούθηση των Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας και Πολιτισμού αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην εξέλιξη του μαθητή μέσα στην Ολλανδική κοινωνία’ ;

- δεν συμφωνώ καθόλου
- δεν συμφωνώ
- συμφωνώ
- συμφωνώ απόλυτα

15. Πόσο σημαντικό είναι για σας να γνωρίζετε για το πολιτισμικό/εθνικό υπόβαθρο των μαθητών σας ;

- πολύ σημαντικό
- σημαντικό
- αρκετά σημαντικό
- μη σημαντικό

16. Κατά πόσο συμφωνείτε με την πρόταση: ‘Το Ελληνόπουλο της Ολλανδίας, στα πλαίσια της Ενωμένης Ευρώπης, θα πρέπει να αποκτήσει μια ταυτότητα ανάλογη με τις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες κοινωνικοποίησής του, δηλαδή μια διπολιτισμική ταυτότητα’ ;

- δεν συμφωνώ καθόλου
- δεν συμφωνώ
- συμφωνώ
- συμφωνώ απόλυτα

17. Χρειάζονται, κατά τη γνώμη σας, οι Ολλανδοί δάσκαλοι μια ειδική επιμόρφωση για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στην αποστολή τους όταν έχουν στην τάξη τους μαθητές εθνικών μειονοτήτων ;

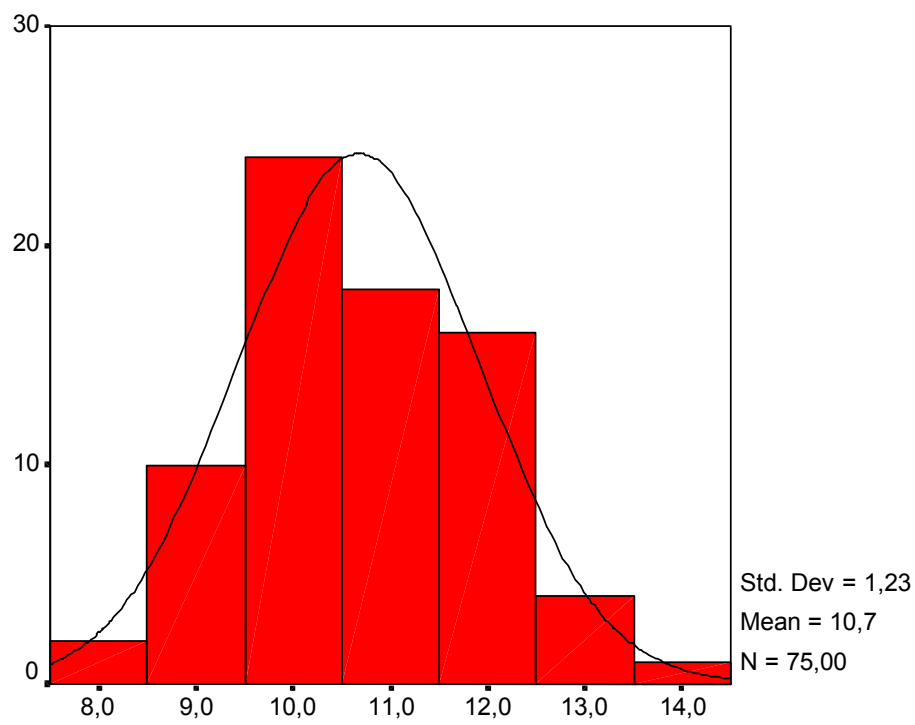
- όχι
- ναι

Αν ναι, ποιους τομείς θα πρέπει να περιλαμβάνει αυτή η επιμόρφωση ;
Μπορείτε να βάλετε πολλούς σταυρούς.

- εκπαιδευτικό
- επικοινωνιακό
- γλωσσολογικό
- πολιτιστικό
- κοινωνικό-οικονομικό
- ιστορικό-πολιτικό

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V

Διάγραμμα 2. Ηλικία των ερωτηθέντων μαθητών



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VI

Διάγραμμα 3. Σκέφτονται να σταματήσουν να πηγαίνουν στο Ελληνικό σχολείο

