

VAN TWEEËN EEN

BICULTUREEL-TWEETALIGE SOCIALISATIE VAN
GRIEKSE LEERLINGEN IN NEDERLAND

Thanasis Dialektopoulos



*Παιδεία
Γλώσσα*

VAN TWEEËN EEN

**BICULTUREEL-TWEETALIGE SOCIALISATIE VAN
GRIEKSE LEERLINGEN IN NEDERLAND**

Thanasis Dialektopoulos

RIJKSUNIVERSITEIT GRONINGEN

VAN TWEEËN EEN

**BICULTUREEL-TWEETALIGE SOCIALISATIE VAN
GRIEKSE LEERLINGEN IN NEDERLAND**

Proefschrift

ter verkrijging van het doctoraat in de
Psychologische, Pedagogische en Sociologische Wetenschappen
aan de Rijksuniversiteit Groningen
op gezag van de Rector Magnificus, dr. F. Zwarts,
in het openbaar te verdedigen op
donderdag 3 april 2003
om 16:00 uur

door

Athanasios Dialektopoulos

geboren op 21 oktober 1960

te Thasos,
Griekenland

Promotores : Prof. dr. M. van der Kamp
: Prof. dr. C. Mavropoulou-Tsioumi

Beoordelingscommissie : Prof. dr. J. Lucassen
: Prof. dr. A. van Gemert
: Prof. dr. J. Peters

Οὐκ Ἀθηναῖος, οὐδ' Ἕλληγ, ἀλλὰ κόσμιος.

(Geen Athener, evenmin een Griek,
maar een wereldburger)

Plutarchus, De exilio 600F;
Arrianus, Enchiridion
Epicteti 1, 9, 1 :

Uitspraak die aan Socrates
toegeschreven werd

ISBN: 90-367-1797-3

2003. Copyright by A. Dialektopoulos. All rights reserved. No part of this book may be reproduced or transmitted, in any form or by any means, without written permission from the author.

This thesis was printed in the Netherlands by:

Stichting Drukkerij C. Regenboog, Groningen

Lay-out:

Ubel Smid

INHOUD

Voorwoord	11
Inleiding	13
DEEL I: Achtergronden	19
1. De Griekse gemeenschap in Nederland	21
1.1 Sociaal-culturele context van de Griekse gemeenschap in Nederland	21
1.2 Griekse identiteit in Nederland	25
1.3 Banden met Griekenland	30
1.4 Eerder verricht onderzoek naar de Griekse gemeenschap in Nederland	31
2. Cultuur, etniciteit en identiteit bij allochtone groepen	35
2.1 Cultuur, etniciteit en identiteit bij allochtone groepen	35
2.1.1 Cultuur	35
2.1.2 Etniciteit	42
2.1.3 Identiteit	46
2.1.4 Zelfdenotatie en denotatie-door-anderen	48
2.1.5 Het concept culturele identiteit	52
2.2 Cultuur en identiteit bij allochtone kinderen	56
2.3 Cultuur en identiteit als beleidsconcepten	62
2.3.1 Nederlands perspectief	62
2.3.2 Europees perspectief	71
3. Socialisatie van allochtone kinderen	75
3.1 Socialisatie en enculturatie	75
3.2 Socialisatieproces bij allochtone kinderen	80
3.3 Biculturele socialisatie	84
3.3.1 Biculturaliteit	85
3.3.2 Factoren die de biculturele socialisatie beïnvloeden	87
3.3.3 Socialisatiemodellen in biculturele omgevingen	93
3.4 Tweektalige socialisatie	98
3.4.1 Tweektaligheid	98
3.4.2 Taal en socialisatie	101
3.4.3 Typen van tweektalige socialisatie bij allochtone kinderen	106
4. Socialisatie van Griekse kinderen in Nederland	109
4.1 Theoretisch model voor de structuuranalyse van bicultureel-tweektalige socialisatie in multiculturele omgevingen	109
4.2 Niveaus en dimensies van de bicultureel-tweektalige socialisatie van de Griekse leerlingen in Nederland – onderzoekshypothesen per niveau	113

5. Onderwijs Grieks in Nederland	129
5.1 Onderwijs in Griekse taal en cultuur volgens bilaterale overeenkomsten tussen Griekenland en Nederland	129
5.1.1 Het Griekse onderwijsbeleid t.a.v. immigranten	132
5.1.2 Het doel van het onderwijs Grieks in het buitenland	133
5.2 Vormen en uitvoering van het onderwijs Grieks	134
5.2.1 Onderwijsgevend personeel	137
5.2.2 Schoolwerkplannen	139
5.2.3 Leermiddelen	143
5.3 Ondersteunende instellingen	145
5.4 Bestuur en toezicht	147
5.5 Doelstellingen en aspiraties in het kader van een verenigd Europa	150
5.6 Socialiserende functie van moedertaalonderwijs	152
DEEL II : Survey-onderzoek	155
6. Opzet en uitvoering van het survey-onderzoek	157
6.1 Probleem- en doelstellingen	157
6.2 Methodologische karakterisering van het onderzoek	159
6.3 Beschrijving en verantwoording van het onderzoeksinstrument	160
6.4 Onderzoekspopulaties	162
6.5 Opzet en inhoudelijke constructie van de enquêtes	164
6.6 Dataverzameling	168
6.7 Respons- en non-responsonderzoek	169
6.8 Verwerking en analyse van de gegevens	172
7. Kenmerken van de onderzoekspopulaties	173
7.1 Bespreking van de resultaten per niveau	173
7.1.1 Beleidskader voor de culturele en talige vorming op Europees en interstatelijk niveau (macroniveau)	174
7.1.2 Kenmerken van Griekse gezinnen in Nederland (microniveau)	178
7.1.3 Gebruik en functioneren van de Griekse taal en cultuur (micro- en mesoniveau)	180
7.1.4 Culturele en talige voorwaarden van de leerlingen (individueel niveau)	181
7.1.5 Constateringen	182
7.2 Demografische en biografische gegevens van de ondervraagden	183
7.3 Differentiatie van de leerlingen naar woonplaats	186
7.4 Differentiatie van de leerlingen naar etnische samenstelling van het gezin	188
7.5 Differentiatie van de ouders naar opleidingsniveau	191
7.6 Sociaal-culturele oriëntaties van leerlingen en ouders	192
7.7 Interculturele oriëntaties van leerlingen, ouders en school	195
7.8 Houding van ouders en leerkrachten ten aanzien van de biculturele instelling van de leerlingen	198

8. Sociaal-culturele en cognitieve voorwaarden van de leerlingen	201
8.1 Gebruik van beide talen en beleving van culturele elementen uit beide systemen	201
8.1.1 Migratiegeschiedenis van het individu	205
8.1.2 Mate van cultivering en niveau van kennis van de taal en de cultuur	208
8.1.3 Emotionele relatie van het individu met beide landen	213
8.1.4 Verlangen terug te keren naar land van herkomst	220
9. Beoordeling van het onderwijs Grieks	223
9.1 Omstandigheden waaronder het onderwijs Grieks wordt gegeven	223
9.2 Effectiviteit van de Nederlandse school en het onderwijs Grieks	228
9.3 Houding van leerlingen en ouders ten aanzien van het onderwijs Grieks	231
9.4 Relaties tussen de Nederlandse school en het onderwijs Grieks	234
10. Samenvatting en evaluatie	237
10.1 Kenmerken en opvattingen van de vier doelgroepen	237
10.1.1 Ouders	237
10.1.2 Leerlingen	238
10.1.3 Griekse leerkrachten	240
10.1.4 Nederlandse leerkrachten	241
10.2 De functie van onderwijs Grieks	242
10.3 Evaluatie van de onderzoeksmethode	243
10.4 Vergelijking met verwant onderzoek	244
10.4.1 Vergelijking met eerder onderzoek in Nederland naar Griekse ouders en ‘Griekse school’	245
10.4.2 Vergelijking met leerlingen uit andere allochtone groepen in Nederland	247
10.4.3 Vergelijking met leerlingen van Griekse origine in andere West-Europese landen	250
11. Conclusies en discussie	257
11.1 Terugkoppeling naar theorievorming over migratie en socialisatie	257
11.2 Plaatsing van de uitkomsten in hun maatschappelijke context	266
11.3 Aanbevelingen voor de onderwijspraktijk	275
Noten	283
Literatuurverwijzingen	295
Summary	309
Bijlagen	319
Over de auteur	347

Voorwoord

Dit boek, en het onderzoek dat eraan ten grondslag ligt, is het resultaat van langdurige bestudering van de Griekse leerlingen in Nederland. De voltooiing van een promotieonderzoek is wat mij betreft niet alleen een zaak van liefde voor het vak en een lange adem, maar vooral ook van betrokkenheid bij het onderwerp. De jarenlange ervaring die ik had als onderwijzer, aangesteld in Nederland door het Griekse ministerie van Onderwijs, en mijn betrokkenheid bij de Griekse gemeenschap waren belangrijke voorwaarden voor het welslagen van het onderzoek. Sinds eind jaren tachtig, toen ik werkzaam was op de ‘Griekse school’ in Maastricht, daarna in Groningen en nu in Utrecht, heb ik de identiteitsontwikkeling van de Griekse leerlingen in Nederland alsook de diverse wederwaardigheden van het Griekstalige onderwijs van nabij meegemaakt, evenals de problemen, de noden en het eigen karakter ervan.

Met de uitvoering van het onderhavige onderzoek ben ik in 1998 begonnen. In het daaraan voorafgaande jaar had ik reeds een vooronderzoek verricht, dat uitmondde in de publicatie *Grieks Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur in Nederland*. Deze studie biedt de direct betrokkenen, met name docenten en ouders, inzicht in de omstandigheden waaronder het Griekstalige onderwijs in Nederland functioneert en de mogelijkheden die het biedt.

Tijdens het werken aan dit proefschrift heb ik veel kennis opgedaan door mijn samenwerking met de Werkgroep voor Interculturele en Migratiestudies van de universiteit van Kreta o.l.v. prof. dr. M. Damanakis, die ik bij dezen wil bedanken.

Het surveygedeelte van dit proefschrift is mogelijk gemaakt door een financiële bijdrage van het ministerie van Binnenlandse Zaken. Voorts ben ik het Algemeen Secretariaat voor Emigratie van het Griekse ministerie van Buitenlandse Zaken zeer erkentelijk voor zijn aanvullende subsidie, die mij in staat stelde dit boek te publiceren.

Een aantal mensen heeft zich ingezet voor het totstandkomen van dit proefschrift. Tot hen allen wil ik een woord van dank richten. In de eerste plaats bedank ik mijn promotoren prof. dr. Max van der Kamp (Rijksuniversiteit Groningen) en prof. dr. Chrysanthi Mavropoulou-Tsioumi (Aristoteles-universiteit Thessaloniki) voor hun uitstekende begeleiding en adviezen. Ze hebben mij met goede raad ter zijde gestaan. De besprekingen die zij in de verschillende fasen van het onderzoek met mij voerden, waren leerzaam en enthousiasmerend. Hun kritiek was zeer waardevol. Hun steun en vertrouwen waren groot.

Voor hun waardevolle suggesties en constructief commentaar op het geheel of delen van het manuscript dank ik prof. dr. Guus Extra en prof. dr. Wasif Shadid. Hun bereidwilligheid om de opbouw van het concept-manuscript te helpen verbeteren, heb ik zeer op prijs gesteld.

Voor methodologische en statistische ondersteuning heb ik regelmatig een beroep gedaan op Spyros Markadonakis. Bij de uitvoering van de analyses heb ik dankbaar gebruik gemaakt van zijn expertise.

Voor het taalkundig corrigeren van de tekst gaat mijn dank uit naar Jan Veenstra, die op een zeer consciëntieuze wijze het manuscript van begin tot eind heeft geredigeerd.

Ook Peter Edelenbos, Hero Hokwerda en Eleftheria Dimadoni, die op allerlei manieren voor me klaar stonden, dienen op deze plaats bedankt te worden.

Voorts wil ik de Griekse leerkrachten die meegewerkt hebben aan dit onderzoek bedanken; zonder hen was het onderzoek niet mogelijk geweest. Mijn dank gaat tevens uit naar de leerlingen, ouders en Nederlandse leerkrachten die de moeite hebben genomen om uitgebreide vragenlijsten in te vullen.

Ten slotte noem ik, tegen onze afspraak in, mijn partner Gea, van wie ik ook in mijn werk veel stimulans ondervond maar vooral omdat zij mijn ruggesteun vormde in de onvermijdelijke periodes van tegenslag. Daarvoor wil ik haar graag op deze plaats bedanken. Onze dochter, Irini-Chrisovalandou zorgde door haar komst tijdens de onderzoeksperiode voor aangename onderbrekingen en daarnaast voor welkome afleiding. Aan hen draag ik dit boek op. Hun opluchting dat het boek af is, kan ik goed begrijpen.

Nog veel meer mensen hebben op verschillende tijdstippen een rol gespeeld; ook degenen wier naam ik niet genoemd heb, wil ik bedanken voor het meedenken, de discussies en voor alle andere vormen van hulp en aanmoediging bij de totstandkoming van dit boek.

Thanasis Dialektopoulos
Nieuwegein, januari 2003

INLEIDING

Als we aannemen dat cultuur geen statisch gegeven is, maar zich telkens in concrete politieke, maatschappelijke, economische en culturele omstandigheden ontwikkelt, dan moeten we ervan uitgaan dat de Grieken in Nederland, die in andere omstandigheden leven en werken dan de Griekse inwoners van Griekenland, ook andere culturele modellen ontwikkelen. Als we bovendien aannemen dat iemands identiteit geen vast gegeven is en niet overgeërfd wordt, maar zich vormt en ontwikkelt in de opeenvolgende concrete omstandigheden, dan mogen we verwachten dat het individu een identiteit (of in het algemeen persoonlijkheid) ontwikkelt die overeenkomt met zijn sociaal-culturele omgeving (Erikson, 1970:46).

In het geval van allochtone kinderen is hun socialisatie-omgeving in het algemeen bicultureel-tweetalig. De Griekse kinderen in Nederland komen met verschillende werelden in contact, bijv. op straat en op school, waar het Nederlandse element domineert, het leven in het gezin waar een ander soort cultuur is ontstaan en het leven 's zomers in Griekenland. Datgene wat ouders en moedertaal-onderwijzers 'van ons' noemen kan dat niet meteen ook zijn voor kinderen die in een vreemd land geboren zijn. De vraag dringt zich automatisch op: 'Wie ben ik? Wat is mijn relatie met het hier en het daar?'

Aangezien de omgeving van de Griekse kinderen bicultureel-tweetalig (of zelfs multicultureel-meertalig) is, zal ook hun egosynthese een zeker bicultureel karakter hebben. Theoretisch zal in de mentale wereld van de kinderen een synthese van de twee culturen plaatsvinden. Indien de omstandigheden van de sociaal-culturele omgeving een normale ego-synthese niet ondersteunen maar belemmeren, kan het resultaat van de synthese-processen een 'identiteitsverwarring' zijn met ernstige psychische consequenties (Damanakis, 1989:92).

Vaak worden in onze samenleving multiculturaliteit en meertaligheid opgevat als bron van achterstand en problemen, en te weinig als bron van kennis en verrijking voor het individu en voor de samenleving als geheel. In de problematiek van het cultuur- en identiteitsbegrip van allochtone kinderen in Nederland wordt de zinsnede 'kinderen van allochtonen in Nederland groeien op tussen twee culturen en raken er tussen gevangen' of anders gezegd 'tussen twee stoelen zitten' veelvuldig aangetroffen. Deze zinsnede laat de omvang zien van het probleem dat door cultuurverschillen in multiculturele samenlevingen veroorzaakt wordt, aangezien het individu onvermijdelijk tot identiteitsconflicten gebracht wordt. De vraag doet zich voor: kan de biculturaliteit (of multiculturaliteit) die de kinderen in hun dagelijkse omgeving beleven beschouwd worden als een verrijking van hun ontwikkeling?

Aangezien osmose en synthese van twee culturen in biculturele omgevingen iets onvermijdelijks is, dient de oriëntatie van overheidsinstellingen (zowel van land van herkomst als van gastland) bicultureel en tweetalig te zijn. Gedurende de laatste decennia is de politiek van assimilatie en culturele eenvormigheid die de Nederlandse regering in de jaren '70 in hoge mate nastreefde, geleidelijk meer gedifferentieerd geworden door de erkenning van het anders-zijn van de allochtonen, door de aanvaarding van het culturele pluralisme en doordat ook het onderwijs een interculturele benadering heeft geadopteerd. Langzamerhand wordt erkend dat andere volken niet alleen een bijdrage kunnen leveren aan de economie van het land, maar ook een verrijking betekenen van de kennis en de tradities van het gastland, aangezien de allochtonen niet langer als tijdelijke bezoekers beschouwd worden, maar als permanente, gelijkwaardige burgers. Zo ontstaan de voorwaarden voor een klimaat van wederzijds respect en begrip, want de Nederlanders zijn ervan overtuigd geraakt dat zij voortaan zullen moeten samenleven in dit mozaïek van volken en culturen, waar elk individu het recht heeft zijn eigenheid te tonen en zijn culturele identiteit te kennen en te behouden, naast zijn integratie in de Nederlandse samenleving.

De verdere ontwikkeling van Nederland als multiculturele samenleving zal intrinsiek gepaard gaan met een grotere culturele en talige diversiteit van deze samenleving. Een taal van een etnische groep van geringe sociaal-economische en culturele betekenis als het Grieks zal, om stand te houden, een co-functie die gelijkwaardig en van gelijke zwaarte is moeten hebben, of eigen dominante sociale domeinen, of, ten slotte, haar gebruikers dienen 'vacuüm' te functioneren in hun eigen culturele omgeving (etnische gemeenschap).

Bij de vorming van een biculturele identiteit van allochtone groepen zal het onderwijs een vooraanstaande rol moeten spelen. Europa begint te veranderen. Beleid dat eng monoculturele onderwijssystemen stimuleert kan geen bijdrage leveren aan een democratisch, pluralistisch Europa. Het Griekse kind dat in Nederland geboren is zal een identiteit dienen te verwerven conform zijn sociaal-culturele socialisatie-omstandigheden, ofwel een biculturele identiteit. In die richting mikt overigens ook het verdrag van Maastricht, volgens hetwelk we de nieuwe burger moeten creëren in een tweezijdige tweerichtingsrelatie: in casu de Griekse-Europeaan maar ook de Europese Griek. Het kind mag niet het gevoel hebben dat het in twee tegengestelde culturele systemen leeft, maar in twee systemen die hij met elkaar kan verbinden en in zijn binnenwereld tot één geheel kan samenvoegen.

In juni 1996 heeft de Griekse regering Wet 2413 uitgevaardigd, onder de titel: 'Het Griekse onderwijs in het buitenland, intercultureel onderwijs en andere verordeningen'. Met de invoering van deze wet wordt voor de eerste maal een poging gedaan 'de onderwijspolitiek van de (Griekse) overheid met betrekking tot de Grieken in het buitenland tot een onafscheidelijk onderdeel van een interculturele nationale strategie te maken' en het Griekse onderwijs in het buitenland in overeenstemming te brengen met de eisen die het derde millennium op wereldwijde schaal stelt. Door de wijziging van het onderwijsmodel van 'Helladocentrisch' (waarin Griekenland centraal staat) in

‘Hellenocentrisch’ (waarin de Griek centraal staat), waarin rekening wordt gehouden met de interculturele socialisatie-omstandigheden van het kind, vindt er een wending plaats naar tweetalige onderwijssystemen die beter beantwoorden aan de sociale, cognitieve en pedagogische onderwijsbehoeften van de Grieken in het buitenland. Het onderwijs in moedertaal en eigen cultuur vormt een onlosmakelijk en organisch onderdeel van de etnisch-culturele identiteit van de leerling in de wereld waarin hij leeft en opgroeit.

Het Griekstalig onderwijs in Nederland – zoals gebleken is in een eerdere studie, *Grieks Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur in Nederland* (Dialektopoulos, 1998) – wordt gekenmerkt door een ‘lage effectiviteit’, ondanks de relatief hoge bedragen die eraan worden uitgegeven en ondanks alle menselijke inspanningen. Volgens getuigenissen van leerlingen, ouders en Griekse onderwijzers is bij de leerlingen de indruk ontstaan dat de taal en cultuur van het land van herkomst geen beslissende bijdrage leveren aan een sociale en professionele stijging in het verblijfslaan. De leerlingen ontwikkelen zelfs het gevoel dat de eigen taal en cultuur ‘tweederangs’ zijn en geminacht worden, met als gevolg dat zij zich eenzijdig op de Nederlandse samenleving gaan richten. De vraag is, of genoemde getuigenissen een weerspiegeling van de werkelijkheid vormen.

In dit proefschrift wordt verslag gedaan van een onderzoek naar de bicultureel-tweetalige socialisatie van Griekse leerlingen in Nederland tegen de achtergrond van de migratie van de gezinnen en van hun sociaal-culturele en economische positie in Nederland. Het onderzoek heeft een sociologisch karakter met een sterk onderwijskundige inslag. Dat wil zeggen dat tegelijk de relatie van de leerlingen met het Griekstalig onderwijs wordt onderzocht. Welke problemen zijn van invloed op het Griekstalig onderwijs en hoe kan daaraan het hoofd geboden worden?

De aanleiding tot het verrichten van dit onderzoek is gelegen in de problematiek zoals ontstaan door de positie van de Griekse migranten in het neo-Europese gebouw en in de rol die het onderwijs kan spelen in de vorming van de etnisch-culturele identiteit van de Griekse kinderen in Nederland. De veranderende visie van de Griekse regering op het onderwijsbeleid t.a.v. de Griekse leerlingen in de diaspora en de daarmee samenhangende veranderingen in doelstellingen, zijn een belangrijke reden geweest om het onderzoek op hen te richten.

Het maatschappelijke doel van het onderzoek is de socialisatie van Griekse leerlingen in de multiculturele Nederlandse samenleving in kaart te brengen. Er wordt beoogd inzicht te verschaffen in het complex van factoren dat samenhangt met de socialisatie. Het wetenschappelijke doel is een bijdrage te leveren aan de theorievorming op het gebied van de socialisatie van allochtone (Griekse) kinderen.

Het verwerven van een biculturele identiteit is voor allochtone kinderen van groot belang voor maatschappelijk succes. Het bevorderen van een radicale (onderwijs-)politiek door de twee landen gezamenlijk (land van herkomst en verblijfslaan) zal voor beide kanten voordelen hebben die

niet alleen het individu ten goede komen maar ook het maatschappelijk geheel. De in dit onderzoeksverslag gepresenteerde gegevens zouden een referentiekader kunnen vormen voor het uitstippelen van een desbetreffend beleid – door middel van bilaterale overeenkomsten – tussen Griekenland en Nederland. De beleidsmakers zouden zich in de gelegenheid stellen een concrete probleemstelling te formuleren tegen de achtergrond van de droom van het nieuwe Europa. Een vergelijking van de resultaten met andere allochtone groepen in Nederland heeft tevens maatschappelijke relevantie: een analyse van de socialisatie van Griekse leerlingen kan licht werpen op de positie van andere groepen allochtone leerlingen. Daarnaast is er een theoretisch belang mee gediend. Onderzoek naar de culturele voorwaarden van kinderen in beide samenlevingen is uit sociologisch en onderwijskundig oogpunt van belang. In het kader van het nemen van maatregelen ter verwerving van een biculturele competentie is kennis van de culturele voorwaarden van de leerlingen noodzakelijk voor de productie van lesmateriaal. De studie *Grieken in de Lage Landen, 1600-2000* (Dialektopoulos, 2000) is medegebaseerd op de resultaten van het onderhavige onderzoek.

De meerwaarde van ons onderzoek is dat het terrein van Griekse kinderen nog nauwelijks verkend is. Weliswaar is het onderzoek onder kinderen van etnisch-culturele groepen gedurende het laatste decennium explosief gegroeid, maar de aandacht is vooral uitgegaan naar kinderen van Turkse, Marokkaanse, Surinaamse en Antilliaanse herkomst. De verschillende onderwerpen in onze onderzoeksinstrumenten zijn dusdanig vastgesteld, dat het onderzoek herhaald kan worden bij een andere Zuid-Europese etnisch-culturele groep.

Het onderzoek is in twee fasen opgezet:

a) Achtergronden

Dit is een uiteenzetting over het theoretische raamwerk, dat als uitgangspunt heeft gediend bij het bepalen van de centrale thema's in het onderzoek. In theoretisch opzicht geldt als belangrijke vraag welke factoren de socialisatie van allochtone kinderen in bicultureel-tweetalige (of multicultureel-meertalige) samenlevingen bepalen.

b) Survey-onderzoek

Het survey-onderzoek brengt de socialisatie van de Griekse leerlingen in kaart door middel van een instrumentarium dat binnen het kader van dit onderzoek is ontwikkeld. Ten behoeve hiervan zijn bij alle Griekse leerlingen in Nederland die in de drie hoogste klassen van de basisschool de Griekse lessen van de Secties Moedertaal en OALT-afdelingen volgen, op uitgebreide schaal gegevens verzameld over kenmerken van deze leerlingen, hun ouders en de scholen die zij bezoeken.

In het schooljaar 2002-2003 volgen ongeveer 370 kinderen met minstens één Griekse ouder in Nederland basisonderwijs in de Griekse taal en cultuur. Het betreft hier allochtone kinderen van de tweede en de derde generatie, die in Nederland geboren zijn – hetzij uit twee Griekse ouders, hetzij uit een gemengd huwelijk. Daarnaast zijn er nog kinderen die onlangs uit Griekenland zijn gekomen, als gevolg van diverse beroepsmatige verplichtingen van hun ouders. Het niveau van hun taalbeheersing varieert van kennis van een paar Griekse woorden tot volledige beheersing van de Griekse taal. Al die kinderen, die dagelijks de verschillende Nederlandse schooltypen bezoeken, komen een- of tweemaal per week bijeen op de lespuntschool in hun woonplaats, op grond van hun gemeenschappelijke afkomst, met als doel onderwezen te worden in de taal van hun ouders en kennis te nemen van de Griekse cultuur.

De opzet van dit boek is als volgt:

In hoofdstuk 1 wordt een beeld geschetst van de Griekse gemeenschap in Nederland. Allereerst wordt een beschrijving gegeven van de sociale context waarbinnen de Griekse gemeenschap in Nederland leeft en functioneert. Een hoofdrol is hierbij weggelegd voor de Griekse identiteit van deze gemeenschap. Tevens komen de banden met Griekenland aan de orde. Het hoofdstuk eindigt met een beknopt overzicht van eerder gedaan onderzoek naar de Grieken in Nederland, variërend van onderwijs tot specifieke migratiethema's.

In hoofdstuk 2 staat de verhouding tussen de begrippen 'cultuur' 'etniciteit' en 'identiteit' bij allochtone groepen centraal. Vervolgens wordt er aandacht besteed aan de ascriptieve (denotatie-door-anderen) en de evaluatieve (zelfdenotatie) aspecten in het proces van identiteitsvorming. Hierna wordt het concept 'culturele identiteit' nader gespecificeerd. Verder wordt de problematiek van cultuur en identiteit bij allochtone kinderen besproken. In de slotparagraaf van dit hoofdstuk wordt het beleidsconcept omtrent de cultuur en identiteit van allochtonen in Nederland en Europa in historisch perspectief gezet.

Hoofdstuk 3 geeft inzicht in de socialisatie van allochtone kinderen. Daarvoor worden uitgangspunten geformuleerd en basisbegrippen gedefinieerd. Ook wordt het begrip biculturele en tweetalige socialisatie toegelicht.

Hoofdstuk 4 plaatst de sociale en culturele casus van de Griekse leerlingen in Nederland in een theoretisch kader. In het kader van de bicultureel-tweetalige socialisatie van Griekse leerlingen in Nederland wordt als uitgangspunt een structuur-analytisch model toegepast en de componenten daarvan worden op macro-, meso-, micro- en individueel niveau geanalyseerd.

Hoofdstuk 5 omvat een beschrijving van wettelijk kader, organisatie, functioneren en doelstellingen van het Griekstalige onderwijs in Nederland. Er wordt uitgebreide informatie verschaft over de inhoud van dit onderwijs, de leermiddelen en de leerkrachten.

In hoofdstuk 6 worden de opzet en uitvoering van het onderzoek beschreven. Het hoofdstuk opent met een beschrijving van de probleemstelling die aan het onderzoek ten grondslag heeft gelegen en de doelen die het wil dienen. Vervolgens bespreken we de methodologische opzet van het onderzoek, het gehanteerde instrumentarium, de onderzoekpopulaties en tenslotte de wijze van analyse.

In hoofdstuk 7 komen structurele kenmerken van de onderzoekspopulaties aan de orde. Om te beginnen wordt een globale presentatie en bespreking van de bevindingen gegeven, aansluitend op het theoretische raamwerk dat als uitgangspunt heeft gediend. Voorts worden demografische en biografische gegevens van de ondervraagden belicht. Extra aandacht gaat uit naar de differentiatie van de leerlingen naar woonplaats en de etnische samenstelling van het gezin. Differentiatie van de ouders naar opleidingsniveau komt eveneens kort ter sprake. Daarna bezien we aspecten van de sociaal-culturele en interculturele oriëntaties van leerlingen, ouders en school.

Hoofdstuk 8 geeft uitgebreid de bevindingen weer uit de leerlingeninterviews. Met name komen de sociaal-culturele en cognitieve voorwaarden voor hun bicultureel-tweetalige socialisatie aan de orde.

Hoofdstuk 9 omvat een beoordeling van het onderwijs Grieks. Als eerste beschrijven we de omstandigheden waaronder het wordt gegeven. Vervolgens beschouwen we de effectiviteit van de Nederlandse school en het onderwijs Grieks. We behandelen achtereenvolgens de houding van leerlingen en ouders ten aanzien van dit onderwijs. Het hoofdstuk eindigt met een bespreking van de relaties tussen de Nederlandse school en het onderwijs Grieks.

Hoofdstuk 10 omvat een synthese van de belangrijkste bevindingen. De eerste twee paragrafen behandelen de gegevens met betrekking tot de kenmerken en opvattingen van de vier doelgroepen en de functie van het onderwijs Grieks. Per doelgroep worden conclusies getrokken. De onderzoeksmethode wordt geëvalueerd en het hoofdstuk besluit met een vergelijking met ander, verwant onderzoek.

In hoofdstuk 11 worden de voornaamste conclusies samengevat en bediscussieerd. Enkele aandachtspunten worden geformuleerd. De eerste paragraaf is gewijd aan verschillende theorieën met betrekking tot socialisatie bij allochtone kinderen, door middel van terugkoppeling naar de resultaten van het onderhavige onderzoek. Voorts worden de uitkomsten in hun maatschappelijke context geplaatst. Besloten wordt met een aantal aanbevelingen voor de onderwijspraktijk.

DEEL I: ACHTERGRONDEN

1. DE GRIEKSE GEMEENSCHAP IN NEDERLAND

Het hoofdstuk opent met een beschouwing van de sociaal-culturele context van de Griekse gemeenschap in Nederland. De voornaamste kenmerken van de leden van deze gemeenschap komen aan de orde (1.1). Een tweede thema vormt de totstandkoming van de identiteit van de Griekse gemeenschap in Nederland en de vraag hoe Grieks deze identiteit kan zijn (1.2). Hierna komt ter sprake hoe sterk de banden met het herkomstland van de Griekse gemeenschap zijn (1.3). Het hoofdstuk eindigt met een bespreking van eerder verricht onderzoek naar de Grieken in Nederland (1.4).

1.1 Sociaal-culturele context van de Griekse gemeenschap in Nederland

De Grieken die in Nederland wonen noemen zichzelf de Griekse ‘gemeenschap’ (*omojénja*)¹. In de Nederlandse literatuur en beleidsplannen (b.v. WRR-rapport 1979 en Beleidsplan culturele minderheden in het onderwijs, 1981) worden ze – net als andere allochtone groepen – gedefinieerd als ‘etnisch-culturele minderheid’². Onder etnische minderheden worden in Nederland – in navolging van het WRR-rapport ‘Etnische minderheden’ (1979) – vooral verstaan de buitenlandse werknemers uit de verschillende wervingslanden, personen afkomstig uit Suriname en de Nederlandse Antillen, Molukkers, zigeuners en buitenlandse vluchtelingen (Beleidsplan culturele minderheden in het onderwijs, 1981:3; zie ook Veenman, 1999:14)³.

Een etnische groep kan volgens L. Wirth (geciteerd in Dworkin, 1976:15) omschreven worden als een groep individuen die zich door culturele en/of fysieke kenmerken onderscheidt van het bredere maatschappelijke geheel waarbinnen zij leeft. Wanneer fysieke kenmerken (b.v. huidskleur) ontbreken, wordt – volgens Froelich (1970:26-27) – het fundamentele onderscheidingscriterium gevormd door de culturele onderbouw van de minderheid. Culturele kenmerken worden door de etnische groep gehanteerd als een middel om de eigenheid, het anders-zijn, te benadrukken; voor dat doel worden die culturele gegevens geselecteerd die daarvoor geschikt geacht worden (Tennekes, 1986b)⁴.

Veel van de in Nederland woonachtige Grieken, afkomstig uit verschillende gebieden van het herkomstland, zijn in de jaren zestig min of meer op eigen gelegenheid naar Nederland gekomen, of op uitnodiging van vrienden of familieleden (met gemeenschappelijke afkomst uit dorp of streek), hoewel in de praktijk ook sociaal-economische en politieke motieven een rol speelden. Een groot gedeelte

kwam via de Belgische mijnen, waar de Grieken wel door werving terecht waren gekomen (Dialektopoulos, 2000:52). Bij de telling van 1-1-2002 - volgens gegevens van het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) - zijn in Nederland 12.077 Grieken gevonden. Hiervan hebben 6.015 personen de Griekse nationaliteit. Meegerekend zijn degenen die er tijdelijk verblijven, ofwel voor beroepsarbeid op kantoren van multinationale ondernemingen ofwel voor studie. Uit verschillende statistische gegevens blijkt dat 60% van de Grieken in Nederland van de eerste generatie is en 40% van de tweede en derde (Martens, 1999:25)⁵.

De Griekse emigratie was altijd een verschijnsel dat verbonden was met de handelsgeest van de Griek - ondanks de rurale afkomst van het grootste deel van de migranten (Vermeulen e.a, 2000:136). Door sommige onderzoekers van het verschijnsel is de Griekse emigratie naar landen van West-Europa gedefinieerd als 'positieve keuze' (Geck, 1979 en Hopf, 1987, zoals geciteerd door Gótos 1997:45), "niet zozeer in de zin dat er op basis van de bilaterale overeenkomst evaluatieprocedures voor de kandidaat-emigranten voorzien waren, als wel in de zin dat degenen die wegtrokken personen waren die openstonden voor het nieuwe, met verwachtingen van sociale mobiliteit en met een kritische instelling ten opzichte van het geijkte organisatiekader van hun dagelijks leven."

De Griekse staat heeft de taak en de plicht zorg te dragen voor goede leefomstandigheden van de Grieken in het buitenland. Artikel 108 van de Griekse grondwet bepaalt: "De staat draagt zorg voor het leven van de Grieken in het buitenland en voor de instandhouding van de banden met het moederland. Tevens draagt zij zorg voor het onderwijs en de beroepsmatige en maatschappelijke vooruitgang van hen die buiten het staatsgebied werkzaam zijn."

Het grootste gedeelte van de Griekse gemeenschap in Nederland bestaat uit deels overlappende netwerken die in Nederland zijn ontstaan. Deze gemeenschap is een relatief georganiseerd geheel van personen die bepaalde onderlinge betrekkingen hebben, door gemeenschappelijke culturele kenmerken, zoals afkomst, taal, godsdienstige overtuiging, zeden en gewoonten, waardoor zij zich met elkaar identificeren⁶. De voornaamste kenmerken van de leden van deze gemeenschap zijn:

- Of zij nu wel of niet onderlinge contacten onderhouden, zij hebben het besef dat zij leden van dezelfde groep zijn
- Hun interactie vindt plaats volgens wederzijds aanvaarde principes die hun gedragscode bepalen en waardoor leden van niet-leden worden onderscheiden
- Zij organiseren zich rondom een of meer gemeenschappelijke interessen of activiteiten
- Zij voelen zich verbonden door een besef van onderlinge solidariteit.

Op basis van hun onderlinge relaties kunnen wij ervan uitgaan dat zij – om de term van F. Lindo (1996:67) te gebruiken - een 'moral community' vormen: een "sociaal netwerk waarbinnen aan persoonlijke relaties (variërende) betekenis en een zeker gewicht worden toegekend"⁷. De ideeën, overtuigingen, waarden en kennissystemen die de leden van deze sociale groep hanteren voor

zichzelf en hun fysieke en maatschappelijke omgeving zijn een uitdrukking van hun cultuur. Hun opvattingen vormen de basis voor hun culturele identiteit en zijn tegelijkertijd richtinggevende handelingsprincipes. Doordat zij dezelfde culturele structuur en hetzelfde groepsbewustzijn hebben, neigen zij ook tot vergelijkbare vormen van gedrag.

Het belangrijkste element dat de onderlinge betrokkenheid van de Grieken verzekert is het wederzijds genoeg dat de leden beleven aan het lidmaatschap van de 'Kinotita'. Het gaat in feite om verenigingen die georganiseerd worden en functioneren als sociaal-culturele centra (Giannakos, 1984:11; Van Attekum e.a., 1982:68; Dialektopoulos, 2000:89 e.v.)⁸. Deze lokale gemeenschappen ontstonden juist als reactie op de sterke behoefte van Grieken in den vreemde om kinderen onderwijs in de eigen taal te kunnen bieden. Om die reden begonnen bijvoorbeeld de Grieken in Nederland zich te organiseren op het moment dat hun kinderen de schoolgaande leeftijd bereikten. De kleine scholen die voortkwamen uit deze organisatiedrang leunden op veel steun uit de eigen gemeenschap, al was dat enthousiasme wel afhankelijk van zowel de precieze plaats van vestiging als de plaats van herkomst (Lindo, 1994:128). Een voorbeeld: de cohesie van de Griekse gemeenschap in Gorinchem is veel groter dan die onder de Grieken die in Rotterdam wonen. Voor een groot deel wordt dit veroorzaakt door het feit dat in Gorinchem de Griekse gezinnen lange tijd bij elkaar in de buurt woonden, terwijl de Rotterdamse Grieken zich over de stad verspreid hebben. Bovendien blijken deze Rotterdamse Grieken vaak zelf uit Griekse steden afkomstig te zijn, terwijl de Grieken in Gorinchem van het Griekse platteland zijn gekomen. Derhalve is het karakter van beide gemeenschappen verschillend (Vermeulen e.a., 1985:56).

Binnen het kader van de 'Kinotita' vinden de Grieken emotionele steun en zo bevestigen zij hun persoonlijke overtuigingen, verwachtingen en houdingen. In de diverse activiteiten die er worden georganiseerd vinden de leden wederzijdse voldoening en zij putten er kracht uit om zich op andere doelen te richten⁹. De onderlinge aantrekkingskracht tussen de leden verzekert de stabiliteit van de gemeenschap en versterkt haar moreel.

De Griekse minderheid in Nederland is een gemeenschap waarvan de leden – om de indeling in gemeenschapstypen van D. Riesman (1964, zoals Vrizas 1997:159 hem citeert) te gebruiken – 'intern gericht' zijn, dat wil zeggen dat zij opgevoed worden door hun ouders en hun principes overnemen, maar tegelijk ook 'extern gericht', dat wil zeggen dat zij rekening houden met de verwachtingen van de Nederlandse omgeving. Het verschil ligt hierin, dat het intern gerichte individu veel minder dan het extern gerichte individu belang hecht aan de verwachtingen, goedkeuring en adviezen van de buitenwereld (zie ook Dagevos e.a., 1996:88 en Vermeulen e.a., 1994:226).

De integratie of inburgering van de sociale groep van Grieken in Nederland heeft een sociaal-psychologisch en economisch karakter. De term 'integratie' heeft betrekking op de mate waarin de leden van de gemeenschap deelnemen aan de cultuur van Nederland. Een 'geïntegreerde' gemeenschap

behoudt delen van haar eigen cultuur, en neemt op basis van gelijkwaardigheid deel aan de samenleving, met open contacten met de meerderheid. Voor Shadid (1994b:217) betekent integratie “de bereidheid en het vermogen van immigranten om zich te gedragen als volwaardige burgers enerzijds het bestaan van optimale mogelijkheden voor hun deelname aan en hun acceptatie in de samenleving, met behoud van de eigen cultuur. Integratie is met andere woorden een langdurig proces met als resultaat gelijke behandeling, wederzijdse verantwoordelijkheid en acceptatie.” De lokaal soms sterke groepscohesie staat integratie op belangrijke maatschappelijke terreinen echter geenszins in de weg (Lindo, 1994:126-127). De integratie van Griekse immigranten in Nederland, een proces dat een actieve rol vraagt van meerderheids- en minderheidsgroepen, is van het begin af aan soepel verlopen. “De Grieken staan cultureel niet zo ver van ons af, veel minder ver dan bijvoorbeeld islamitische groepen. Ze hebben hier veel minder problemen, ze passen zich wel aan.” Deze uitspraak treft men in het onderzoek van T. Pennings e.a. (1983:376) in diverse varianten aan¹⁰. Zij is afkomstig zowel van mensen die weinig van Grieken in Nederland afweten, als van degenen die wel goed met hen bekend zijn. Het mag dan zo zijn dat Grieken zich gemakkelijk weten aan te passen, dit betekent niet dat zij hun cultuur opgeven. Ook niet geleidelijk. Ze blijven hun Griekse wortels trouw, maar dit verhindert niet dat zij in hun nieuwe leefomgeving eigen culturele vormen creëren (Pennings e.a., 1983:389). Lindo schat dat twintig tot dertig procent van de Grieken met een Nederlandse partner getrouwd is. Plaatselijk kan dit natuurlijk variëren; bijvoorbeeld in Amsterdam of in Groningen en omstreken komen gemengde huwelijken tot tachtig procent voor.

Wat de beroepssector betreft, het ondernemerschap heeft veel Griekse arbeidsmigranten van de eerste generatie geholpen bij het stijgen op de sociale ladder. Volgens Lindo (1994:133) is op dit moment het percentage van de Griekse beroepsbevolking dat een eigen bedrijf heeft, hoger dan dat van de autochtone Nederlandse bevolking. Opvallend hierbij is dat Griekse ondernemers zich vooral op Nederlandse klanten richten. Anders dan bijvoorbeeld Turkse en Marokkaanse arbeidsmigranten zoeken zij hun klandizie dus niet in de eerste plaats onder de eigen bevolking.

Ten slotte moge hier vermeld worden dat de Griekse taal in Nederland op drie niveaus functioneert: a) als taal van een etnisch-culturele minderheidsgroep, die door de leden gebruikt wordt als communicatiemiddel maar ook symbolische waarde heeft (om de etnische afkomst kenbaar te maken), b) als allochtone taal die op zeer kleine schaal door de bredere Nederlandse samenleving om sociaal-economische redenen gebruikt wordt, en c) als hedendaags uitvloeiSEL van de traditie van de antieke letterkunde in het onderwijssysteem.

1.2 Griekse identiteit in Nederland

Toen begin jaren '60 de Griekse migranten in Nederland arriveerden, maakte de gemeenschappelijke ervaring van vreemdelingschap, fabrieksarbeid, levensomstandigheden en nieuwe maatschappelijke positie dat de betekenis van hun tot dan toe bestaande onderlinge culturele heterogeniteit minder werd en dat alle nadruk kwam te liggen op de onderlinge identificeringsprocessen. Door het etiket 'gastarbeiders' dat zij opgeplakt kregen gingen zij ook zichzelf beschouwen als een aparte groep, die door zijn culturele eigenschappen in minder bevoorrechte omstandigheden leefde. Zo was het niet meer dan natuurlijk dat hun identiteit een basis vormde voor verzet tegen de dominantie van de cultuur van het gastland. Erfgoed en identiteiten die door de maatschappelijke betrekkingen, zoals door allochtone groepen ontwikkeld, voortdurend werden omgevormd, functioneerden als basis voor de organisatie van vormen van maatschappelijke solidariteit en netwerken van onderlinge hulp, relaties die belangrijk waren voor hun overleving zelve.

In dat kader past ook het functioneren van etnische netwerken, die van vitaal belang waren voor allen die niet over kennis en vaardigheden beschikten die door de samenleving van het gastland gewaardeerd werden. Zich op basis van een etnisch criterium organiseren was voor migranten een manier om om te gaan met de vrees die uit de veranderingen en het onbekende in het vreemde land voortkwam, en met maatschappelijke uitsluiting. De diverse etnische verenigingen die in Utrecht, Gorinchem etc. werden opgericht zijn in hoge mate het resultaat van die innerlijke behoefte (zie Dialektopoulos, 2000:109 e.v.).

Omdat men oorspronkelijk van plan was naar Griekenland terug te keren, hadden veel migranten alle redenen hun taal en (elementen van) hun cultureel kapitaal in stand te houden. Maar mettertijd kregen identiteiten en etnische netwerken door het migratieproces een ander karakter; die verandering vond plaats onder invloed van hun relaties met andere netwerken uit hun land van afkomst, met netwerken in het gastland en met de nationale bevolking, maar ook door de nieuwe maatschappelijke ervaringen. De etnische identiteit werd gereorganiseerd door de interactie van maatschappelijke structuren en culturele vormen van het land van herkomst en van het gastland, door de gecompliceerde relaties van de migranten onderling en met de bevolking van Nederland, maar ook in relatie tot de internationale ontwikkelingen en de interactieprocessen tussen staten en regeringen. Hun culturele kenmerken zijn omgevormd door de interactie van herinnering en nieuwe omgeving. Het werk in de fabriek, met zijn heel andere manier van omgaan met tijd en met zijn discipline; de school, waar de Nederlandse taal werd aangeleerd en gecultiveerd en de culturele codes van de samenleving van vestiging werden ingeprent; de nieuwe consumptie-modellen en de massamedia: al die dingen dwongen tot adoptie van de gedragswijzen en waarden van het gastland.

Van Attekum e.a. (1982) hebben onderzoek gedaan naar Griekse gezinnen in Utrecht¹¹. Daarin refereren zij aan de leefwijze van de Griekse inwoners van Griekenland en beschrijven zij hoe in de Griekse plattelandsgemeenschap het individu verbonden is met de groep, hoe individuele identiteit verankerd ligt in groepsidentiteit en gedragsnormen daardoor vastliggen¹². Over het algemeen gedraagt men zich in mediterrane landen in de eerste plaats als lid van een groep, hetgeen betekent dat men zich conformeert aan de wensen van anderen (Eppink, 1978:56). Dit verschijnsel is de ‘wij-cultuur’, zoals Eppink het benoemt in zijn boek *Cultuurverschil en communicatie* (1986). Doorgaans vinden we dergelijke ‘wij-culturen’ in traditionele samenlevingen zoals dorpsgemeenschappen. Binnen deze gemeenschappen is de mens in de eerste plaats een onderdeel van de groep, bijvoorbeeld de familie, of de dorpsgemeenschap als geheel. In die context wordt de identiteit van een individu in de eerste plaats bepaald door zijn plek in die groep.

Volgens Van Attekum e.a. (1982:115) is dat in de Griekse gemeenschap in Utrecht veel minder het geval. De gemeenschap in Utrecht is meer gefragmenteerd, er is minder sprake van een groepsidentiteit. Hier leven en werken de immigranten veel geïsoleerder dan op het Griekse platteland. Was men in het moederland voor levensonderhoud meestal aangewezen op de (grote)familie, in het geïndustrialiseerde Nederland is de verkoop van eigen arbeid de enige inkomstenbron. Prestatie en concurrentie zijn de belangrijkste waarden in deze samenleving. Anders dan in Griekenland staat in Nederland de ‘ik-cultuur’ centraal. Deze ‘ik-cultuur’ doet een groot beroep op de individuele verantwoordelijkheid van personen (Traas, 1990:45). Het feit dat Grieken in het buitenland veel geïsoleerder leven en werken, brengt met zich mee dat normen onduidelijker worden en dat iedereen ze op zijn eigen manier interpreteert. Het werkelijke probleem met ‘identiteit’ is te begrijpen hoe de diverse aspecten ervan samenhangen, zonder te vergeten dat ‘identiteit’ niet voortkomt uit een geïsoleerd individu en evenmin simpelweg het product is van maatschappelijke omstandigheden, maar gevormd wordt binnen een kader van relaties. In een artikel van het *Utrechts Nieuwsblad/N.Z.C.* (1984) lezen we een interview met de secretaris van de Griekse gemeenschap in Utrecht: “In de loop van de jaren hebben we echter geleerd om respect te hebben voor andere opvattingen. In Griekenland gingen we met elkaar op de vuist, maar van de Nederlandse samenleving leerden we dat andere mensen een andere mening mogen hebben.” Vooral de kinderen worden sterk beïnvloed door – globaal gesproken – ‘Nederlandse’ normen. “Ze leven onder één dak met twee culturen” zoals in het artikel van het *Utrechts Nieuwsblad/N.Z.C.* wordt vermeld. Als gevolg daarvan kunnen zij hun identiteit als Griek niet op precies dezelfde manier beleven als kinderen die in Griekenland wonen. Een allochtonencultuur zal zich onvermijdelijk aanpassen aan de dominante cultuur. De identiteit van het individu is geen bovennatuurlijke idee, noch is ze aangeboren of erfelijk (met uitzondering van een aantal kenmerken zoals sekse en etnische herkomst), maar ze wordt telkens gevormd onder bepaalde gezins-, onderwijs-, sociaal-economische, politieke en culturele omstandigheden, en in het kader van de wederzijdse beïnvloeding tussen deze omstandigheden en het individu (Damanakis, 1999:41).

Onderlinge verwantschap betekent niet dat cultuur automatisch overgedragen wordt. Hoewel mensen over het algemeen de neiging hebben zich te gedragen zoals hen dat geleerd is, kan hun gedragspatroon of cultuur veranderen. Verandering van omgeving vereist een nieuwe manier van reageren. Tevens bezit de mens van nature de kracht om door middel van zijn denkvermogen en creativiteit veranderingen tot stand te brengen. Elke cultuur staat voortdurend bloot aan veranderingen, omdat mensen continu veranderen. Soms laten ze bepaalde zaken voor wat ze zijn en introduceren ze iets nieuws (Dubbeldam, 1984:13). Het verdient vermelding dat er een duidelijk onderscheid in identiteit bestaat tussen de geïmmigreerde Grieken en zij die in Griekenland wonen, iets wat ook door buitenlandse massamedia wordt geconstateerd. De Griekse diaspora, voornamelijk die in de V.S. en Australië, vormt een entiteit op zich en heeft een zekere mate van autonomie ten opzichte van het moederland, maar ook ten opzichte van het gastland.

Er is echter wel een verschil tussen de eerste generatie Griekse immigranten en latere generaties die buiten Griekenland zijn geboren. De laatste kunnen de definitie van hun etnisch groepslidmaatschap baseren op verschillende gronden. Roosens (1994) geeft een voorbeeld van een indeling op basis van twee gronden, namelijk culturele oriëntatie en de mate waarin men de eigen positie aangenaam vindt. Hij stelt dat de zonen en dochters van Spaanse immigranten in België minstens vier opties ter beschikking hebben om hun groepslidmaatschap te definiëren: "... some youngsters were strictly Spain-oriented, while others enjoyed their 'bicultural' position; still others suffered from cultural ambiguities and conflict; and a last category of young people were feeling very close to their Belgian peers and were strongly Belgium-oriented, culturally" (Roosens, 1994:98). De eerste generatie is nog sterk gebonden aan het land van herkomst. In het gastland teert ze in op het culturele erfgoed dat ze uit Griekenland heeft meegenomen. Overigens kan de invloed van die 'bagage' variëren; zij wordt vooral bepaald door de levensomstandigheden in het gastland. Zo onderhoudt de eerste generatie Grieken in Utrecht - die afkomstig is van het Griekse platteland - ook op Nederlandse bodem hechte gezins- en familiebanden en een uitgebreid netwerk van relaties op dorpsniveau (zie Dialektopoulos, 2000:69). Deze generatie Grieken heeft de neiging in een 'wij-cultuur' te verkeren. De eigen, Griekse tradities en cultuurpatronen worden op die manier, al dan niet bewust, in stand gehouden¹³.

Giannakos (1984:9) merkt op dat door verschillende externe factoren vaak spanningen worden veroorzaakt, vooral bij de eerste generatie: "Uitingen van deze spanningen kunnen hoog oplopen bij de bestuursverkiezingen van 'Anagennisi' of bij het kiezen van een oudercommissie en nemen de vorm aan van politieke en culturele tegenstellingen." Hij verklaart deze uitingen als een gevolg van het maatschappelijk isolement. Van Attekum e.a. (1982:117) constateren dat in de Griekse gemeenschap in Utrecht zowel de ouderen als de (meeste) jongeren vasthouden aan hun Griekse identiteit en die 'tegen de klippen op' verdedigen. Uit dit onderzoek blijkt dat de minste behoefte zich 'Griek' te voelen bestaat bij jongere jongens. Onder hen zijn er die zich, naar eigen zeggen, volledig van de

Griekse gemeenschap hebben afgekeerd. Griekse meisjes in Utrecht echter zijn volgens de onderzoekers ‘Griekser’ dan Griekse jongens. Vat men dit kort samen, dan zou men kunnen stellen dat zowel oudere als jongere Grieken een eigen cultuur scheppen waarin ze zoveel mogelijk positief met de situatie in het land van vestiging proberen om te gaan.

Van Attekum e.a. (1982:117) definiëren de Griekse identiteit binnen de Griekse gemeenschap van Utrecht als volgt: “Van Griekenland houden, de taal goed spreken, huwelijks- en doopplechtigheden in Griekenland of op Griekse wijze uitvoeren, derde-generatie-kinderen op de Griekse school (willen) doen, dát is Griek zijn, dát is Griekse identiteit, zelfs als het losstaat van verdere invulling.”

Thanasis Apostolou, voormalig Tweede Kamerlid voor de PvdA, zegt over het dilemma van vele Griekse immigranten van met name de eerste en de tweede generatie, namelijk de keuze tussen integratie, of zelfs assimilatie, en het behoud van de eigen identiteit: “Dit is, naar mijn mening, een kunstmatige tegenstelling. Er hoeft geen tegenstelling te zijn tussen integratie en behoud van de culturele identiteit. Indien men wereldwijde gezindheid van het hellenisme in ogenschouw neemt moet de immigrant - in dit geval de Griekse immigrant - aangemoedigd worden om actief deel te nemen aan het sociale leven. Hoe meer iemand zeker is van zichzelf, des te meer neemt hij of zij deel aan de samenleving en functioneert als volwaardig burger. Het is kortzichtig en een verdraaiing van de Helleense idealen om zich af te zonderen, naar binnen gekeerd te zijn en niet open met anderen te communiceren. De ontmoeting met andere culturen, de acceptatie van diversiteit, de openheid naar het andersoortige en de tolerantie zijn creatieve elementen die bijdragen aan de verbreding van en de goede verstandhouding tussen volkeren en het welzijn van mensen. Daarom is mijn advies aan immigranten om hun kinderen aan te moedigen zich te integreren in de samenleving. Tegen de Grieken zeg ik dat ze niets te verliezen, maar alleen te winnen hebben bij integratie. Wij dienen de zelfverzekerdheid van de Griek in de diaspora te bevorderen en het isolement en de gettovorming tegen te gaan.”

Apostolou denkt dat de mobiliteit van de Europese burgers verder zal toenemen. Velen zullen komen, anderen zullen terugkeren. Hij constateert: “Dat verschijnsel zal de banden met Griekenland steeds vernieuwen. Wanneer de Grieken in Nederland bepaalde structuren voor gemeenschappelijke ontmoeting, zoals verenigingen en parochies, niet in stand kunnen houden, zal de sociale cohesie binnen de Griekse gemeenschap langzaam verslappen.” Maar volgens Apostolou zijn er geen signalen dat de Griekse gemeenschap een dergelijk proces doormaakt. “Het feit dat de relaties met de Nederlandse samenleving steeds hechter worden, brengt nieuwe kansen met zich mee voor het organiseren van interculturele activiteiten” (Sittrop, 2000:8).

In het onderzoek van Damanakis (1999a:27) omtrent de Griekse *diaspora* wordt beklemtoond dat “de Grieken in Griekenland en de Grieken van de *diaspora* vooral een ‘ideologische gemeenschap’ vormen¹⁴. Dat wat als aansluitingspunt tussen de Grieken binnen en buiten Griekenland functioneerde en functioneert, is over het algemeen het geloof in een gemeenschappelijke ‘biogenetische’ en/of

culturele afkomst. Op deze ideologie wordt meestal de ‘nationale identiteit’ van de Grieken in het buitenland gefundeerd” (zie ook Anderson, 1991). Damanakis noemt deze culturele gemeenschap ‘ingebeeld’ en schildert haar af als fragiel, omdat ze geen materiële basis heeft. Hij stelt dat “het voortstuwende van het geloof in een gemeenschappelijke culturele afkomst, de grenzen van de mythe raakt en een geconserveerde ideologie is, die geen directe relatie heeft met de werkelijkheid van de *diaspora*, noch met het hedendaagse Griekenland. Het gaat om een ‘Grieks bewustzijn’ dat een product is van een idealisering, van enerzijds het culturele verleden en de orthodoxie, en anderzijds Griekenland als land” (1999a:45). Deze ideologie, gelooft Damanakis, is echter een belangrijk bestanddeel van die processen die de ideologische cohesie van de Grieken van de *diaspora* in stand houden.

De nationale identiteit, die het product is van de idealisering en de mythologisering van het verleden, en niet door synchronische elementen begeleid wordt, wordt door Damanakis (1999a:46) een ‘nationale schijnidentiteit’ genoemd¹⁵. De nationale schijnidentiteit staat tegenover de culturele identiteit, die op synchrone elementen gebaseerd is en een ervaringskarakter heeft, d.w.z. vooral vorm krijgt door de actieve participatie van het individu in zijn directe sociaal-culturele omgeving (zie par. 2.1.5). In het gastland vormt de nationale schijnidentiteit geen probleem voor de persoon zelf, aangezien deze in een multiculturele samenleving leeft waarin culturele verschillen aanvaard worden. Zolang de nationale schijnidentiteit niet met de werkelijkheid wordt geconfronteerd, voelt de persoon de tegenstelling tussen de nationale schijnidentiteit en de culturele identiteit niet. Echter, “in het geval van terugkeer naar het vaderland en ander direct contact met de Griekse realiteit komt deze tegenstelling wél aan het licht. Dit kan een onaangename uitwerking hebben op deze persoon, omdat zijn culturele identiteit afwijkt van die van de Grieken in Griekenland. Het belangrijkste is dat de nationale schijnidentiteit en het geïdealiseerde beeld dat deze persoon van Griekenland had, zó snel instorten, dat hij de kans niet krijgt om zich op een regelmatige manier sociaal-cultureel te integreren of op zijn minst aan te passen” (Damanakis, 1999a:47).

Vandaag de dag echter, vanwege de mondialisering van de economie, de communicatiemiddelen en het vervoer en over het algemeen vanwege de nieuwe omstandigheden in de hele wereld, worden voorwaarden gecreëerd die de creatie mogelijk maken van een gemeenschappelijke materiële basis, waarop een gemeenschappelijke etnisch-culturele identiteit kan worden gefundeerd en een nieuwe relatie van wederzijdse beïnvloeding kan worden opgebouwd tussen de Grieken in Griekenland en die in de *diaspora*. Enkele voorbeelden, zoals bedrijven met gemeenschappelijke belangen in de economische sector, het gebruik van moderne technologie (internet, satelliet-tv, enz.) op het gebied van communicatie, tonen aan wat de mogelijkheden zijn die zich voordoen voor het opbouwen van een nieuwe etnisch-culturele identiteit die niet alleen op een ideologische maar ook op een materiële basis steunt, en het introduceren van nieuwe vormen van wederzijdse beïnvloeding en communicatie tussen Grieken over de hele wereld.

De visie die Apostolou heeft ten aanzien van de identiteit van de Grieken in de diaspora is niet ‘Griekenland-centrisch’ maar ‘Griekendom-centrisch’. Hij zegt: “in de theorievorming (wat de relatie tussen Griekenland zelf en de Grieken in de diaspora betreft), wordt niet meer de beeldspraak van de ‘boom met zijn takken’ gebruikt om de eenheid van de Grieken tot uitdrukking te brengen, maar die van de ‘Melkweg’. Het beeld van de boom duidt op de gemeenschappen van Grieken die als takken verbonden zijn met de stam en de wortels, namelijk Griekenland. Het veronderstelt dat alles afhankelijk is van de wortels van de boom en een verlengstuk van de stam is. Indien de wortels ziek zijn (economisch, cultureel of politiek) zou dat betekenen dat ook de takken zwak worden. Dit beeld komt echter niet overeen met de werkelijkheid. De Grieken in de diaspora zijn niet afhankelijk van de situatie in Griekenland. Zij functioneren in andere samenlevingen en maken daar ook deel van uit. Dit betekent niet dat zij hun Griekse identiteit hebben verloren, naar deze is gekleurd door de omstandigheden in de landen waar zij wonen en werken en een eigen autonome cultuur scheppen. In het beeld van de Melkweg zijn alle Griekse gemeenschappen in Griekenland of in de diaspora aparte, zelfstandige sterren, autonome eenheden die met elkaars licht het geheel verrijken. Deze theoretische benadering erkent dat er verscheidenheid van het Griekendom bestaat. In deze zin is een burger die Helleense waarden en idealen wil uitdragen daadwerkelijk een wereldburger.”¹⁶

1.3 Banden met Griekenland

De ontwikkelingen in de internationale wereld, met de opheffing van de grenzen en de pogingen tot het creëren van de ‘burger van Europa’ in het derde millennium, hebben voor de Griekse migranten in Nederland nieuwe perspectieven geopend. Het thema van de repatriëring schijnt hen niet bijzonder bezig te houden; zij hebben hun eigen gezinnen in het gastland en zijn geïntegreerd in de Nederlandse samenleving.

Belangrijke indicaties voor de oriëntaties op het vaderland vormen de vakanties in Griekenland en de wensen aangaande terugkeer. De factor die het immigranten mogelijk maakt veel van hun cultuur en identiteit te behouden staat bekend als transnationalisme (zie Vermeulen, 2001:10). Transnationalisme verwijst naar de transnationale bindingen van immigranten, en dan vooral de contacten die zij met hun dorp, streek en land van herkomst onderhouden.

Contacten met familie in Griekenland worden voornamelijk door de ouders onderhouden. Zo nu en dan schrijven de kinderen een kaart of briefje. Een enkele keer komen de kinderen ook aan de telefoon, maar over het algemeen doen ze dit niet echt graag, omdat ze zich in vergelijking met hun familieleden in Griekenland weinig vaardig voelen in het Grieks en zich daarvoor schamen.

Dat Griekenland voor de migranten een belangrijk referentiekader is, valt onder meer af te leiden uit de regelmaat waarmee de gezinnen er hun vakantie doorbrengen. Daarnaast komt het voor dat een der ouders, vooral de vader, ook tussendoor nog bezoeken aan Griekenland brengt. Ruim tweederde van de gezinnen bezoekt Griekenland minstens een keer per jaar.

Emotioneel is vooral de eerste generatie nog sterk verbonden met Griekenland, hetgeen zich uit in veelvuldig contact met en bezoek aan achtergebleven (of geremigreerde) familieleden en soms in huis- of grondbezit aldaar. Het huis in Griekenland is bestemd voor vakanties en om later in te gaan wonen. Dit is een indicatie voor het feit dat gezinsmigratie geen weloverwogen keuze voor permanente vestiging in Nederland impliceert.

Op de rechtstreekse vraag in het onderhavige onderzoek of men van plan is in de toekomst naar Griekenland terug te keren, antwoorden de meeste ouders dat ze dat niet weten. Leert men het gezin nader kennen in zijn concrete omstandigheden, dan blijken norm, wens en/of reële mogelijkheid niet altijd overeen te stemmen. De toekomstplannen worden dikwijls beheerst door een intense strijd tussen de twee vaderlanden: “Als ik met vakantie op Thasos ben, mijn geboorte-eiland, en met vrienden in de paradijselijke taverna’s aan de boulevard zit te genieten, wordt het als vanzelfsprekend gevonden dat ik later definitief terug zal komen. Ik weet het niet. Ik hoef gelukkig nog niet te beslissen. Ik denk wel vaak aan het moment waarop ik een beslissing kan nemen, maar wanneer is zo’n moment? Als ik met de VUT ga? Ik ben in Nederland als vrijwilliger bij veel maatschappelijke organisaties betrokken. Kan ik daar afstand van nemen? Ik zit in besturen van verschillende Griekse migrantenorganisaties; daar wil ik geen afstand van nemen. Mijn Nederlandse vrouw is wat jonger. Kan zij (op oudere leeftijd) voor lange tijd uit Nederland wegblijven? En mijn zoon? Hij blijft zeker in Nederland. Hoe zal het met hem gaan? Kan ik hem voor lange tijd missen? Ook als ik opa word? Ik zie het wel. Het zijn geen pijnlijke vragen, maar eerder vrijblijvende overpeinzingen. In Nederland heb ik mijn Griekenland gecreëerd. De satelliet-tv gaat iedere dag aan voor het Griekse nieuws en op het internet is Griekenland dichterbij dan ooit” (Giannakos, 1999:9).

Echter, sommige anderen hebben duidelijk hun beslissing genomen: “Ik ga alleen nog een paar weken per jaar naar Griekenland om mijn familie te bezoeken. Langer hou ik het niet vol. Ik ben veranderd, ik voel me er niet meer thuis, het tempo waarin alles gebeurt is te laag en er zijn te veel problemen... (mijn zonen) voelen zich honderd procent Nederlands...” (Kuiper, 1997).

1.4 Eerder verricht onderzoek naar de Griekse gemeenschap in Nederland

Dit is een verkenning op basis van over ons onderzoeksgebied en aanverwante gebieden bestaande literatuur en eerder verricht onderzoek. Relevant onderzoeksmateriaal is vrijwel niet beschikbaar.

Een doctoraalscriptie van M. van Attekum en T. Pennings, *Olijfbomen op Hoog-Katharijne* (1982), over Griekse gezinnen in Utrecht. Hierin proberen de auteurs de verandering te beschrijven die door de migratie in het leven van de Grieken is gebracht. Er wordt aandacht besteed aan de verschillende aspecten van de migratieproblematiek: de Griekse achtergrond, het verloop van de migratie, de sociaal-economische positie van Grieken in Nederland en de situatie van de jongeren. Naast het geven van feitelijke informatie wordt er een stem gegeven aan de gevoelens van de Grieken, door hen zelf aan het woord te laten.

Een survey-onderzoek onder Grieken in Nederland is in 1983 gedaan door het Antropologisch-Sociologisch Centrum van de Universiteit van Amsterdam en het Centraal Bureau voor de Statistiek, zoals gepubliceerd in *De Grieken* (Vermeulen e.a., 1985). In dit onderzoek wordt informatie gegeven over de historische achtergrond van de Grieken in Nederland, hun huidige positie en de organisatie van de plaatselijke gemeenschappen. Er komen ook thema's aan de orde die van groot belang zijn voor een begrip van de Griekse gemeenschap: psychosomatische klachten, het ondernemerschap, het onderwijs en de remigratie. Uit een survey blijkt dat een meerderheid van Grieken in Nederland het belangrijk vindt dat hun kinderen goed Grieks leren spreken. Het onderzoek maakt echter niet duidelijk hoeveel ouders hun kinderen naar de 'Griekse school'¹⁷ sturen of hoeveel kinderen onderwijs in eigen taal en cultuur volgen.

Een scriptie voor de Protestantse Voortgezette Opleiding (post-HBO) met de titel *Kinotita* door D. Giannakos (1984). In dit werkstuk wordt enerzijds de positie van de Grieken in Utrecht van binnenuit beschreven en anderzijds hun georganiseerde groepsvorming, met een korte analyse van hun leefmilieu.

Een enquête-onderzoek *Griekse ouders en de Griekse school*, in 1990 verricht door de Federatie van Griekse Gemeenschappen in Nederland en het Antropologisch-Sociologisch Centrum van de Universiteit van Amsterdam, evalueert het onderwijs Grieks in Nederland. Uit de enquête blijkt dat belangstelling van ouders voor het onderwijs Grieks niet afhankelijk is van hun leeftijd, opleiding, werk, en of men partner in een gemengd huwelijk is of niet. Niet alle ouders zijn echter even tevreden met het functioneren van het onderwijs Grieks. Slechts de helft van de ouders die kinderen op de Griekse school hebben vindt dat de Griekse school voldoet aan de verwachtingen. De 'extra belasting' van de kinderen wordt als belangrijke oorzaak aangegeven waarom de Griekse les bij de ouders niet aan de verwachtingen voldoet. Van de ondervraagde ouders gaf twintig procent aan, dat van de Griekse school een negatieve invloed uitgaat op de ontwikkeling van het kind op de Nederlandse school. De onderzoekers schatten het percentage ouders dat de kinderen niet naar de Griekse school stuurt op twintig.

De voorstudie *Grieks Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur in Nederland* (Dialektopoulos, 1998) vormt een bron waaruit nuttige achtergrondinformatie verkregen kan worden. Deze studie brengt de praktijk van het onderwijs in kaart: beleid en organisatie, lesinhoud en leermiddelen, positie en deskundigheid van docenten. Ook het kader waarbinnen het Griekse OET(C) plaatsvindt krijgt veel aandacht: de wet- en regelgeving worden kritisch onder de loep genomen, evenals de beleidsuitgangspunten en de financiering.

De studie *Grieken in de Lage Landen, 1600–2000* (Dialektopoulos, 2000) behandelt de aanwezigheid en ontwikkeling van de Griekse gemeenschap in Nederland sinds 1600. Door de sociale omgeving te beschrijven waarin Grieken in Nederland hebben geleefd en gewerkt en die werkelijkheid in woord en beeld nog eens te presenteren, kan deze studie een kader vormen voor bewustwording van nieuwe generaties. Kinderen van Griekse afkomst kunnen onder meer leren wat de geschiedenis van hun gemeenschap is en welke historische rol deze reeds heeft vervuld, welke positie de Griekse gemeenschap inneemt binnen de Nederlandse samenleving en welke relaties er zijn tussen hen en Griekenland.

2. CULTUUR, ETNICITEIT EN IDENTITEIT BIJ ALLOCHTONE GROEPEN

Eerst volgt hier een uiteenzetting van de belangrijkste theoretische visies omtrent cultuur, etniciteit en identiteit bij allochtone groepen¹. Zelfdefiniëring en verwerving van zelfgevoel en zelfbeeld door etnische minderheden zijn processen die zich voltrekken in het innerlijk van het individu, zij het altijd in relatie tot anderen. De visies daarop worden beschreven. Verder proberen we het concept ‘culturele identiteit’ wetenschappelijk af te bakenen (2.1). Daarna wordt de ‘problematiek’ van het cultuur- en identiteitsbegrip van allochtone kinderen besproken (2.2). Tenslotte wordt het beleidsconcept omtrent de cultuur en identiteit van minderheden in Nederland in historisch perspectief gezet. Tevens wordt het begrip culturele identiteit in een Europees perspectief geplaatst (2.3).

2.1 Cultuur, etniciteit en identiteit bij allochtone groepen

Tussen de begrippen cultuur, etniciteit en identiteit bestaat een evidente, zij het enigszins gecompliceerde relatie. Achtereenvolgens wordt op elke van deze begrippen nader ingegaan.

2.1.1 Cultuur

Cultuur is op vele manieren gedefinieerd². Bij de keuze dient men rekening te houden met het doel waarvoor de definitie gebruikt wordt (zie Bartels e.a, 1999:21). Hier gebruiken we cultuur als een begrip dat ontleend is aan de antropologische wetenschappen. De antropologie heeft een vitale bijdrage geleverd aan de ontwikkeling en uitbouw van het cultuurbegrip vanuit een cultuursociologisch perspectief.

In de antropologie is cultuur de wijze die de mens heeft ontwikkeld om de omringende natuur zijn wil op te leggen. Het ontwikkelen van die manier doet de mens niet alleen, maar in samenwerking met andere individuen. Die samenwerking is onmogelijk zonder communicatie, waardoor cultuur gezien kan worden als datgene wat gebaseerd is op persoonlijke communicatie. Om die reden is cultuur

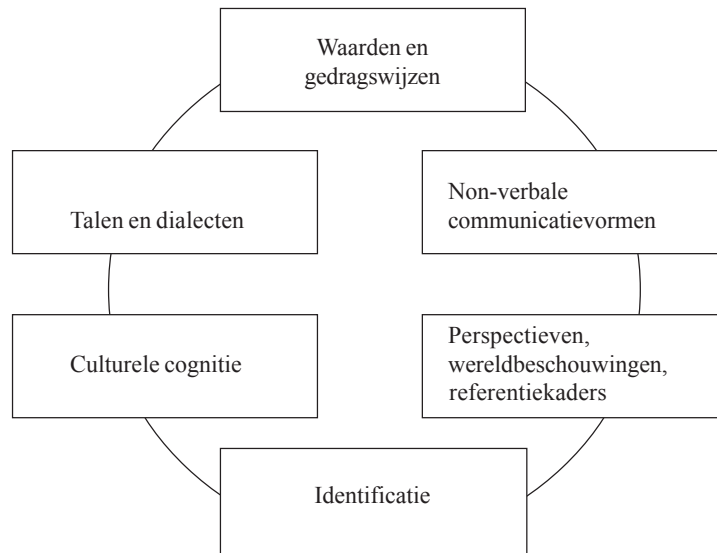
onmisbaar voor de identiteit van de individuele mens. Het is de cultuur die mensen bindt en die orde aanbrengt in de gemeenschap waarbinnen ze leven. De cultuur geeft ieder individu een plaats en een functie (Traas, 1990:68). Essentieel daarbij is taal. Het is taal, die per definitie collectief is, die de mens in staat stelt zich in groepsverband te ontwikkelen. De individuen binnen de groep kunnen deelnemen aan het groepsgebeuren - dat wil zeggen: deelnemen aan de cultuur - door de taal te leren. Zodoende geeft het verband tussen cultuur en taal tegelijkertijd de relatie aan tussen de groep en het individu, alsmede tussen de groep en het grotere maatschappelijke verband. Immers, het is in de taal dat de wetten, de literatuur en de mythen van de groep zijn geschreven, zaken die bij uitstek individuen en groepen aan elkaar binden (Shadid, 1998:21).

Aan de cultuur ontleen de mensen enerzijds het vermogen om zich te handhaven binnen de eigen groep, maar anderzijds ook om uiting en vorm te geven aan de behoefte aan schoonheid, vreugde en ritueel. Zodoende behoren niet alleen economische activiteiten tot de cultuur, maar ook uiteenlopende zaken als kunst, spel, religie en moraal (Shadid, 1998:21).

Cultuur wordt soms gedefinieerd als een overlevingsstrategie of -programma (zie Tennekes, 1990). Volgens deze visie wordt cultuur gecreëerd als menselijke groepen proberen hun overlevingsbehoefte te bevredigen. Bullivant (1984), die cultuur ziet als een overlevingsstrategie, beweert dat cultuur niet statisch is, maar onderworpen aan de omstandigheden ('environment') waarin een samenleving zich bevindt. Hij beschrijft drie vormen van omgeving waarop menselijke groepen reageren als ze cultuur creëren: de geografische omgeving, de sociale omgeving en de metafysische omgeving (vgl. Shadid, 1998:21). Bullivant (1984:4) definieert cultuur als "een onderling afhankelijk en gemodelleerd systeem van gewaardeerde traditionele en gangbare publieke kennis en begrippen, vormgegeven in gedrag en artefacten, en overgedragen aan huidige en nieuwe leden, zowel symbolisch als niet-symbolisch, welke een samenleving historisch en vooruitstrevend heeft ontwikkeld en verhoogd, om betekenis te geven en om te kunnen gaan met zijn definities van hedendaagse en toekomstige existentiële problemen."

Banks (1988:76) heeft zes culturele hoofdkenmerken of -componenten van de cultuur van etnische groepen gedefinieerd, die apart weergegeven kunnen worden en een holistisch en onderling verweven systeem vormen (figuur 1).

Figuur 1. Elementen en componenten van cultuur (bron: Banks, 1988:76).



Waarden en gedragswijzen: de competentie in begrip, interpretatie en uitdrukking van waarden en gedragswijzen en hun verschillen die normatief zijn in de etnische groep.

Talen en dialecten: de competentie in begrip, interpretatie en spreken van de dialecten en/of talen in de etnische groep.

Non-verbale communicatievormen: de competentie in buiten-talig begrip, nauwkeurige interpretatie en communicatie in de etnische groep.

Culturele cognitie: de competentie in onderscheiden en herkennen van de unieke componenten van een etnische groep die haar differentiëren van andere etnische groepen in een samenleving maar ook van de nationale cultuur. Het begrip en de kennis van de nationale cultuur.

Perspectieven, wereldbeschouwingen, referentiekaders: de competentie in begrip, interpretatie en vervolgens onderzoek van gebeurtenissen en situaties vanuit de perspectieven, wereldbeschouwingen en referentiekaders die normatief zijn in de etnische groep.

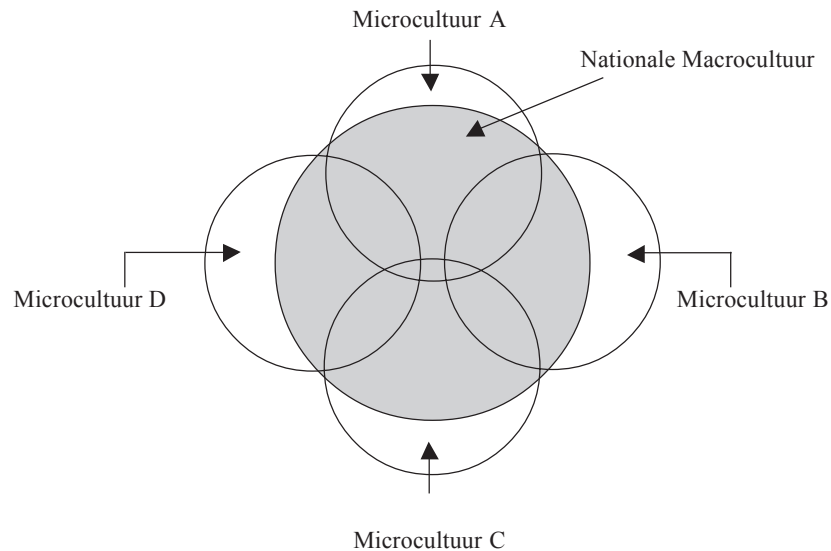
Identificatie: de subtiele en onbewuste competentie tot identificatie met een etnische groep en het vervolgens overgaan tot openlijke handelingen die een bewuste identificatie met de groep laten zien.

Om culturele verschillen te beschrijven en te begrijpen zijn er talrijke modellen. Een model dat bruikbaar is en dat beschrijft hoe (nationale) culturen van elkaar kunnen verschillen op fundamentele waarde-dimensies werd ontworpen door Hofstede (1991). Hij definieert waarden als collectieve neigingen om een bepaalde gang van zaken te verkiezen boven een andere en onderscheidt de volgende vijf dimensies:

1. *Machtsafstand*: de manier van omgaan met ongelijkheid; de mate waarin de minder machtige leden van instellingen en organisaties van een cultuur verwachten en aanvaarden dat macht ongelijk is verdeeld.
2. *Collectivisme versus individualisme*: de mate waarin de leden van een cultuur vanaf hun geboorte opgenomen zijn in hechte verbanden die hen in ruil voor onvoorwaardelijke loyaliteit bescherming bieden.
3. *Masculiniteit versus femininiteit*: de mate waarin de sociale sekserollen in een cultuur duidelijk gescheiden zijn en waarbij van de mannen wordt verwacht dat ze assertief en dominant zijn en van de vrouwen dat ze bescheiden en verzorgend zijn.
4. *Lange- versus kortetermijngerichtheid*: de mate waarin de leden van een cultuur bereid zijn tot opofferingen op korte termijn omwille van beloningen op lange termijn.
5. *Onzekerheidsvermijding*: de mate waarin de leden van een cultuur zich bedreigd voelen door onzekere of onbekende situaties.

De UNESCO heeft zichzelf als opdracht gegeven: “All cultures have a dignity and value which must be respected and preserved”, en “Cultures manifold and pluralistic in the diversity of its individual manifestations - the cultural personality peculiar to each society and each community, which enables each of them to realize its human potential by following its own particular paths” (1983: par. 11005). In multiculturele samenlevingen bestaat in de nationale cultuur een culturele diversiteit. Banks (1988:74) noemt de nationale cultuur van een natie-staat of -samenleving de macrocultuur. De kleinere culturen waaruit zij bestaat zijn de microculturen. Elke natie-staat heeft bepaalde algemene waarden, symbolen en ideologieën die tot op zekere hoogte door alle microculturen worden gedeeld. Maar in de natie kunnen de verschillende groepen met hun microculturen interveniëren en de algemene nationale waarden op verschillende manieren (mis)interpreteren, opvatten en beleven. De nevenstaande schematische weergave is ontleend aan Banks (1988) en toont de relatie tussen microculturen en nationale macrocultuur.

Figuur 2. Microculturen en nationale macrocultuur (bron: Banks, 1988:75).



Het gearceerde gebied vertegenwoordigt de nationale macrocultuur die door alle etnisch-culturele groepen en burgers van de natiestaat wordt gedeeld. De secties A, B, C en D vertegenwoordigen microculturen en bestaan uit unieke instellingen, waarden en culturele elementen die gekenmerkt worden door niet-universaliteit en die in hoofdzaak gedeeld worden door leden van bepaalde etnisch-culturele groepen.

Het zal duidelijk zijn dat het begrip ‘cultuur’ een omstreden status heeft in de onderzoeken naar etnische minderheden die zijn ontstaan doór immigratie. Vermeulen (2000:1) schrijft hierover: “Perhaps nowhere is the issue of culture so controversial as in the study of the differential social mobility of immigrant groups, those which are perceived to be so different from mainstream society that we consider them ‘ethnic or racial’.” Een van de redenen daarvoor is dat het begrip cultuur sterk te lijden heeft gehad van een algemene trend tot ‘verstoffelijking’ (reïficatie) in het woordgebruik. Daarbij kan gedacht worden aan termen als ‘cultuurdragers’ en ‘cultuurconflict’. Zo is het laatste woord, dat vaak wordt gebruikt om de situatie van kinderen van allochtonen te beschrijven, volgens Vermeulen (1992:16) juist in dit verband misleidend omdat het de indruk wekt dat het conflicteren van culturele opvattingen en waarden hand in hand gaat met conflicten tussen de ‘dragers’ van deze waarden en opvattingen. In zijn optiek kunnen conflicten nimmer alleen door culturele verschillen worden veroorzaakt en is het zelfs waarschijnlijker dat dergelijke verschillen juist van relatief gering belang zijn bij werkelijke conflicten (vgl. Shadid, 1998:46 e.v.). Hij concludeert dat verstoffelijking de

autonomie van cultuur te sterk benadrukt waardoor mensen onterecht als passieve ‘dragere’ van die cultuur worden gezien.

En daar blijft het niet bij. Cultuur wordt volgens Vermeulen (2000:3) te vaak en te gemakkelijk in verband gebracht met continuïteit en wordt als gevolg daarvan onterecht gezien als tegengesteld aan verandering en creativiteit (zie ook Dubbeldam, 1994:406). Oude definities van cultuur bevatten suggestieve omschrijvingen als ‘overdragen van generatie op generatie’. Zoals Bindey (1953:27) meldt ontkent deze perceptie van cultuur als sociale erfenis dat cultuur elementen van discontinuïteit kan bevatten. Een ernstig gevolg van deze redenering is dat het idee postvat dat continuïteit natuurlijk is en verandering onnatuurlijk. Shadid (1998:22) voegt hieraan toe: “Deze continuïteit is echter relatief en iedere leefwijze dient als een ‘momentopname’ te worden beschouwd.” “The emphasis on the transmission of culture and on its continuity suggests furthermore that culture is practically impervious to external influences, so that the ‘laws’ of cultural development become virtually independent of political and economic changes”, aldus Vermeulen (2000:3). Op deze wijze is er voor individuen en groepen nauwelijks nog ruimte om de eigen cultuur *in interactie* met de sociale omgeving vorm te geven. In deze opvatting is cultuur iets wat personen en groepen zich laten aanpraten als iets dat onveranderd moet blijven, op straffe van het verlies van identiteit. Deze groepen en individuen reproduceren zo ongewild wat door de dominante sociale lagen als cultuur is vastgesteld. Daardoor is het bijvoorbeeld uitgesloten dat een proces van groepsemancipatie op gang komt (een proces dat overigens beslist niet verward moet worden met de door betrokkenen zo gevreesde ‘volledige assimilatie’) (Dors, 1986:23). Maar cultuur is geen vast gegeven, geen statische entiteit die van generatie op generatie wordt gereproduceerd. Zij wordt niet als een stabiel erfgoed van waarden en overtuigingen overgedragen zonder van inhoud te veranderen. Zoals Vryzas (1997:177) zegt: “(cultuur) is een systeem van betekenissen, een begripsstructuur die het handelen van de individuen stuurt en tegelijk daardoor gestuurd wordt. Cultuur is geen onafhankelijke variabele die de maatschappelijke activiteiten bepaalt. Zij heeft geen autonoom bestaan, maar vormt een component van het maatschappelijk handelen en kan niet daarbuiten worden begrepen. Verbonden met het maatschappelijk handelen als zij is, verandert zij samen daarmee” (vgl. ook Badie, 1995:109). Kortom: cultuur moet definitief in een dynamisch perspectief worden geplaatst. Mensen zijn geen passieve wezens die uitsluitend handelen op basis van hun cultuur, maar zijn ook actieve makers van die cultuur (Shadid, 1998:27).

Cultuur, ofwel culturele ideeën en waarden, worden vaak gebruikt als labels voor gedragingen die specifiek zouden zijn voor de betrokken groep, met name wanneer een aanduiding nodig is voor datgene wat we niet begrijpen: “What we cannot understand is respectfully assigned to the mysterious residual category of culture” (Marcus e.a, 1986:38). Vaak zijn culturele ideeën en waarden nuttig als ‘verklaring’ voor het gedrag van leden van etnische minderheden. Cultuur bepaalt binnen deze verklaring het gedrag van een etnische minderheid tegenover het gedrag van de meerderheid, dat

dan juist een logische, natuurlijke reactie is op de omstandigheden (Saifullah Khan, 1982). Vermeulen (1992) wijst erop dat een culturalistische verklaring als deze (in de zin dat cultuur iets is wat verklaart, maar zelf niet verklaard hoeft te worden) de cultuur van etnische minderheden exotiseert. Bij een gedegen culturele analyse zal echter blijken dat gedrag in een bepaalde situatie begrijpelijk is, gegeven de bijbehorende culturele assumpties, bij zowel het gedrag van de minderheid als het gedrag van de meerderheid (Vermeulen, 1992:16).

Doorgaans worden etnische groepen beschouwd als culturele groepen waarvan de leden dragers zijn van een aantal culturele kenmerken. Binnen deze benadering biedt het cultuurbegrip nauwelijks ruimte voor het analyseren van de tegenstellingen en verschillen binnen deze groep. Etnische groepen worden vanuit dit perspectief homogene gezelschappen, waarbij geen onderscheid wordt gemaakt naar klasse, regio van herkomst, sekse, leeftijd etc. Daarnaast wordt 'cultuur' gezien als betrekkelijk losstaand van de maatschappelijke context waarbinnen de cultuurvormen hun betekenis krijgen (Pennings e.a, 1983:378). Een uitstekend voorbeeld hiervan is te vinden in het werk van Bottomley over de maatschappelijke positie van Griekse migranten in Australië. Bottomley toonde aan dat er een relatie bestaat tussen de maatschappelijke positie van immigranten en de wijze waarop ze inhoud geven aan de Griekse cultuur. Op de hogere sporten van de maatschappelijke ladder hielden Griekse immigranten zich vooral bezig met de Griekse oudheid; voor hen waren de klassieken het belangrijkste deel van hun culturele erfgoed. In de lagere regionen, bijvoorbeeld onder Griekse arbeiders, werd veel meer vastgehouden aan gezag en respect binnen familieverhoudingen (Bottomley, 1979:129). Pennings e.a. (1983:378) zien een duidelijke relatie tussen cultuur en context. Wanneer we dit voorbeeld alleen bezien zouden hebben vanuit het verleden van het herkomstgebied hadden we nooit het verschil tussen deze beide Griekse groepen kunnen verklaren. Die verklaring is pas te geven als we de huidige, nieuwe situatie waarin de immigranten verkeren in de analyse betrekken.

Wanneer we spreken over de cultuur van allochtone groepen (bijvoorbeeld immigranten en hun nakomelingen) hebben we dus behoefte aan een actief cultuurbegrip. De Griekse cultuur van de eerste generatie zal anders zijn dan de Griekse cultuur van kinderen die in Nederland zijn geboren. Deze hoeven zich daardoor beslist niet minder Grieks te voelen. Voor de één zal de beleving van cultuur misschien nog nauw verbonden zijn met de cultuur zoals men die in het land van herkomst kende. Voor de ander zal de invulling van de eigen cultuur deels bepaald zijn door de cultuur (culturen) in Nederland en minder door die in het land van herkomst. Deze invulling is niet generatiegebonden, maar verschilt per individu.

Een voorwaarde voor een actief begrip is dat de gekozen definitie voldoende rekening houdt met de maatschappelijke ervaringen, waarbij zowel structurele als belevingsaspecten moeten worden meegenomen. Wat dat betreft zijn we het eens met Pennings e.a. (1983:379) die het uiteindelijk als volgt omschrijven: "Cultuur is de levenswijze van een sociale groep (die tot stand komt op basis van klasse, leeftijd, sekse, religie, enzovoort), de eigen uitdrukking van de maatschappelijke positie, de

sociale relaties en het geheel van ervaringen van die groep.” Terecht zien zij cultuur als een dynamisch en situationeel begrip, dat meestal juist een afhankelijke variabele is in plaats van de veronderstelde onafhankelijke variabele.

Met Vermeulen (1992:26) zijn we voorstanders van een aanpak die én culturele verandering én continuïteit poogt te verklaren. In deze aanpak dienen culturen te worden gezien als eenheden met onduidelijke grenzen en interne verscheidenheid in plaats van interne homogeniteit. Zoals Shadid (1998:24) schrijft: “Cultuur is grotendeels onbewust en bepaalt van binnenuit wat de mens voelt en waardeert, alsmede hoe hij de dingen om zich heen en daarop reageert.” Cultuur moet gerelateerd worden aan de omstandigheden in de samenleving waarbinnen zij geproduceerd en gereproduceerd wordt (Shadid, 1994a:38). Bij leden van allochtone groepen worden cultuur en culturele identiteit “tot uitdrukking gebracht in de wijze waarop ieder lid zichzelf definieert, niet alleen individueel maar ook in relatie tot zijn groep, en dit gebeurt niet in afzondering van maar in directe relatie tot de autochtone omgeving” (Shadid, 1998:47).

2.1.2 Etniciteit

Een begrip dat bij een bespreking van allochtone groepen een hoofdrol speelt is ‘etniciteit’, een term die wordt gebruikt om een bepaald type sociale groepering aan te duiden. De term is afgeleid van het Griekse ‘ethnos’, oftewel volk of natie, en heeft een ruimere betekenis dan ‘cultuur’. Volgens de standaarddefinitie van etniciteit heeft een groep mensen etnische kenmerken omdat zij uit een bepaald volksdeel of volk komt dat een gezamenlijke historie heeft. Die gezamenlijke afkomst wordt zichtbaar in overeenkomsten in bijvoorbeeld uiterlijk, lichaamsbouw, maar ook in culturele kenmerken als taal, godsdienst en een manier van leven, denken en doen. Etnische kenmerken, kortom, maken deel uit van de identiteit van groepen en individuen. Etniciteit is vervolgens het besef te behoren tot een specifieke groep op basis van afstamming, historie en cultuur maar daarnaast legt het begrip het accent op de verschillen met de omringende samenleving; het begrip staat voor datgene waardoor individuen zich met die specifieke groep verbonden voelen (Van der Wal, 1996:64; Lindo, 1996:117). Shadid (1998:169) schrijft hierover: “Desalniettemin is het nog steeds een verwarrend begrip, omdat daarmee in de praktijk verwezen wordt naar raciale, linguïstische, culturele en nationale groepen, of combinaties daarvan.”

In meer algemene zin wordt onder een etnische groep verstaan een groep die de eigen identiteit vaststelt door de nadruk te leggen op die culturele kenmerken die haar onderscheiden van andere groepen en groeperingen³. Dit vaststellen van de eigen identiteit veronderstelt een ‘etnisch bewustzijn’, in zoverre dat de groep zich bewust moet zijn van het ‘feit’ dat haar cultuur afwijkt van andere culturen. Uiteraard is dit collectieve bewustzijn niet homogeen: het zal van individu tot individu

verschillen. Onderzoek van Pennings e.a. (1983) naar de etniciteit van Grieken in Nederland heeft tot interessante conclusies geleid. De onderzoekers wilden weten of er een punt bestond waarop de Grieken zich zouden verenigen. Uit de resultaten is gebleken dat er een sterke concentratie op de eigen gemeenschap is, die volgens hen bovendien sterk is gerelateerd aan de maatschappelijke positie van de Grieken als arbeidsmigranten in Nederland⁴.

Regelmatig worden de termen ‘culturen’ en ‘etnische groepen’ door elkaar gebruikt. Zo worden etnische groepen hoofdzakelijk omschreven als culturele groepen en zijn de leden van die groepen dragers van specifieke culturele kenmerken. Even vaak wordt er impliciet verondersteld dat mensen in de eerste plaats cultuurdragers zijn en dan vooral in de zin van een nationale cultuur: iemand is Griek, Spanjaard, Duitser enzovoort. De herkomst is op deze manier net als de cultuur een gegeven en daarmee zijn de mensen vastgelegd.

Taal wordt vaak gebruikt om (etnische) groepsgrenzen aan te duiden. Giles en Byrne (1982:17) stellen dat een taal dikwijls een centraal rol speelt als een noodzakelijke attribuut van het lidmaatschap van een etnische groep. Shadid (1998:136) stelt: “Taal fungeert als een etnische ‘markeerder’ alleen al via het gegeven dat vele etnische groepen over een eigen taal beschikken, die ze bovendien op een voor hen specifieke wijze hanteren.”

De ‘etnisch-culturele positie’ van een allochtone groep is volgens Penninx (1988:51) “de mate waarin een bepaalde groep door (het grootste deel van) de samenleving als primair een aparte, andere groep wordt beschouwd of de groep zichzelf primair als zodanig beschouwt.” Deze beide onderdelen van de etnisch-culturele positie kunnen – al doet Penninx dat niet - in het kort worden benoemd als respectievelijk het ‘inter-etnische aspect’ en het ‘intra-etnische aspect’ van de etnisch-culturele positie (Struijs, 1998:26). Al dan niet feitelijke verschillen in cultuur, normen, waarden en gedrag worden evenals fysieke kenmerken vaak genoemd maar zijn volgens Penninx (1988) toch geen noodzakelijke condities voor het vaststellen van de etnisch-culturele positie. Zowel het inter-etnische als het intra-etnische aspect ontwikkelen zich namelijk niet los van elkaar: “de wijze waarop een groep zichzelf ziet, hangt mede af van de bejegening door haar omgeving en andersom.”

Een verdere uitwerking van deze notie vinden we in *Ethnic Groups and Boundaries* (1970) van Barth. Hij stelt dat iedere etnische groep primair een sociale organisatie is waarbij de deelnemers zelf specifieke cultuurkenmerken gebruiken die al dan niet op een historiografisch controleerbare wijze aan de eigen geschiedenis zijn ontleend en waarvan deze deelnemers stellen dat het hun eigen cultuurtrekken zijn (zie ook Roosens, 1982:103). Derhalve wordt een etnische groep gekenmerkt door een vorm van sociale identiteit, een identiteit die solide is ingebed in een collectieve culturele nalatenschap (Tennekes, 1986b:34). In navolging van Tajfel (1978) omschrijft Vermeulen (1984:15) etnische identiteit als een sociale identiteit: “Deze sociale identiteit onderscheidt zich van andere sociale identiteiten door de overtuiging dat men een gemeenschappelijke afstamming, geschiedenis

en culturele erfenis - bijvoorbeeld taal en religie - heeft.” In navolging van De Vos (1975) constateert Vermeulen (1982) dat de waargenomen sociale identiteit zich onderscheidt als een belangrijke bron van inspiratie voor de toekomst van de groep door zich nadrukkelijk te concentreren op het verleden. Maar Vermeulen (1982:7) ziet in de etnische identiteit bovendien een belangrijk startpunt voor politieke organisatie, terwijl het etnisch bewustzijn zelf vooral wordt versterkt door organisatie op etnische gronden. “A recognised and accepted social identity is necessary for every human being as a means to anchor him in a societal existence here and now” aldus Liebkind (1977:176). Verkuyten (1988) verbindt de term etnische identiteit met identiteitstheorieën uit de psychologie. Hij vat etnische identiteit op als een onderdeel van het zelfconcept. Etnische identiteit is volgens hem voor ieder individu een attitude ten opzichte van zichzelf en is één van de vele sociale identiteiten.

In het begrip etniciteit speelt cultuur een essentiële rol, maar dat wil nog niet zeggen dat dit begrip daarom als instrumenteel moet worden opgevat (Tennekes, 1986b:34). Er zijn twee stromingen te onderscheiden in de literatuur die onderling verschillen in opvatting over cultuur, etniciteit en de relatie tussen beide. Vermeulen (1984:12) onderscheidt in navolging van Enloe (1980:1-12) de ‘ascriptieve’ en de ‘situationele’ benadering. Volgens de ascriptieve benadering zijn etnische groepen culturele groepen, die weliswaar voortbestaan dankzij isolatie of de macht der traditie, maar die onherroepelijk zullen verdwijnen als gevolg van modernisering. In het beschrijven van dit proces zijn cultuur, acculturatie en assimilatie de cruciale begrippen. Voor zover het begrip etniciteit in deze zienswijze wordt gebezigd wordt het strikt onderscheiden van cultuur. In de situationele benadering daarentegen komen etnische groepen juist tot stand omdat twee culturele groepen met elkaar in contact komen. In het daaropvolgende proces gaan de leden van zo’n groep zich aanpassen aan de andere groep of juist hun eigen herkomst sterker dan voorheen beleven. In deze zienswijze zijn cultuur en etniciteit twee duidelijk van elkaar te onderscheiden begrippen. Etniciteit is een gevoel van harmonie en verwantschap die voortkomen uit een gemeenschappelijke cultuur of geschiedenis. In deze optiek is etniciteit dus meer verwant met nationalisme dan met cultuur (Vermeulen, 1984:12-13).

Om het anders zijn, oftewel de eigen identiteit, van de groep te benadrukken gebruikt een etnische groepering culturele gegevens. Zo worden volgens Tennekes de scheidslijnen tussen *ingroup* en *outgroup* getrokken met die culturele gegevens die voor dat doel bruikbaar geacht worden. Tennekes (1986b:35) wil daarom de objectieve feiten rondom een culturele groep onderscheiden van de perceptie van de culturele identiteit zoals die in de betrokken groep zelf leeft. Om die reden pleit Vermeulen (1984:12) ervoor te spreken van respectievelijk ‘etnische identiteit’ en ‘culturele identiteit’. Er bestaat in de sociale wetenschappen echter geen overeenstemming over de betekenis van deze begrippen (zie Shadid, 1998:168).

Vermeulen (1984:15) stelt dat er bij etnische identiteit gesproken kan worden van een 'objectieve dimensie'. Deze dimensie kan het beste worden gezien als "de mate waarin men met mensen van dezelfde etnische afkomst omgaat in vergelijking met de mate van contact buiten de groep." Naast deze objectieve dimensie kan er dan een 'subjectieve dimensie' of 'etnisch bewustzijn' worden onderscheiden, die "betrekking heeft op de vraag of men zich wel of niet als lid van de groep beschouwt." De subjectieve dimensie wordt vervolgens weer onderverdeeld in drie componenten: allereerst is er de *etnische identificatie*, welke "de vraag betreft of iemand zich wel of niet als lid van een etnische groep beschouwt of de mate waarin dat het geval is"; de tweede component wordt gevormd door de *beeldvorming*: "het toeschrijven van kenmerken aan groepen"; en als derde en laatste component blijft over een *ideologie*, ofwel "een min of meer samenhangende gezamenlijke visie op verleden, heden en toekomst van de eigen etnische groep in relatie tot andere groepen" (Vermeulen, 1984:16-17). Etniciteit wordt in de ogen van Vermeulen door een aantal factoren versterkt dan wel verzwakt: culturele factoren, sociaal-economische factoren en stigmatisering en discriminatie.

De totstandkoming en activering van etnisch bewustzijn en de daarmee gepaard gaande groepsvorming langs etnische lijnen wordt etnisering genoemd. In dit proces spelen volgens Tennekes (1986b:35) voortdurend twee factoren een hoofdrol: het gevoel in cultureel opzicht anders te zijn (ook wel affectieve of identiteitsfactor genoemd) en de meer materiële belangen die de leden van een groepering in een bepaalde politieke en sociaal-economische context gemeen hebben (de situationele factor). De factoren zijn echter beslist niet equivalent en gelijksoortig. Doorgaans is het hoofdzakelijk de maatschappelijke context van machts- en belangenstrijd tussen verschillende groeperingen in een maatschappelijke context die de dynamiek bepaalt van etniseringsprocessen.

Met name in een moderne pluralistische samenleving is etniciteit volgens Tennekes (1986b:35) bij uitstek geschikt als startpunt voor het formeren van pressiegroepen of andere vormen van belangenarticulatie en machtsvorming. Geconcludeerd kan worden dat etniciteit geen passief maar een dynamisch gegeven is en dat de dynamiek van dit proces in grote mate wordt bepaald door ontwikkelingen binnen de maatschappelijke context.

Op basis van veel publicaties stelt Djohani (1994:40) vast dat in de identiteit van allochtone jongeren een belangrijke rol is weggelegd voor etniciteit. Een voorbeeld van een dergelijke publicatie is *Help met eigen waarde* (1987), een advies van de Raad voor het Jeugdbeleid, waarin de raad opmerkt dat etniciteit, indien gerelateerd aan het land van herkomst, bij opeenvolgende generaties niet aan betekenis inboet. Integendeel, volgens de Raad is het mogelijk dat etniciteit voor de derde generatie belangrijker is dan voor een tweede generatie. Natuurlijk kan dit in ieder individueel geval anders zijn.

Voorts constateren Verkuyten e.a. in *Jeugd en Samenleving* (1992) dat door etniciteit een positieve zelfwaardering bereikt kan worden bij allochtone jongeren. Indien gerelateerd aan een bepaald land en een bepaald etnische groep, kan etniciteit een positief psychologisch effect teweeg

brengen. Deze auteurs melden bovendien dat zowel allochtone als autochtone jongeren meer de voorkeur geven aan leeftijdgenoten uit de eigen etnische groep wanneer zij een positiever beeld hebben van die eigen etnische achtergrond.

2.1.3 Identiteit

Rond het begrip identiteit bestaat, ook in wetenschappelijke discussies, nogal wat verwarring. Onwillekeurig gaan de gedachten meteen uit naar een kernachtige existievorm van een individu, maar in werkelijkheid wordt het begrip met de regelmaat van de klok gehanteerd als paraplu-begrip voor een enorme verscheidenheid aan thema's. Er is een veelheid aan betekenissen in omloop en in de wetenschappelijke literatuur is een groot aantal verschillende definities en benaderingen gangbaar. Even gemakkelijk worden er talloze begrippen bijgehaald, waardoor variaties als etnische, culturele, sociale, individuele, collectieve en eigen identiteit ontstaan. De daardoor ontstane begrippen worden vaak uitgewisseld zonder dat de termen zelf expliciet worden uitgelegd. Even gemakkelijk wordt het begrip identiteit op één lijn gesteld met termen als zelfconcept en zelfbeeld in de veronderstelling dat het synoniemen zijn (Verkuyten e.a., 1984:11).

Voor de negentiende-eeuwse psycholoog William James was identiteit "een subjectief gevoel van dezelfde persoon te zijn en van continuïteit, die kracht geven." Zijn definitie laat zien dat het gevoel van identiteit niet alleen bestaat uit een persoonlijke situatie of kwaliteit, maar dat het tevens een bron van energie is (Traas, 1990:20). Erikson (1971, 1980) beschreef de ontwikkeling van identiteit als een onderdeel, zelfs een fase, van de persoonlijkheidsontwikkeling. Zijn inzichten waren gebaseerd op diepte-psychologische inzichten van Freud en aan de andere kant de algemeen geldende sociaal-wetenschappelijke voorwaarden voor de verschillende door hem onderscheiden levensfasen. Het opvallende aan de benadering van Erikson is dat hij identiteit ziet als een psychosociaal verschijnsel, waarbij de subjectieve beleving van de eigen persoon (oftewel de relatie tussen het individu en zichzelf) in interactie met zijn sociale omgeving centraal staat. Die interactie is een absolute voorwaarde voor het ontstaan van identiteit. Zo wordt een identiteit verworven in relatie tot andere identiteiten. Uiteindelijk wordt ook het besef van continuïteit gediend wanneer een individu zich erkend en herkend weet.

De zoektocht naar een eigen identiteit is volgens Erikson (1980) een proces dat het hele leven duurt. Identiteitsontwikkeling is in zijn woorden een proces van gevoelsontwikkeling dat een aanvang neemt bij het kleine kind en pas goed op gang komt in de puberteit als jongeren zich losmaken van de ouderlijke omgeving. Maar Erikson volgt hierin niet het pad van andere psycho-analytici die in de gevoelsontwikkeling van de mens de nadruk leggen op de eerste vier levensjaren met daarin de intensieve wisselwerking tussen kind en ouders. In plaats daarvan besteedt Erikson juist veel

aandacht aan sociale en culturele factoren en staat bij hem de wisselwerking tussen de persoon en de samenleving centraal. Volgens Traas (1990:20) maakt Erikson op deze wijze inzichtelijk dat in geval van abrupte veranderingen (zoals bij migratie) of tegenstrijdige sociale of maatschappelijke eisen (leven ‘tussen-twee-culturen’) de identiteitsontwikkeling problematisch kan zijn. Een dergelijke conceptualisering van identiteit als psychosociaal verschijnsel maakt het volgens Verkuyten (1988:59) mogelijk een belangrijke dynamiek in de zelfbeleving te identificeren.

Identiteit is een relationeel begrip. Het begrip heeft niet betrekking op de persoon als zodanig, maar op hoe de persoon in een bepaalde relatie met een bepaalde omgeving door die omgeving wordt gedefinieerd. Dit impliceert dat de sociale omgeving essentieel is. Of, zoals het door Traas (1990:25) is geformuleerd: “Identiteit impliceert een relatie van de persoon tot zichzelf en een relatie tot de wereld. Die wereld omvat alle zaken in de wereld van de andere mensen, maar die relatie tot de wereld kleurt ook de relatie van de persoon tot zichzelf.”

Identiteit moet worden opgevat als een dynamisch en niet als een statisch begrip. Identiteit krijgt vorm door langdurige en gecompliceerde historische, maatschappelijke, politieke en culturele processen. Zij is het product van een voortdurende strijd tussen individuen of groepen en wordt in de loop van de tijd constant omgevormd. “Zij verandert evenwel niet alleen in diachroon verband, zij is ook veelsoortig in synchroon verband”, aldus Vryzas (1997:184; vgl. Todorov, 1995:135 e.v.).

We kunnen spreken van een goed ontwikkelde identiteit indien deze voortdurend in een actieve wisselwerking staat met de omringende wereld en alle veranderingen die zich in die wereld voordoen en waar ook de veranderingen in de persoon zelf onderdeel van uitmaken. Er kan geen sprake zijn van de eenvoudige opvatting dat identiteit een pakket is bestaande uit normen en waarden, kundigheden en vaardigheden die eens en voor altijd zijn vastgesteld en beschouwd kunnen worden als onbeweeglijke gegevens. Veeleer gaat het om het vermogen van mensen om toch een eigen weg te kiezen en eigen beslissingen te nemen wanneer de hen omringende omgeving of wereld veranderen. Het is dit dynamische aanpassingsvermogen waarop bijvoorbeeld in onze moderne, voortdurend veranderende samenleving een zeer groot beroep gedaan wordt. Niet langer kunnen individuen in hun puberteit een zekere identiteit verwerven en daarop min of meer de rest van hun bestaan voortborduren (Traas, 1990:26).

Persoonlijke historie is een voornaam bestanddeel van iemands identiteit. Uitgerekend deze historiciteit is een van de meest wezenlijke karakteristieken van de mens en dat is de reden waarom het gevoel van identiteit rechtstreeks verband houdt met de manier waarop de mens zich verbonden voelt met de eigen geschiedenis en met degenen uit wie hij is voortgekomen. Onze geschiedenis is de geschiedenis van hen met wie we verbonden zijn en mijn geschiedenis is een onderdeel van de geschiedenis van mijn ouders, mijn kinderen, mijn partner, mijn volk. Kortom: persoonlijke identiteit is nimmer los te zien van de groep waartoe het betreffende individu behoort (Traas, 1990:30). Als men deze analyse volgt, dan ontlenen mensen uit allochtone groepen hun identiteit mede aan hun nationale

oorsprong. Ze zullen zich dan ook gedragen naar de normen en waarden van het land van herkomst (Pennings e.a, 1983:377). Vermeulen (1982:24) stelt hierover dat identiteitsbegrip niet enkel verband houdt met een bepaalde culturele erfenis waarvan de ‘eigen’ taal, godsdienst, normen en gebruiken de uitingsvormen zijn. Evenzeer is er een relatie met en een bewustzijn van verbondenheid met het land van herkomst en de eigen etnische groep. Op basis hiervan rechtvaardigt hij het al eerder gemaakte onderscheid tussen culturele en etnische identiteit.

De relatie tussen cultuur en identiteit is door Erikson oorspronkelijk onderzocht in zijn boek *Childhood and Society* (1950). Hij concludeert dat iedere cultuur een patroon van opvoeding ontwikkelt dat erop gericht is de kinderen die erin opgroeien de juiste kennis, vaardigheden en mentaliteit bij te brengen, eigenschappen die onontbeerlijk zijn om succesvol te kunnen functioneren in de maatschappelijke omstandigheden van de groep waartoe ze behoren. Kortom: ieder individu groeit op in een specifieke sociale context en ontwikkelt een identiteit die het binnen die sociale context een plaats geeft. Deze zienswijze van Erikson sluit nauw aan bij de huidige socialisatietheorieën, die stellen dat de mens binnen een specifieke maatschappelijke situatie wordt gesocialiseerd.

Freire en Foucault (zoals Traas 1990:42 hen citeert) hebben aangetoond dat menselijke identiteit absoluut ondenkbaar is zonder cultuur. Het is zijn identiteit die de mens met een cultuur verbindt, die hem een plaats geeft in die cultuur. In zekere zin is de mens eigendom van de hem omringende cultuur. Als men deze gedachtegang volgt, zou men identiteit kunnen omschrijven als “de wijze waarop ieder mens deel heeft aan de cultuur van de groep, maar daarin tegelijk zichzelf is, individueel en uniek” (Traas, 1990:41). De identiteit van de mens als groepslid kan juist worden verrijkt als gevolg van contacten met andere culturen en daardoor worden geholpen om beter voorbereid te zijn op maatschappelijke veranderingen.

Om onze eigen positie aan te geven t.o.v het begrip identiteit bij etnisch-culturele minderheden kunnen we de driedeling van Köbben (1982) gebruiken: een psychologische betekenis die historisch gezien teruggaat op Erikson, een cultureel-sociologische betekenis waarbij identiteit verwijst naar culturele eigenheid en een politieke betekenis waarbij het begrip verwijst naar solidariteit en groepsvorming. Bij ons staan voorop de culturele eigenheid (cultureel-sociologische betekenis), de beleving van culturele verschillen en de daarmee samenhangende processen van groepsvorming (politieke betekenis).

2.1.4 Zelfdenotatie en denotatie-door-anderen

Eerder is gezegd dat cultuur geen statisch gegeven is, maar onderworpen is aan een historische ontwikkeling en tijdens die ontwikkeling beïnvloed wordt door opeenvolgende sociale, economische, politieke en milieu-omstandigheden. Op basis van die redenering kunnen we zeggen dat leden van

etnisch-culturele groepen, die in de diaspora onder andere omstandigheden leven, onderling andere culturele modellen vormen en zich zo in cultureel opzicht differentiëren, zowel onderling als ten opzichte van de leden van het herkomstland.

Tevens hebben we gezien dat de identiteit van het individu niet wordt overgeërfd, maar gevormd in het kader van zijn actieve betrokkenheid bij zijn sociaal-culturele omgeving, en dat de vorming van de identiteit beïnvloed wordt door de levensomstandigheden van het individu op elk moment. Voor Shadid (1998:173-174) heeft het proces van identiteitsvorming zowel ascriptieve (denotatie-door-anderen) als evaluatieve (zelfdenotatie) aspecten: “De *ascriptieve* aspecten hebben betrekking op het label dat door de omgeving op de persoon in kwestie wordt geplakt en op de mate waarin hij het hiermee eens of oneens is. (...) Anderzijds hebben de *evaluatieve* aspecten van identiteit te maken met de wijze waarop het individu zichzelf en zijn groep beoordeelt, alsmede met hoe de sociale omgeving dat doet.” Op basis van het bovenstaande kunnen we meervoudige identiteiten verwachten onder de leden van allochtone groepen met gemeenschappelijke sociaal-culturele herkomst die in de diaspora leven (zie Damanakis, 1999b).

Uitgaande van bovenstaande veronderstellingen en bijgevolg van een cultureel anders-zijn van leden van sociaal-culturele groepen in de diaspora, heeft Damanakis (1998, 1999a, 1999b, 1999c) getracht antwoord te geven op de vraag “of er culturele elementen bestaan - en zo ja, welke - die de Grieken waar ook ter wereld verenigen en die als gemeenschappelijke verbindings-elementen van hun meervoudige identiteiten functioneren” (Damanakis, 1999b:52).

Men zou kunnen beweren dat de gemeenschappelijke elementen geconcentreerd zijn in taal, godsdienst, geschiedenis en traditie. Maar uit onderzoek van Damanakis (1999a, 1999b, 1999c) onder etnische Grieken over de hele wereld is gebleken dat bovenstaande bewering niet afdoende gestaafd kan worden. De islamieten van Kretenzische afkomst in Syrië, bijvoorbeeld, beweren dat de christelijke godsdienst geen onmisbaar samenstellend element van hun Griekse identiteit is (Tsokalidou, 1999:401). Ook de Tataars-talige bevolking van de zogeheten Griekse dorpen van Marioupoli in de Oekraïne, die al eeuwenlang geen Grieks meer spreekt, geen zeden en gebruiken met de Grieken van het moederland gemeen heeft en lange tijd zonder godsdienstige praktijk heeft geleefd, beschouwt zich toch als Grieks (Damanakis, 1999c).

Hoewel in het geval van de Tataars-talige bevolking van de Oekraïne van synchrone noch diachrone elementen sprake is die de Griekse identiteit vormen - althans zoals zij in het eigenlijke Griekse gebied wordt opgevat -, is hetgeen maakt dat zij zichzelf als Grieken definiëren een ideologische dimensie. Damanakis (1999c) beklemtoont dat het minimale gemeenschappelijke element van al degenen die zichzelf als Grieken definiëren een doorgaans mondelinge traditie is die tot uitdrukking wordt gebracht in de vorm van een geloof, ideologie of mythe omtrent een gemeenschappelijke culturele of biogenetische afkomst of alleen als een affectieve band. Zulke mensen bezitten geen bewijzen van hun Grieksheid en toch houden zij vol dat zij Grieken zijn, omdat zij zich zo voelen. Het

is het minimale gevoel dat zij meedragen en dat van generatie op generatie is overgedragen. In dat kader hebben hun banden met en hun indruk van Griekenland, zoals Vakalios beweert (1997:145), zich op een abstract niveau ontwikkeld; zij zijn het resultaat van een abstracte idealisering van en verwijzing naar het verre verleden dat reikt tot aan het gebied van de mythe en dat ver afstaat van de huidige werkelijkheid.

Die mythe of dat culturele minimum heeft volgens Damanakis (1998:123) evenwel bijzondere betekenis voor zijn drager, omdat het als element van zelfdenotatie en zelfbesef gebruikt wordt en bijgevolg als component van identiteit, zelfbeeld en zelfgevoel die het individu of de groep heeft.

Weliswaar hebben ideologieën zonder materiële grondslag, die voortkomen uit een proces van abstraherende idealisering en mythologisering van het verleden (zonder synchrone elementen), een beperkt weerstandsvermogen en houden zij geen stand wanneer zij met de werkelijkheid worden geconfronteerd; maar wanneer zij systematisch tot componenten van het culturele leven van een groep gecultiveerd worden, veranderen zij in socialiseringsfactoren voor de individuen en in een component van hun identiteit en creëren zij dus een werkelijkheid (Damanakis, 1999c). De ideologie, bijvoorbeeld, onder de bergbevolking van Pakistan - de zogeheten Kalas - dat zij afstammen van het geslacht van Alexander de Grote, vormt een verinnerlijkte culturele mythe, een innerlijke psychologische werkelijkheid, en in die zin een component van hun etnoculturele identiteit.

Zoals Damanakis zegt (1998:124): “Zodra het cultureel minimum gebruikt wordt als element van zelfdenotatie van een individu of groep en een component van zelfbegrip, zelfbeeld en zelfgevoel van het individu gaat vormen, krijgt het voor het individu een bijzondere betekenis en kan zijn socialiserende rol door de sociale wetenschappen geanalyseerd en aangetoond worden. Aan de andere kant kan het begrip van zelfdenotatie verbonden worden met het begrip van de autonomie van het individu, evenals de mensenrechten, en dus ook uit filosofisch en sociologisch opzicht aangetoond worden.”

Samenvattend kunnen we zeggen dat de etnisch-culturele identiteit van individuen en groepen die ver van het moederland in de diaspora wonen, in haar meest *sophisticated* vorm kan voorkomen als alleen maar een ideologie, een gevoel, een geloof in een gemeenschappelijke afkomst, maar zonder vergezeld te gaan van synchrone, constateerbare elementen als taal, godsdienst, geschiedenis, instellingen, zeden en gebruiken. Zo'n groep van individuen bezit wat Damanakis het 'cultureel minimum' noemt.

Aan het andere uiteinde van het spectrum bevindt zich de groep van individuen die een volledig besef van hun sociaal-culturele afkomst hebben, de taal of het dialect van het land van herkomst beheersen, actief zijn in of althans deelnemen aan het leven van hun etnische gemeenschap en contact onderhouden met het moederland. Hun etnisch-culturele identiteit kan

de verschijningsvorm van het land van herkomst niet alleen als model hebben, maar zich daar ook vlakbij bevinden (Damanakis, 2001c).

Tussen die twee polen heeft Damanakis (2001c) een diversiteit aan verschijningsvormen van de Griekse etnisch-culturele identiteit en taalcompetentie gelokaliseerd, als resultaat van de verschillende voorstellingen, gelijkenissen, beelden en ervaringen die elk individu heeft. Met andere woorden, we ontmoeten meervoudige identiteiten, hetgeen meer verwijst naar een cultureel anders-zijn dan naar één culturele identiteit (Damanakis, 2001c:25-26). Het anders-zijn bestaat alleen voorzover het 'ik' en de ander deelhebben aan een gemeenschappelijk lot.

Hier moet beklemtoond worden dat de zelfdenotatie en het verkrijgen van zelfbesef, zelfgevoel en zelfbeeld processen zijn die zich voltrekken in het innerlijk van het individu, maar altijd in relatie tot anderen. Dat betekent dat het 'ik' niet kan bestaan zonder het 'jij'. Het zelf bestaat alleen in en door zijn relaties tot anderen. Het kan niet de volheid leren kennen zónder de ander, heeft de anderen nodig, verwacht erkenning van hen; zelfs wanneer het alleen is blijft het hen ontmoeten. Het individu wordt dus bepaald door de veelheid aan interacties met de omgevende wereld.

De leden van een etnisch-culturele groep denoteren zichzelf in relatie tot (Damanakis, 1998:124):

- de andere leden van hun etnische-minderheidsgroep,
- de andere inwoners van het land waarin zij wonen, en
- de inwoners het land van herkomst.

Behalve door de zelfdenotatie van het individu in het kader van zijn biculturele socialisatie wordt in dat proces ook een belangrijke rol gespeeld door zijn denotatie van anderen, ofwel de houding tegenover hem van de samenleving van herkomst en van het gastland. Identiteitskenmerken worden sociaal toegekend en gedefinieerd. De denotatie door anderen bevat twee componenten. De eerste component heeft betrekking op het feit dat een persoon, gegeven bepaalde kenmerken waaraan hij/zij kan worden herkend (in ons voorbeeld voornamelijk lichamelijke en culturele kenmerken) wordt geplaatst in een specifieke categorie van een bestaande standaardindeling (in ons voorbeeld allochtoon). Lidmaatschap van een categorie (allochtoon, b.v. Griek) betekent dus enerzijds afzondering/scheiding (geen autochtone Nederlander) en anderzijds gedeeldheid/gezamenlijkheid (Griek als andere Grieken). Het gaat hier alleen om van buiten af vastgestelde categorale, sociaal gedefinieerde etiketten. De tweede component heeft betrekking op het feit dat categorisering heeft identiteitsrelevantie als er consequenties aan verbonden zijn voor hoe de omgeving verwacht dat de ingedeelde persoon zich zal gedragen en/of hoe die omgeving zich tegenover hem gedraagt. De aan de persoon (Griek) toebedeelde plaats betekent dat hem allerlei gedragsmogelijkheden worden ontzegd en andere als het ware worden opgedrongen. De algemene gedragsconsequenties en sociale categorisering kunnen doorwerken in de zelfbeleving van de persoon.

Een inconsistente denotatie door anderen kan remmend werken. Dat blijkt duidelijk in Griekenland, in het geval van de vluchtelingen van Griekse afkomst uit landen aan de Zwarte-Zee (de 'Pontus'). Zij moeten zien om te gaan met een reeks alternatieve denotaties al naar gelang de situatie: de Griekse overheid kenmerkt hen als 'Griekse Pontiërs', de Griekse samenleving als 'Russische Pontiërs', zij zelf denoteren zich als 'Pontiërs' en hun kinderen bewegen zich in de tussenruimten van die afbakeningen. Kenmerkend is ook het geval van de Grieken in Duitsland; daar zijn zij buitenlanders (Ausländer), terwijl zij in Griekenland bekend staan als 'Lazo-Duitsers'⁵.

Een inconsistente (assimilerende of isolerende) sociaal-culturele en pedagogische politiek van gastland en land van herkomst kan bijdragen aan de denotatie door anderen van de leden van een etnisch-culturele groep. De inconsistente Duitse politiek bijvoorbeeld ten opzichte van de economische migranten van de jaren '60 en later droeg bij aan het cultiveren van dat verschijnsel (Damanakis, 1988, 1989).

2.1.5 Het concept culturele identiteit

Culturele identiteit lijkt veel gemeenschappelijke eigenschappen te hebben met etnische identiteit⁶; ze lopen tot op zekere hoogte in elkaar over, maar ze vallen niet samen en zijn niet identiek⁷. Etnische identiteit is geen objectief gegeven. Het begrip verwijst naar de groepsgebondenheid en de manier waarop een groep zichzelf ziet (Vermeulen, 1982:7). Het betreft dus het gevoel anders te zijn, af te wijken van andere groeperingen. Culturele identiteit daarentegen kan juist wel als een objectief gegeven worden beschouwd. Bij culturele identiteit gaat het namelijk om datgene wat objectief-eigen is aan een cultuur (Tennekes, 1986b:35). Bij Vermeulen wordt het begrip gedefinieerd als "het cultureel eigene, een reeks van cultuurelementen die de desbetreffende cultuur onderscheidt van andere" (1982:7)⁸.

Doorgaans beslaat de discussie over het begrip culturele identiteit, zo niet expliciet dan toch impliciet, cultuur in brede zin, in de (antropologische) zin van normen, zeden en gebruiken (Loman e.a., 1989:XII). Hiermee wordt de discussie gefundeerd op essentialistische opvattingen over onvervangbare tradities, onontkoombare eigenschappen en de onaantastbaarheid van de taal. De componenten van de culturele identiteit omvatten volgens Bhugra e.a. (1999:246): godsdienst, *rites de passage*, taal, arbitragegebruiken en vrijetijdsactiviteiten. Als de UNESCO het heeft over culturele identiteit, dan doet zij dat in termen als "customs, beliefs, myths, language, oral traditions, literacy and artistic production" (zie Kater, 1984:21).

De identiteit van culturen is het gevolg van het functioneren van een gericht referentiekader (Buiks e.a, 1981:201). Omdat kennis en vormen van bewustzijn sociaal situeerbaar zijn, kan gesteld

worden dat culturen hun identiteit ontleen aan de sociaal-culturele setting waaruit ze voortkomen, maar zonder dat ze volledig zijn opgegaan in die setting⁹. Daarom zijn de relaties met andere culturen van groot belang voor de identiteit van culturen en subculturen (Buiks e.a, 1981:211). Wanneer we dit toepassen op de culturen van allochtone groeperingen in Nederland, moet geconstateerd worden dat deze culturen niet statisch zijn, maar zich in grote mate onafhankelijk van de desbetreffende landen van herkomst ontwikkelen, zodat er inderdaad sprake is van allochtonenculturen. Het vereist dan ook enige zorgvuldigheid om het streven naar ‘behoud van (culturele) identiteit’ niet te verwarren met een strak vasthouden aan traditionele normen en waarden (Vermeulen, 1982:22).

Net als persoonlijke identiteit is culturele identiteit dus een resultante van interactie. Hoe sterker die identiteit ontwikkeld is, des te eenvoudiger het voor de betrokken cultuur dan wel subcultuur wordt om een soort ‘interculturaliteit’ te vormen met omringende culturen (Buiks e.a, 1981:213). Dezelfde notie dat de culturele identiteit van personen en groepen ten allen tijde intrinsiek betrekkelijk is en voortdurend in relatie tot iets anders staat, is te vinden bij auteurs als Den Boer (1989:32) en Bevers (1990:35).

In essentie is cultuur een systeem van betekenissen dat voortdurend verandert. In de etniciteitstheorie wordt dan ook gesproken van een gegeven met een specifieke functie – te weten de manier waarop de grenzen van groepen en hun identiteit moeten worden gedefinieerd. De culturele identiteit van een bepaalde groep (zijnde de cultuur van een etnische groep) verandert zodra de maatschappelijke situatie en de bijbehorende machtsvorming en articulatie van belangen veranderen en dus vragen om zo’n verandering. Maar zelfs als zo’n verandering zich voltrekt blijft het gevoel van saamhorigheid, en het is juist dat gevoel dat met behulp van culturele gegevens wordt gemarkeerd (Tennekes, 1986b:37). Het is een bekend gegeven dat culturen zich naar buiten toe etaleren door enkele welgekozen kenmerken of symbolen te accentueren. Ook deze selectie zal variëren naarmate de economische en maatschappelijke situatie verandert en dientengevolge aanpassing plaatsvindt aan de eisen van de veranderende culturele identiteit. Met wisselende intervallen worden dergelijke voorlopige veranderingen te boek gesteld door zogeheten erflaters, zoals bijvoorbeeld gebeurt in woordenboeken en spraakkunsten (Beheydt, 1996:29).

Fokkema (1996:13) stelt dat de identiteit van een cultuur in wetenschappelijke termen door middel van conventies kan worden beschreven: “De culturele identiteit van een groep of van een natie is een momentopname van het samenstel van conventies waarover zij beschikken. Ik laat nu even in het midden of het gaat om conventies die men toepast, of alleen om conventies die men kent; de kennis van conventies gaat meestal aan de toepassing vooraf, maar niet alle conventies die men kent worden ook toegepast. Essentieel is dat conventies worden aangeleerd, zoals ook alle cultuur wordt aangeleerd. Dit betekent dat het mogelijk is zich vreemde culturen eigen te maken.” Fokkema (1996:13) citeert Henry Louis Gates die het in *Loose Canons* (1992:xv) als volgt formuleerde: “Any

human being sufficiently curious and motivated can fully possess another culture, no matter how alien it may appear to be.” “Als cultuur een leerproces is, dan is culturele identiteit inderdaad nooit meer dan een momentopname”, aldus Fokkema (1996:13).

Dubbeldam (1984:16, 1990:104) onderscheidt twee niveaus met betrekking tot het concept culturele identiteit: het individuele en het maatschappelijke. Deze zijn gedeeltelijk gelijk (qua karakter), gedeeltelijk verschillend (wat betreft omvang en functie) en tevens wederkerig. Op het individuele niveau “cultural identity is the psychological recognition by an individual of sharing a set of fundamental behavioural elements with a number of other people, with whom a close relatedness is revealed, by which the rightful and appropriate position of the individual in human society is confirmed.” Tegelijkertijd vindt Dubbeldam dat op het maatschappelijke niveau, zowel op micro- als macroniveau, “the cultural identity of a particular society is the aggregate of specific behavioural elements which are recognized as representing the characteristics of the fundamental behavioural pattern of the members of that society, thus confirming the rightful and appropriate existence of that society and its members.” Volgens Dubbeldam kunnen de belangrijkste culturele identiteit verschaffende elementen voldoende positief bindende waarde hebben voor de leden van de desbetreffende gemeenschap. Anders ligt het wanneer bepaalde elementen kunstmatig worden opgevoerd als superieur. Kortom, als dat wat hen zou onderscheiden van anderen wordt aangeduid als een superieur wezenskenmerk. Culturele identiteit wordt dan - overdrachtelijk gesproken - een egocentrisch ‘ik’ van een wezen dat anders en beter is dan anderen. Een dergelijk verschijnsel is een potentieel gevaar voor de relaties tussen verschillende naast en door elkaar levende gemeenschappen.

Ook Den Boer (1989) en Bevers (1990) benadrukken dat, hoewel de culturele identiteit historisch bepaald is, dat beslist niet betekent dat ze gebonden is aan territoriale grenzen. Niet de ruimtelijke grenzen zijn in de visie van Bevers (1990:32) bepalend voor het ‘wij-gevoel’, maar juist de sociale, economische en culturele relaties tussen mensen. In zijn optiek is er dus geen verplichtende band tussen staat en culturele identiteit. Den Boer (1989:32) beschrijft het als volgt: de culturele identiteit is als een lappendeken of een mengelmoes, bestaande uit allerlei, voortdurend wisselende ‘identiteiten’. Het is dus mogelijk dat staat en cultuur samenvallen in de loop van de historische gebeurtenissen en daardoor elkaar versterken, maar evengoed is het mogelijk dat culturen zonder staatsvorm bestaan en dat een staat meerdere culturen kan bevatten.

De culturele identiteit moet overigens worden gezien als een mengeling van deel-componenten: een ingewikkeld, evoluerend geheel van collectieve eigenschappen of tendensen, een geheel dat zich toont op tal van manieren. Niet alleen een gemeenschappelijke taal, maar ook een rechtsorde, een rechtscultuur, of het karakter van de politieke en maatschappelijke verhoudingen en de daarmee verband houdende politieke cultuur behoren tot die vormen, alsmede het geestesleven en de beoefening van allerlei (schone) kunsten (Couwenberg, 1989:190).

Vryzas (1997:210) merkt op dat de relatie van culturele identiteit met traditie geen uiterlijke relatie van ondergeschiktheid en afhankelijkheid moet zijn, maar dat evenmin de traditie zal moeten worden opgegeven. Todorov (1996, zoals geciteerd door Vryzas, 1997:211) vult aan: “Teruggrijpen op het verleden is onmisbaar, maar dat betekent niet dat het verleden het heden dient te bepalen; integendeel, het heden dient het verleden naar eigen goeddunken te gebruiken.” In die zin dienen individuen en groepen, met respect voor de traditie en met gebruikmaking van levende elementen uit het cultureel erfgoed, tegelijkertijd te streven naar voortdurende sublimatie van synchrone elementen en naar creatieve assimilatie van vreemde stimuli, in een pluralistisch perspectief en een onophoudelijk proces van culturele creatie en vernieuwing.

Beheydt (1996:19) hanteert de term culturele identiteit “in de eerste plaats niet ter aanduiding van een gemeenschappelijke erfenis, maar ter aanduiding van een gemeenschappelijke roeping.” Hij schaart zich achter de uitspraak van Domenach: “L’identité est vocation, non pas détermination (= identiteit is een roeping, geen voorbestemming). De culturele identiteit is een keuze die de gemeenschap moet maken.” Volgens Beheydt (1996:20) is culturele identiteit in dit opzicht “evenzeer een optie als een erfgoed, evenzeer een opdracht als een verankering, of - om het in cultuurpolitieke termen te vertalen - evenzeer een kwestie van beleid als een kwestie van realiteit.” Zo beschouwd is culturele identiteit geen statische gegevenheid, maar een dynamisch project, een proces van voortdurende onderhandeling (Vryzas, 1997:177). Culturele identiteit is voor Beheydt (1996:20) “toekomstgericht en daardoor in essentie veranderlijk, steeds in de kentering.” Aan deze auteur is een culturele identiteit met een romantische nostalgie naar een groots verleden niet besteed. Beheydt definieert culturele identiteit als “een permanente opdracht, niet een onontkoombare lotsbestemming en nog veel minder een met ras en bloed verbonden wezenskenmerk. Culturele identiteit is primair een keuze, een keuze in confrontatie met de uitdagingen van de maatschappij. Het is een keuze die men telkens opnieuw moet doen.”

Ook door Damanakis (1999a:42) wordt de culturele identiteit als manier van leven beschouwd: “ze hangt direct samen met de specifieke omstandigheden van socialisatie van het individu en is breder dan de nationale identiteit, die zich beperkt tot gemeenschappelijke kenmerken als: taal, godsdienst, gemeenschappelijke tradities.” Als men van deze definitie uitgaat, komt de onderzoeker tot de conclusie dat “de nationale identiteit het ‘diachronische niveau’ van de identiteit inhoudt, wat kan bestaan uit gemeenschappelijke kenmerken en gezamenlijke ervaringen, maar ook mythen.” Dit betekent dat “terwijl de culturele identiteit te maken heeft met de levenservaringen van het individu en vooral gevormd wordt door de actieve interesse van het individu in zijn sociaal-culturele omgeving, de ‘nationale identiteit’ gecultiveerd zou kunnen worden in het kader van een ‘schijnwerkelijkheid’ (Damanakis, 1999a:42).

De culturele identiteit van kinderen van allochtone groepen is niet een met ras en bloed verbonden wezenskenmerk. Zij hangt direct samen met de specifieke omstandigheden van socialisatie van het individu en de stimuli die het van de socialiseerders ('socialising agents') ontvangt¹⁰. Daarnaast wordt het gevormd door zijn actieve bezigheid in zijn sociaal-culturele omgeving (belevingswereld). De behoefte aan instandhouding van de culturele identiteit van etnisch-culturele minderheden is sterker in een tijd dat mondialisering de dominante tendens is.

Taal is een wezenlijke factor voor culturele identiteit. Volgens Beheydt (1996:22) is "taal in de eerste plaats belangrijk voor de cultuur omdat ze de heel eigen communicatiecode uitmaakt die de cultuur van andere onderscheidt. En bovendien, de taal is niet louter communicatiemiddel, ze is ook identificatiemiddel." Maar het gebruik van frasen als 'de heel eigen communicatiecode' verhult dat 'alles kan worden vertaald, voor zover het kan worden gelezen', schreef Carry van Bruggen in 1925 al in *Hedendaagsch fetischisme* (1925:214). Samen met deze auteur is Fokkema de mening toegedaan dat het in sommige gevallen mogelijk is, wanneer men zich baseert op de gesproken taal, een individu als lid van een bepaalde groep te identificeren. Echter, die mogelijkheid mag niet meteen worden toegeschreven aan een achterliggende nationale of culturele identiteit. "Een taal is niet veel meer dan een omheining rond een communicatiecircuit. Het is soms prettig zich achter zo'n omheining te kunnen verschuilen" (Fokkema, 1996:14).

2.2 Cultuur en identiteit bij allochtone kinderen

De problematiek van de eigen identiteit bij allochtone kinderen leidt als vanzelfsprekend tot vragen als: wie ben ik, waar hoor ik bij? etc. Vaak wordt hun identiteitsontwikkeling teruggebracht tot een simpel keuzeprobleem: 'voel jij je nou meer Nederlander of... (de etnische achtergrond van de aangesprokene)?' Wie niet kan of wil kiezen voor de ene of de andere identiteit en dus de vraag niet kan beantwoorden, is bij voorbaat al een probleem.

In discussies over minderhedenbeleid in Nederland wordt vaak gewezen op sociaal-emotionele problemen die leden van allochtone groepen ondervinden. Met name wordt van allochtone kinderen gezegd dat zij identiteitsproblemen hebben. Naar deze identiteitsproblemen wordt veelvuldig in beleidsnota's, artikelen en rapporten verwezen als verklaring voor spanningen en ontwikkelingsachterstand. Identiteits- en cultuuronderzoeken in Nederland spraken en spreken elkaar echter nogal eens tegen. Spreekt het ene onderzoek bijvoorbeeld bij etnische jongeren in Nederland van een verstoorde primaire socialisatie, van cultuurconflicten en van identiteitsverwarring, een ander onderzoek constateert dat allochtone jongeren weinig sociaal-emotionele of identiteitsproblemen hebben (Feddem, 1992:7).

Erikson (1980) heeft het proces van identiteitsvorming binnen uiteenlopende culturen onderzocht. Volgens hem is het individu gedwongen alle stimuli uit te werken - of zij geprogrammeerd zijn of niet¹¹ -, evenals de voorstellingen, belevingen en ervaringen die hij ondergaat, en mogelijke tegenspraken te overwinnen en verschillende crises te boven te komen, om in staat te zijn in psychologisch opzicht te overleven (Erikson, 1980:52). De bewerking van die belevingen en het overwinnen van de tegenspraken en crises is een prestatie, een succes van het 'ik' (ego) en wordt door Erikson *ego-synthese* genoemd. De ego-synthese is een zuiver individueel proces, dat echter bepaalde maatschappelijke normen volgt, omdat het streven van het individu erop gericht is altijd het gevoel te hebben dat zijn ego-synthese zich in harmonie bevindt met zijn sociaal-culturele omgeving (Erikson, 1971:48). De ego-synthese heeft dus, als langdurig en gecompliceerd proces, een individuele maar ook een sociale dimensie, dat wil zeggen is voor een deel onderworpen aan sociale controle.

De identiteit verkrijgt volgens Erikson (1971), zijn werkelijke kracht door een oprechte en consequente erkenning van prestaties. Onder zulke prestaties verstaat Erikson die daden die zinvol zijn in de cultuur waarin het kind leeft. Zonder deze erkenning kan er verwarring ontstaan, bijvoorbeeld over de juistheid van gedragingen, maar ook onzekerheid en een gebrek aan zelfvertrouwen die kunnen leiden tot een identiteitscrisis, als gevolg waarvan individuen zich volledig kunnen afwenden van de zogeheten thuiscultuur. In onze moderne samenleving worden van kinderen van allochtone ouders zeer van elkaar verschillende daden verwacht en beloond. Aan de ene kant gebeurt dit door de ouders, die het patroon van normen en waarden uit het land van herkomst zoveel mogelijk handhaven. Daar tegenover staat de Nederlandse samenleving met haar geheel eigen verwachtingen en beloningen.

Het migreren als gebeurtenis stelt de migrant voor een aantal opgaven. Zo is er de kennismaking met andere culturele gebruiken en gedragsverwachtingen, een kennismaking die niet zelden als een regelrechte botsing ervaren zal worden. Migratie wordt over het algemeen nog steeds gezien als een pathologisch fenomeen, een verschijnsel dat noodzakelijk moet leiden tot collectieve en individuele problemen (Lutz, 1993:63). Er is het verdwijnen en construeren van respectievelijk oude en nieuwe relaties, er is het fysieke achterlaten van de vertrouwde omgeving waarmee de immigrant zich zo verbonden voelde. Stuk voor stuk kunnen opgaven van dit kaliber spanningen en problemen veroorzaken.

Verkuyten (1988:81) beschrijft subtiel het verschil in culturele achtergrond tussen autochtone en allochtone kinderen: "Zonder een statisch cultuurconcept te willen introduceren of een stereotiep te willen schetsen dat voorbijgaat aan de culturele diversiteit tussen en binnen de verschillende etnische categorieën, kunnen we stellen dat er over het algemeen culturele verschillen zijn tussen autochtonen en allochtonen. Het gemeenschappelijke voor allochtonen is dat hun culturele gebruiken, tradities, normen, waarden etc. globaal genomen verschillen van die van de autochtone bevolking in

hun leefomgeving. Meer concreet houdt dit bijvoorbeeld in dat er voor allochtone jongeren over het algemeen een groter verschil zal bestaan tussen hun thuis- en schoolsituatie dan voor autochtone jongeren.”

Kinderen van allochtone migranten die ofwel in Nederland zijn geboren ofwel vóór hun zesde levensjaar naar Nederland zijn gekomen worden de ‘tweede generatie’ genoemd (Veenman, 1996:9). Tussen de eerste en de tweede generatie bevindt zich de zogenaamde ‘tussengeneratie’ of ‘anderhalve generatie’¹². Zo kunnen alle allochtone kinderen te maken krijgen met het feit dat ze worden geplaatst in de categorie ‘niet-Nederlanders’. Een dergelijke ervaring heeft waarschijnlijk effect op de etnische identiteitsbeleving (Verkuyten, 1988:80). Een groot deel van de tussengeneratie kwam halverwege de schoolcarrière naar Nederland en moest hier in het onderwijs ingepast worden. De zinsnede ‘kinderen van buitenlanders in Nederland groeien op tussen twee culturen’ is nog het meest op deze generatie van toepassing. De uitspraak doelt op de constatering dat allochtone jongeren continu in een conflictsituatie verkeren. Lutz (1993:63) schrijft hierover dat “het continu verwijzen naar achtergrond, naar het verschil in afkomst, het denken in tegenstellingen versterkt – waardoor culturele en etnische grenzen haast onoverkomelijk lijken.”

Vermeulen e.a. (1994:210) schrijven over het spanningsveld van de tussengeneratie: “De opgave waar deze generatie zich voor gesteld zag was bijzonder moeilijk. Vrijwel direct na aankomst moesten zij proberen zich aan te passen op school, die daar vaak al evenmin op was voorbereid. Bovendien werden op school ook prestaties verwacht en verkeerde een deel van deze jonge allochtonen in een moeilijke leeftijdsfase. Het aanpassen verliep veelal moeizaam, evenals het meekomen op school.” De tweede generatie heeft in principe veel betere maatschappelijke kansen dan de tussengeneratie, omdat zij haar vorming geheel in Nederland en binnen het Nederlands onderwijs ondergaat. Maar “de sterke sociaal-culturele integratie betekent echter nog niet een verandering in groepsidentificatie. De tweede generatie blijft zich vrijwel in alle gevallen identificeren met de eigen etnische herkomst. Maar waar men zo aan de ‘eigen identiteit’ vasthoudt, betekent dit echter niet dat opvattingen over de eigen identiteit niet zouden wijzigen: wat het betekent om Turk of Spanjaard te zijn verschilt voor de eerste en tweede generatie. De eerste generatie associeert het sterk met als essentieel beschouwde cultuurverschillen, de tweede meer met lotsverbondenheid. Evenals de etnische blijft de religieuze identificatie veelal gehandhaafd”, aldus Vermeulen e.a. (1994:211). Op deze stellingen van Vermeulen e.a. (1994) reageert Shadid (1994b). Hij is het oneens met de stelling aangaande de ‘eigen identiteit’. Hij vindt hun conclusie dat de eerste generatie ‘eigen identiteit’ sterk associeert met ‘als essentieel beschouwde cultuurverschillen, de tweede met lotsverbondenheid’ onjuist. Shadid (1994b:218-219) schrijft hierover: “Deze onterechte conclusie wordt primair ingegeven door hun hiervoor besproken perspectief op de sociaal-culturele integratie, dat uitgaat van aanpassing aan de samenleving. Een dergelijk perspectief biedt namelijk geen ruimte

voor de mogelijkheid dat vooral latere generaties allochtonen in cultureel opzicht zich in mindere of meerdere mate onderscheiden van de samenleving en zich toch thuis kunnen voelen: dus nadruk leggen op reële of veronderstelde cultuurverschillen, en zich tegelijkertijd met die samenleving kunnen identificeren.”

Volgens Verkuyten e.a. (1984:4) zouden deze allochtone jongeren, door de soms sterk van elkaar verschillende culturen waarmee ze te maken hebben, er niet in slagen belangrijke onderdelen van beide culturen in zich te verenigen. Saharso (1985:384) beweert dat dit beeld, dat overigens volgens haar het gevolg is van een te starre opvatting van én cultuur én identiteit, het leven voor de tussen- of tweede generatie allochtone kinderen moeilijker maakt. In de beeldvorming is er geen ruimte voor hun ervaringen. Sterker nog, zij worden door die beeldvorming gedwongen te denken in een conceptueel kader waarin ze überhaupt niet passen, en bovendien kan die beeldvorming redeneringen stimuleren die ronduit racistisch zijn. Van der Graaf (1979, geciteerd in Pels 1980:73) spreekt over de factor ‘dominant – minderheidsverhouding’ wanneer ze een Turkse citeert: “Zo zit je er altijd tussen hè, tussen de Nederlandse en de Turkse cultuur... En bijna niemand begrijpt hoe je van je volk en je land kunt houden, terwijl je je eigen cultuur niet langer accepteert, en hoe je tegelijkertijd wel de Nederlandse cultuur accepteert, zonder van de Nederlanders te houden. Ik heb nu alles, maar ik mis veel.” Uit een interview met een Griekse meisje: “Op school ontmoet ik Nederlandse meisjes. Die leven toch anders, ze zijn veel vrijer. Ze noemen hun ouders bij de voornaam, zo maar Jan of Jaap. Dat vind ik onbeleefd.”

De zinsnede ‘kinderen van buitenlanders in Nederland groeien op tussen twee culturen’ of anders gezegd ‘tussen twee stoelen zitten’ wordt veelvuldig aangetroffen in de beschikbare wetenschappelijke literatuur (Pels, 1980; Weiland, 2001). Even oud als de populariteit van deze ‘tussen twee culturen’ frase is de kritiek erop (zie: Pennings e.a, 1983; Saharso, 1985; Vermeulen, 1984), al is die kritiek bepaald niet telkens steekhoudend. Dors (1986:23) bijvoorbeeld stelt dat individuen deelnemen aan twee of meer culturen, in plaats van tussen twee culturen te leven. In zijn optiek is dit een ervaring die eerder verrijkend is dan een bron van problemen. Ook Weinreich (1979:99) wil identiteitsconflicten niet uitsluitend als problemen opvatten. Hij stelt dat identiteitsconflicten juist verrijkend kunnen zijn en een stimulans voor persoonlijkheidsverandering en groei. Hij wijst erop dat de cultuurverschillen waar kinderen uit allochtone groepen mee opgroeien bij hen speciale vaardigheden doen ontstaan, zoals ‘code-switching’: veranderen van gedrag of van taal al naar gelang de situatie. Tennekes (1990:162) stelt voor om te spreken van jongeren ‘van twee culturen’ in plaats van ‘tussen twee culturen’, al blijft zijn opvatting gebaseerd op het idee dat er “twee verschillende en in bepaalde opzichten tegengestelde culturen” in het spel zijn.

Vermeulen (1992:15) komt met een standpunt dat hier tegen indruist. In zijn visie vormt het uitgangspunt van ‘deel aan twee culturen’ juist een belemmering voor een gedetailleerde studie. Volgens hem “wekt het ten onrechte de suggestie dat verschillen zowel binnen de minderheids- als

meerderheidscultuur van geen of weinig betekenis zijn.” Bovendien vindt hij dat “het zeer wel mogelijk is dat culturele verschillen tussen een bepaalde subgroep en een andere subgroep binnen de eigen etnische groep groter zijn dan die met Nederlandse subgroepen in de directe leefomgeving.” Ook is er voor hem per etnische groep en per sekse – afhankelijk van de hechtheid van de familie- en gezinsstructuur – een grote verscheidenheid in de wijze waarop jongeren identiteitsconflicten beleven en oplossen. Kortom, jongeren uit etnische groepen kunnen zeer verschillend met hun etnische afkomst omgaan. Wel beleeft bijna iedereen die als óók etnisch (Vermeulen, 1984:209). Vermeulen betwijfelt of jongeren van de tweede generatie hun eigen wereld wel in termen van ‘twee culturen’ zien. Zelfs wanneer zij die exacte terminologie gebruiken, en spreken van ‘twee culturen’ of het leven ‘tussen twee culturen’, dienen we, volgens Vermeulen (1992:27), zeer voorzichtig te zijn: “Het is zeer goed mogelijk dat het een gepopulariseerd ‘sociaal-wetenschappelijk’ jargon is dat zij gebruiken om hun situatie te begrijpen of om aandacht te vragen, maar dat niet of slechts ten dele beantwoordt aan hun eigen ervaring.” Vermeulen (1992:16) besluit met: “Het is zelfs waarschijnlijker dat jongeren eerder denken in termen van een relatief groot aantal concrete plaatsen, contexten en groepen, ieder met hun eigen cultuur.”

Als we Saifullah Khan (1982:228) en Weinreich (1979:92) volgen, hebben de nieuwe generaties geen eenduidige etnische identiteit, maar ‘partiële identificaties’ met mensen van verschillende etnische afkomst. Deze gedachtegang is verder uitgewerkt door Wallman (geciteerd in Saharso 1985:381) die het begrip ‘meervoudige etnische identiteit’ introduceert. Saharso (1985:381) zegt daarover: “Daarbij zou ik die meervoudigheid door willen trekken naar het cultuurbegrip; het is opmerkelijk dat alle literatuur die ik tot nu besproken heb, uitgaat van twee min of meer homogene culturen. Er is echter, afgaand op cultuuronderzoeken onder blanke arbeidersjeugd, weinig reden om uit te gaan van een eenduidige Nederlandse of Engelse cultuur. Maar als ‘de’ Nederlandse cultuur niet bestaat, gaat het bij de identiteitsontwikkeling van de tweede generatie ook niet meer om het vinden van een synthese van twee culturen. Het laat zich denken dat de identiteit van een jongere van de tweede generatie georganiseerd is rond elementen van bijvoorbeeld de etnische, klasse-, sekse-, en generatiecultuur waar hij of zij deel van uitmaakt.”

Feddema (1992:12) heeft kritiek op de ‘meervoudige identiteit’ of cultuur, of combinaties van (sub)culturen: “deze zienswijze van Saharso impliceert dat het oplossen van culturele tegenstellingen niet langer iets specifiek is van de tweede generatie, maar een zaak is van alle jongeren. Het specifieke voor etnische jongeren blijft dan mijns inziens echter wel dat de discrepanties die zij moeten overbruggen, groter zijn dan voor vergelijkbare Nederlandse jongeren. En, naast de grotere cultuurkloven, leggen ook het aanwijsbaar andere uiterlijk en de daarmee helaas gepaard gaande vormen van stigmatisering en discriminatie door delen van de dominante meerderheid een extra last op de schouders van de jongeren.”

De ontwikkeling van een eigen, persoonlijke identiteit als gegeven betekent dat allochtone kinderen erin slagen zich te identificeren met behulp van de waarden en normen van ouders en land van herkomst. Ze moeten inzicht in en begrip voor de cultuur van dat thuisland van hun ouders ontwikkelen en zij zullen de bijbehorende taal moeten leren. Wanneer deze zaken worden genegeerd of verwaarloosd zal dat onherroepelijk een negatieve invloed hebben op de ontwikkeling van de eigen persoonlijkheid. Het spreekt voor zich dat er zonder taal geen communicatie mogelijk is, maar zonder ruimte voor de identiteit en cultuur van het kind kan sowieso van *echte* communicatie geen sprake zijn (Van Keulen, 1976:25; zie ook in Pels, 1980:104).

De zichtbare cultuurpatronen van het herkomstland kunnen een groot aantal vormen aannemen. Men moet hierbij denken aan religie, taal, vormen van esthetische expressie, typen van familiegroepen, sociaal-economische posities etc. Ieder voor zich, of in uiteenlopende combinaties, kunnen deze cultuurpatronen voor allochtone kinderen ethische emblemen worden. Los daarvan moeten de kinderen zich kunnen vereenzelvigen met de Nederlandse cultuur, bijvoorbeeld door het leggen van contacten, correct gebruik te maken van de Nederlandse taal, het leren toepassen van sociale vaardigheden of het veroveren van een acceptabele plek op de arbeidsmarkt.

Indien het door toedoen van welke factoren dan ook onmogelijk blijkt voor allochtone kinderen om zich te vereenzelvigen met ofwel de waarden en normen van hun ouders of andere prominente leden van de eigen groep, dan wel de waarden en normen van de nieuwe omgeving waarin zij dagelijks leven, dan zullen zij vroeg of laat in moeilijkheden komen omdat zij er niet in slagen al deze normen en waarden tot één geheel van het eigen ik te maken. In dat betreurenswaardige geval kan hen een identiteitscrisis wachten (Rijk e.a, 1978:14).

Vermeulen & Penninx (1994:232) hebben geen pessimistisch gedachtegoed t.a.v. de toekomst van allochtone jongeren in Nederland. In de 'slotbeschouwing' van *Het democratisch ongeduld* schrijven ze: "Waar men de oorzaak ook zoekt van het falen: minderheden blijven geassocieerd met problemen en achterstand. Positieve aspecten krijgen weinig aandacht. Voor een meer evenwichtig oordeel in de geest van Köbbens pleidooi¹³ is het nodig – naast vergelijking met autochtone Nederlanders – aandacht te besteden aan de verschillen tussen de generaties van eenzelfde groep en aan overeenkomsten en verschillen tussen groepen. Dat kunnen groepen zijn binnen of buiten Nederland, in heden of verleden." Shadid (1994b:218 e.v.) bekriipt de angst dat zowel de titel van het boek *Het democratisch ongeduld* als de positieve conclusie in de 'slotbeschouwing' "door de politiek kunnen worden geïnterpreteerd als een boodschap in de trant van 'er hoeft verder weinig te worden gedaan aan de positie van deze groepen, het is een kwestie van tijd en zij zullen zowel sociaal-cultureel als structureel opgaan in de Nederlandse samenleving'. Wie over de grenzen kijkt en de interetnische conflicten in andere landen onder de loep neemt, ziet al heel snel de onjuistheid van een dergelijk standpunt", aldus Shadid (1994b:223). Er wordt afgesloten met een constatering van Van

den Berg-Eldering (1985:11): “niet de immigranten zijn het probleem, zoals wel eens wordt gesuggereerd, maar de instituties van de samenleving hebben problemen.”

2.3 Cultuur en identiteit als beleidsconcepten

Hier wordt een reconstructie van de normatieve uitgangspunten van het overheidsbeleid, voor zover het de erkenning van de eigen identiteit evenals de erkenning van culturele eigenheid van allochtone groepen betreft, toegelicht. Tevens komt aan de orde een beschouwing over het wegvallen van de grenzen binnen de Europese Unie en de gevolgen die daarvan verwacht mogen worden voor het begrip ‘culturele identiteit’.

2.3.1 Nederlands perspectief

a) Erkenning van eigen identiteit

Wat moeten we ons precies voorstellen bij de eigen identiteit van leden van allochtone groepen? Hoe wordt het begrip identiteit door de overheid gebruikt in haar beleidsnota's? Vanaf de jaren zestig krijgt de Nederlandse samenleving met een omvangrijke instroom van nieuwkomers te maken. Vanaf dat moment wordt het begrip ‘identiteit’ frequent gehanteerd in de vele beleidsstukken die inmiddels aan de problematiek van etnische minderheden zijn gewijd. Vanaf de eerste beleidsstukken die in de jaren zeventig worden uitgebracht wordt de formule ‘integratie met behoud van eigen identiteit’ gebruikt om aan te geven dat allochtonen enerzijds een integraal onderdeel van de Nederlandse samenleving dienen te zijn en actief daarin deel te nemen en anderzijds hun eigen cultuur moeten kunnen behouden en beleven. De WRR stelt in het rapport *Etnische minderheden* dat de doelstelling ‘behoud van eigen identiteit’, “ingegeven werd door de nagestreefde terugkeer naar het land van herkomst” (WRR, 1979:XX) en de opvatting dat immigratie van tijdelijke aard zou zijn (WRR, 1979:164). Inherent aan deze formule is de spanning die optreedt tussen enerzijds de openheid van de allochtone groeperingen ten aanzien van de Nederlandse samenleving en hun actieve deelname aan het maatschappelijk leven en anderzijds de angst voor cultureel isolement en een gescheiden sociale en culturele ontwikkeling van de leden van deze groeperingen. Hoewel deze formule ook in de jaren tachtig terugkeert in de publieke discussie, in verkiezingsprogramma's van politieke partijen en beleidsnota's, wordt ze in de minderhedennota van 1983 zorgvuldig vermeden.

Naarmate de jaren zeventig vorderden, is het accent op de ‘integratie’ van nieuwkomers versterkt als gevolg van de toenemende twijfel aan de tijdelijkheid van het verblijf van allochtonen. Door die ontwikkeling gingen beleidsmakers de eigen identiteit met andere ogen zien. Ter illustratie een passage uit de *Nota Migranten in Rotterdam* uit 1978: “Het beleid moet gericht zijn op niet minder dan sociale, economische en politieke integratie van de migranten, een integratie die overigens ruimte laat voor eigen cultuur- en identiteitsbeleving” (1978:5).

In het onderwijs concentreert de discussie over het begrip ‘identiteit’ zich op het onderwijs in Eigen Taal en Cultuur (ETC). Voortdurend wordt Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur (OETC) naar voren geschoven als middel dat identiteitsproblemen van allochtonen moet bestrijden of voorkomen. Het moet daarom mogelijk zijn voor allochtonen om dergelijk Onderwijs in de Eigen Taal en Cultuur te volgen: “Enerzijds ter wille van de vorming en het behoud van de eigen identiteit, zowel persoonlijk als sociaal gezien; anderzijds ter wille van het vinden van aansluiting bij eventuele terugkeer naar het eigen land” (*Nota Migranten in Rotterdam*, 1978:27).

De mogelijke moeilijkheden die aangaande de identiteit van allochtonen kunnen optreden zijn terug te vinden in beleidsstukken. Van de tweede generatie allochtonen wordt in het WRR-rapport *Etnische Minderheden* uit 1979 gezegd: “Het opgroeien in twee werelden met een verschillende sociale status, met afwijkende opvattingen, die weinig begrip voor elkaar hebben en soms zelfs vijandig tegenover elkaar staan, maar die beide een beroep doen op loyaliteit, plaatst deze generatie voor grote identiteitsproblemen; een zekere normloosheid kan daarvan het resultaat zijn” (1979:XIV).

In een reactie op het WRR-rapport *Etnische Minderheden* merkt de regering in 1980 over ‘de eigen cultuur of identiteit’ van etnische minderheden op dat dit “telkens weer een delicate vraag is” (*Regeringsreactie Etnische Minderheden*, 1981:5). De regering kiest op dat moment voor het standpunt dat gelijkwaardigheid nooit mag betekenen “dat etnische minderheden gedwongen worden het Nederlandse cultuurpatroon over te nemen, zich zonder meer te conformeren aan onze gewoonten, zeden en gebruiken (assimilatie). Hiertegenover staat dat, wil de term samenleving enige inhoud hebben, ook een los van elkaar staan (segregatie) moet worden voorkomen” (*Regeringsreactie Etnische Minderheden*, 1981:5). Een dergelijke uitleg van de term gelijkwaardigheid laat zien dat de regering culturele eigenheid de ruimte geeft zolang die niet leidt tot maatschappelijke fragmentatie (Struijs, 1998:13).

De invulling van het begrip ‘identiteit’ blijft een punt van discussie. Op het terrein van cultuur en godsdienst komt het thema van de eigen ‘identiteit’ steeds weer terug bij discussies over normen en waarden, de positie van de vrouw en de erkenning van godsdienstige gebruiken en rituelen in wet- en regelgeving (feestdagen, rituelen met betrekking tot begrafenissen, crematie etc.). De invulling van het begrip ‘identiteit’ is ook verschillend, afhankelijk van de context en de instantie die het gebruikt. Dit komt naar voren in het gebruik van de uitdrukking ‘culturele’ en ‘etnische identiteit’.

Aan de ene kant duidt de zinsnede ‘behoud van eigen identiteit’ op het bewaren van de verbondenheid met de eigen groep en/of het land van herkomst, maar niet uitgesloten kan worden dat met dezelfde aanduiding het veel verder gaande behoud van de eigen, ‘traditionele’ cultuur wordt bedoeld. Het blijft in het duister wat er precies wordt bedoeld en wat er moet worden verstaan onder behoud van eigen cultuur. Daarbij is het opmerkelijk dat de overheid identiteit vooral in culturele zin lijkt op te vatten, terwijl de minderheden zelf hoofdzakelijk de nadruk leggen op de verbondenheid met de eigen groep (Vermeulen, 1982:29)¹⁴.

In de aanloop naar de verkiezingen van 1981 was het minderhedenbeleid een ‘hot item’ geworden, zo valt af te lezen uit de verkiezingsprogramma’s waarmee de politieke partijen de campagne in gingen. Niettemin bleek daarbij dat de formule “integratie met behoud van eigen identiteit” nog niet tot het verleden behoorde. De PvdA schreef hierover in haar programma: “Het minderhedenbeleid dient te garanderen, dat minderheden èn als groep èn als individu kunnen deelnemen aan en zich emanciperen in onze samenleving, in verbondenheid met de eigen cultuur. Daarom dient het beleid gericht te zijn op integratie met behoud van eigen identiteit.” Het CDA: “Wezenlijk is dat de culturele minderheden in staat worden gesteld hun eigen identiteit te beleven.” De christen-democraten spraken er openlijk hun voorkeur voor uit om het verzuilingsmodel nieuw leven in te blazen¹⁵: “De structuur van de Nederlandse samenleving zal zich derhalve verder in pluriforme zin moeten ontwikkelen om aan de emancipatie van minderheden ruimte te geven.” Maar ook de VVD kwam met principiële uitspraken over de plaats van etnische minderheden in de samenleving. “De overheid dient een beleid te voeren dat ruimte biedt aan behoud en ontwikkeling van een eigen cultuur en de beleving van de eigen identiteit van de verschillende groeperingen, een en ander binnen de mogelijkheden van onze samenleving”, meldt het verkiezingsprogramma van de liberalen. Binnen de VVD was er op dat moment unanimitieit op dit punt: allochtonen dienden zich zoveel mogelijk met behoud van eigen identiteit te ontplooiën, bij voorkeur met behulp van eigen faciliteiten en instellingen (Tinnemans, 1994:226).

Minister Van Kemenade (PvdA) van Onderwijs stond binnen de toenmalige regering te boek als een sterk voorstander van positieverbetering van de kansarmen in de Nederlandse samenleving. Toch was hij geen onvoorwaardelijk voorstander van het behoud van de eigen identiteit, zo valt te lezen in zijn eerdere publicaties. Volgens van Kemenade kon dat identiteitsbehoud de zo nodige integratie juist de weg versperren en daarmee de sociale ongelijkheid verder vergroten in plaats van verkleinen. Het gevaar bestond dat Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur een geïsoleerd vak werd, waardoor het de zo gewenste confrontatie met de Nederlandse cultuur in de weg zou staan (Tinnemans, 1994:227).

Van Kemenade stelde zich op het standpunt dat op termijn het leren van de Nederlandse taal waardevoller zou zijn dan onderwijs in de eigen taal en cultuur. Het kwam hem op kritiek te staan van D66 en de kleine linkse fracties in de Tweede Kamer, die juist prioriteit wilden verlenen aan de

versterking van de eigen identiteit. In hun ogen konden allochtone kinderen als gevolg daarvan vanuit een sterkere positie streven naar de opheffing van hun achterstand (Tinnemans, 1994:227).

In het beleidsplan *Culturele Minderheden in het Onderwijs* uit 1981 van minister Pais wordt de zogenaamde ‘acculturatie’ als uitgangspunt voor het minderhedenbeleid gekozen. In dit beleidsplan wordt als doelstelling van het onderwijsbeleid met betrekking tot minderheden genoemd (p.6):

- a. “het onderwijs dient de leden van de minderheidsgroepen voor te bereiden op en in staat te stellen tot volwaardig sociaal -economisch, maatschappelijk en democratisch functioneren en participeren in de Nederlandse samenleving met de mogelijkheid zulks te doen vanuit de eigen culturele achtergrond”;
- b. “het onderwijs dient, onder meer via intercultureel onderwijs, de acculturatie van minderheden én de overige leden van de Nederlandse samenleving te bevorderen, Onder acculturatie wordt hier verstaan een tweezijdig of meerzijdig proces van elkaar leren kennen, aanvaarden en waarderen en het zich openstellen voor elkaars cultuur of elementen daarvan.”

Het intercultureel onderwijs in Rotterdam heeft in die tijd officieel als doel het beleven van de eigen culturele identiteit de ruimte te geven en het te stimuleren. De opgegeven reden voor die benadering luidt als volgt: “Als mensen elkaar op een gelijkwaardige manier ontmoeten, dan zal dat moeten gebeuren vanuit een duidelijk bewustzijn van en het trots zijn op de eigen identiteit” (*Discussienota Educatieve Ideeën*, 1981:2).

In het kamerdebat over het beleidsplan *Culturele minderheden in het onderwijs* (1981) ging kamerlid Willems wel heel ver in het bepleiten van identiteitsbehoud. Voor hem was het behoud van die eigen identiteit niet langer een middel maar een doel op zich geworden: “In de eerste plaats moeten wij onze eigendunk laten varen, dat onze westerse, dominante cultuur de beste is voor iedereen. In de tweede plaats moeten wij de cultuur en taal van anderen leren begrijpen.... Dat zal onze inzet moeten zijn voor onze eigen multiculturele emancipatie als wij een verdere verwijdering tussen de betrokken groepen in Nederland willen voorkomen” (geciteerd door Tinnemans, 1994:228).

Na de voorlopige *Ontwerp-Minderhedennota* uit 1981 volgt twee jaar later de definitieve *Minderhedennota* (1983). In dat document spreekt de regering over “wederzijdse aanpassing van minderheden en meerderheid.” Daarmee wordt geen afscheid genomen van het begrip eigen cultuur en eigen identiteit, maar wordt de pluriformiteit van de Nederlandse samenleving benadrukt. Het begrip ‘identiteit’ definieert de *Minderhedennota* (1983:107) als “datgene wat groepen kenmerkt. Dit kunnen zijn gemeenschappelijke godsdienst, gemeenschappelijke normen en waarden, opvattingen of gedragingen.” Op deze opvatting volgt het standpunt van de overheid “dat minderheden op het punt van identiteitsbeleving evenveel kans moeten hebben als andere bestaande identiteitsgroepen om daaraan vorm te geven in de Nederlandse samenleving” (1983:107). In dezelfde nota lezen we wat

verderop: “dat de overheid ten aanzien van de inhoud van de identiteit binnen de ruime grenzen van de Nederlandse rechtsorde geen bemoeienis heeft” (1983:108).

Struijs (1998:33) constateert dat de principes waarop het minderhedenbeleid steunt inzake punten die betrekking hebben op ‘identiteit’ in feite liberale principes zijn. In zijn optiek ligt er een liberale politieke moraal ten grondslag aan het beleid. Deze politieke moraal veronderstelt bovendien nog een ander liberaal principe, namelijk dat van de neutrale overheid. Dit neutraliteitsidee komt bijvoorbeeld in de volgende uitspraak duidelijk naar voren: “Uitgangspunt voor de te nemen maatregelen is dat (...) dezelfde principes gelden als voor andere ingezetenen. Dit betekent dat de overheid ten aanzien van de inhoud van de identiteit binnen de ruime grenzen van de Nederlandse rechtsorde geen bemoeienis heeft. De vorming daarvan is een aangelegenheid die de betrokkenen zelf aangaat” (*Minderhedennota*, 1983:108). Dezelfde redenering wordt aangetroffen in latere nota’s, vergezeld van de notie dat het bewaren van de eigen identiteit en integratie elkaar, als tegelijkertijd nagestreefde doelen, niet in de weg staan. Volgens de regering hoeft de ontwikkeling en instandhouding van de eigen identiteit geen obstakel te zijn voor integratie en betreft het vooral een zaak van de integrerende allochtonen zelf, mits rekening gehouden wordt met “algemeen geaccepteerde spelregels in het maatschappelijk verkeer en met de fundamentele rechten van anderen” (*Contourennota*, 1994:25). Het conserveren en ontplooiën van de eigen identiteit en cultuur wordt dus niet geblokkeerd, al doet de overheid evenmin iets om het proces te stimuleren. Wat de regering aangaat is het een zaak die primair de betrokken individuen zelf aangaat.

In de laatste jaren komt de visie van de regering omtrent de identiteit van allochtone groepen naar voren via haar beleid ten aanzien van het onderwijs in eigen taal en cultuur. In de nota *Lokaal Onderwijsbeleid* van oud-staatssecretaris Netelenbos (1995a) ten aanzien van OALT lijkt een cultuuromslag in het denken te worden geformuleerd: “Nederland heeft zich ontwikkeld tot een multiculturele samenleving. In dat perspectief zal onderwijs in allochtone levende talen nadrukkelijker dan thans het karakter krijgen van een element van cultuurpolitiek. Omdat de multiculturele samenleving zich plaatselijk verschillend manifesteert, ligt het ook hier voor de hand meer variatie op lokaal niveau mogelijk te maken.” Deze visie wordt nader toegelicht in de *Uitwerkingsnotitie Onderwijs in Allochtone Levende Talen* van Netelenbos (1995b). Extra (2002:160) merkt op: “Belangrijke elementen in deze notitie zijn de erkenning van een breed gevoelde behoefte aan OALT, de erkenning van het persoonlijk en maatschappelijk belang van kennis van allochtone talen, de erkenning van overheidsverantwoordelijkheid voor het aanbod en de kwaliteit van OALT en de erkenning van het belang van het thuiscriterium boven het sociaal-economische statuscriterium of het generatiecriterium voor recht op OALT.”

De Wet OALT (1998) legt grote nadruk op de gedeelde verantwoordelijkheid van rijk, gemeenten en scholen. Hierbij heeft het Ministerie van OCW niet alleen een taak als beleidsmaker, maar ook een voorlichtende rol richting gemeenten, scholen en ouders. Echter, de huidige wetgeving

inzake OALT roept zowel praktische als principiële bezwaren op (zie Turkenburg, 2000; Algemene Rekenkamer, 2001). Eind december 2000 heeft de staatssecretaris van OCW de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur verzocht om gezamenlijk een toekomstperspectief voor OALT te schetsen op de middellange en lange termijn, met inachtneming van de beschikbare onderzoeksresultaten. Het huidige bekostigingsstelsel wordt verlengd tot een nieuwe OALT-wet zal worden ingevoerd. Als invoeringsdatum wordt gestreefd naar augustus 2004.

b) Erkenning van culturele identiteit

Wanneer we het exact formuleren is er geen sprake van erkenning van culturele identiteit maar van erkenning van het *recht* om een culturele identiteit te uiten. Deze exacte formulering is sedert het einde van de jaren zeventig één van de uitgangspunten van het Nederlandse minderhedenbeleid. Niettemin wordt de term erkenning van culturele identiteit gehanteerd, teneinde het misverstand te voorkomen dat er sprake zou zijn van een vastgesteld, juridisch recht. Wanneer we de beleidsnota's erop naslaan wordt onder het begrip erkenning van culturele identiteit in de praktijk verstaan dat allochtone groepen evenveel kansen krijgen voor het uiten en beleven van hun identiteit als andere, vergelijkbare groepen. Met andere woorden: evenmin als andere groepen mogen zij de fundamentele normen en waarden die zijn vastgelegd in de Nederlandse rechtsorde, met voeten treden.

In de periode die sinds 1970 is verstreken heeft de manier waarop de overheid het begrip culturele identiteit invulde diverse veranderingen doorgemaakt. Zo wordt in de adviezen van de ACOM en de WRR, als voorbeelden van overheidsnota's, met het begrip de culturele eigenheid van een groep aangeduid (Vermeulen, 1982:9). Eerdere definities van de culturele eigenheid van allochtone werknemers door de overheid worden door Struijs (1998:27) als 'statisch' bestempeld, waarmee ze bedoelt dat de overheid de betrokken cultuur opvat als onveranderlijk, homogeen en een objectief gegeven, dat probleemloos als label op een bepaalde etnische groep kan worden geplakt. Ze verwoordt dit als 'een duidelijk ander cultuurpatroon dan het onze' en 'behoud van culturele identiteit' die in de *Nota Buitenlandse Werknemers* (1970:10-13) en in *De Problematiek* (1978:39) te vinden zijn (Struijs, 1998:28). De statische kijk van de overheid is goed zichtbaar in de *Problematiek* (1978:62), waarin de eigen identiteit van de Molukse minderheid tegenover de basisnormen en waarden van de Nederlandse samenleving wordt gezet. Op dat punt wordt er voor het eerst ondubbelzinnig gesproken van "het recht op de beleving van de eigen identiteit" als fundamenteel mensenrecht: "Culturele minderheden hebben recht op het behoud van hun eigen identiteit, zoals die tot uitdrukking komt in eigen gewoonten en gebruiken, het belijden van een eigen godsdienst en het spreken van een eigen taal. De overheid dient dat te respecteren" (*De Problematiek* 1978:39). Duidelijk laat deze passage zien dat met het begrip identiteit de eigen cultuur wordt bedoeld zoals die al voor binnenkomst in Nederland tot stand was gekomen. De grenzen aan de manier waarop deze identiteit door een etnisch-culturele

minderheidsgroep mag worden geuit of beleefd worden aangegeven door normen en waarden van de omringende samenleving zoals die in de rechtsorde van die samenleving zijn vastgesteld (*De Problematiek* 1978:40). Een van de duidelijkste definities van culturele identiteit in deze zin is die van het *Inspraakorgaan Welzijn Molukkers* (1978:15): “Identiteit duidt op het eigene van een cultuur, datgene wat een cultuur doet verschillen van andere culturen en haar wezen bepaalt.” De begrippen cultuur en identiteit worden in overheidsnota’s zeer frequent over één kam geschoren. Soms wordt heel duidelijk de indruk gewekt dat beide begrippen aan elkaar gelijkgesteld kunnen worden, zoals wanneer er gesproken wordt van “eigen cultuur, of identiteit van minderheden” (BiZa, 1980:4). Op deze manier verwijst culturele identiteit naar de volledige culturele erfenis van een bevolkingsgroep, inclusief taal, religie en literatuur, kortom: datgene wat een immigrant uit zijn eigen land meeneemt. Bovendien verwijst het begrip op deze manier naar de volksaard of het nationaal karakter van het land van herkomst (Vermeulen, 1982:6).

Er komt verandering in de benadering van de overheid op het moment dat de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) in zijn rapport *Etnische Minderheden* (1979) de overheid adviseert dat de definitie van het tijdelijk verblijf van de immigrerende groepen moet worden verlaten. De WRR kritiseert in het rapport de statische perceptie van het begrip culturele identiteit door de overheid. De raad is van mening dat er meer van de dynamiek en de diversiteit van die identiteit in het beleid moet doorklinken: “Uit de doelstelling ‘behoud van culturele identiteit’ komt een statische visie ten aanzien van de cultuur van etnische minderheden naar voren. In een dergelijke visie wordt de beweeglijkheid en het aanpassend vermogen van die culturen bij sociale verandering miskend en wordt evenmin recht gedaan aan de verscheidenheid in culturele oriëntaties (...). Een dergelijke visie miskent voorts niet alleen de dynamiek die verbonden is aan het emigreren naar Nederland zelf, maar ook de normatieve veranderingen die voortvloeien uit het verblijf in het ontvangende land, zelfs wanneer men zich in het verband van de eigen groep sterk van culturele invloeden afschermt” (1979:XXI).

In de in 1983 verschijnende *Minderhedennota* wordt zichtbaar dat de overheid haar standpunt heeft gewijzigd. Van een statische opvatting van culturele identiteit is dan weinig meer te merken; in vergelijking met de nota’s uit de jaren zeventig is een geheel andere kijk op culturele identiteit ontstaan (Kemenade, 1983:130).

Daarnaast is een tweede verandering opmerkelijk: niet langer beschouwt de overheid culturele identiteit als een collectief kenmerk van allochtonen, een groepskenmerk (Struijs, 1998:31). Deze fase duurde weliswaar voort tot eind jaren tachtig, maar toen was het afgelopen met de collectieve benadering van de culturele identiteit. In plaats daarvan wordt een individuele benadering ontwikkeld, die voor het eerst in het WRR-rapport van 1989, getiteld *Allochtonenbeleid*, duidelijk wordt verwoord. Vanaf dan wordt het cultuurbeleid niet langer alleen toegepast op specifieke minderheidsgroepen,

maar op alle allochtonen, ongeacht de vraag of ze in een achterstandspositie verkeren. De ontwikkeling in de richting van een meer individuele benadering houdt verband met een terughoudender opvatting van de overheid ten aanzien van de beleving van de eigen identiteit.

De Raad meent dat “(...) er geen aanleiding [is] om de ‘nieuwe’ allochtonen, groepen of leden daarvan, in een bijzondere positie te plaatsen wanneer het gaat om de vrijheid van beleving van hun culturele en levensbeschouwelijke identiteit en om het scheppen en in stand houden van de materiële voorwaarden daarvoor” (*Allochtonenbeleid*, 1989:49). Voortaan beschouwt de overheid identiteitsbeleving en culturele integratie als een zaak van de betrokkenen zelf en is de overheid er alleen om de juiste randvoorwaarden te scheppen (Struijs, 1998:20).

Terwijl de overheid meer en meer terughoudend en indirect werd ten aanzien van culturele identiteit, verdween specifiek beleid ten aanzien van de beleving van de eigen identiteit bijna volledig. In de *Contourennota* (1994) is van ‘cultuurbeleid’ in die betekenis nauwelijks sprake meer (Struijs, 1998:30).

Struijs concludeert dat de aandacht van de overheid voor de culturele identiteit van minderheden tegen die tijd zo sterk is afgenomen dat het niet meer tot het centrum van het regeringsbeleid gerekend mag worden. Al is de oude doelstelling van het minderhedenbeleid, onder de noemer ‘integratie met behoud van cultuur’ nog steeds wel bij de overheid aanwezig, zij is van secundair belang en niet meer dan een aandachtspunt. De overheid is overgestapt op een andere strategie, een strategie die bovendien op een andere manier wordt gelegitimeerd. Een terughoudende rol in de identiteitsbeleving is kenmerkend voor die nieuwe legitimatie (Struijs, 1998:32). De nieuwe visie wordt goed weergegeven in de volgende passage: “Personen uit minderheidsgroepen dienen daarom zelf te bepalen in welke mate zij hun culturele identiteit willen behouden en eventueel verder willen ontwikkelen. Van belang is het besef dat cultuur niet statisch is, maar zich in interactie met andere culturen verder ontwikkelt” (*Contourennota*, 1994:25).

Het is de opvatting van een pluralistische democratie die ten grondslag ligt aan zowel de erkenning van als het recht op culturele identiteit. Tegenstanders van een dergelijke democratie en een op meer pluralisme gericht beleid ten aanzien van culturele minderheden hebben er reeds tal van argumenten voor aangevoerd. Zo zou een pluralistisch voorzieningenbeleid de opheffing van maatschappelijke achterstanden van etnische groepen kunnen bemoeilijken. Ook zou de participatie van diezelfde etnische groepen in de Nederlandse samenleving worden belemmerd. Voorts zouden eigen voorzieningen de etnische groepen te zeer isoleren, waardoor de communicatie en interactie met andere groepen in de samenleving ernstig worden bemoeilijkt, zaken die zo noodzakelijk zijn voor het tegengaan van opkomend racisme en discriminatie. In de vierde plaats was er altijd nog een financieel argument: het creëren en onderhouden van gescheiden voorzieningen zou veel te duur zijn, en tot slot was er de angst dat al te veel aandacht voor de culturele identiteit tot intolerantie zou leiden (Musschenga, 1986:79; Beheydt, 1996:29; zie ook Nijzink, 1977:16).

Musschenga (1986:80) doet zijn best deze argumenten te pareren. Hij vraagt zich af wat de validiteit kan zijn van de gebruikte argumenten en zet vraagtekens bij het eerste argument (negatieve effecten voor emancipatie). Hij acht het onmogelijk dat de juistheid kan worden beoordeeld van de bewering dat het tijdelijk stimuleren van structureel pluralisme de collectieve emancipatie ten goede kan komen. Daarna vervolgt hij met: “Ook als het tegenovergestelde waar zou zijn, en pluralisme een belemmering zou vormen voor het wegwerken van achterstanden, hoeft dat nog geen doorslaggevend argument tegen een pluralistisch beleid te zijn.” In antwoord op het tweede argument stelt hij dat etnische groepen niet enkel het recht, maar zelfs de plicht hebben deel te nemen aan collectieve besluitvormingsprocessen via de daartoe openstaande politieke kanalen. De betrokken etnische groepen kunnen daarbij zelf vóór dan wel tegen pluralisme kiezen op grond van het recht op een culturele identiteit. Het derde argument is volgens Musschenga, indien het juist zou blijken, een zeer serieus argument tegen pluralistisch beleid. Hij schakelt op dit punt de hulp in van Beheydt (1996:30), die stelt dat een zelfverzekerde culturele identiteit de beste garantie is tegen racisme en vreemdelingenhaat. In deze visie zijn andere culturen nimmer een bedreiging, zolang de autochtone bevolking maar overtuigd is van de waarde van de eigen cultuur. Maar al te vaak zijn racisme en vreemdelingenhaat het gevolg van culturele onzekerheid en juist een gebrek aan culturele identiteit. Negatieve identificatie komt voort uit de behoefte aan meer zekerheid over die eigen identiteit, maar wie vanuit een volledig en volwassen besef van de eigen identiteit andere groepen in de samenleving tegemoet treedt, zij het als allochtonen, zal automatisch de neiging hebben anderen kennis te laten maken met zijn eigen taal en cultuur. Over het laatste argument tegen pluralisme - een overdaad aan aandacht leidt tot intolerantie - heeft Musschenga (1986:79) het volgende te zeggen: “De kosten van een beleid vormen terecht altijd een belangrijke factor in een besluitvormingsproces. Beslissingen over de verdeling van schaarse middelen weerspiegelen politieke prioriteiten. De vraag is dus of men politieke prioriteit aan eigen voorzieningen zou willen geven. Een antwoord op die vraag kan niet los gezien worden van het gewicht dat aan de andere argumenten tegen een pluralistisch voorzieningenbeleid wordt toegekend.”

De tijd heeft Musschenga, gelijk gegeven, zoals we uit de *Contourennota* (1994:5) kunnen concluderen: “Instandhouding van de eigen identiteit [hoeft] in beginsel geen belemmering te zijn voor de gewenste integratie in de Nederlandse samenleving. Burgerschap veronderstelt, dat men eigen keuzes maakt.”

Of, om het te stellen in de terminologie van Penninx en Entzinger (geciteert door Struijs, 1998:32): het beleid van de overheid heeft zich ontwikkeld tot een beleid dat het interetnische aspect en meerzijdige culturele integratie tot idealen heeft verheven. Dit komt duidelijk naar voren in NWO-verband in vervolg op het *Prioriteitsprogramma Etnische Minderheden* (vgl. Heeren e.a, 1996) waar de totstandkoming wordt bevorderd van een omvangrijk thematisch programma onder de titel *De Nederlandse Multiculturele en Pluriforme Samenleving* (vgl. NWO, 1995). In dit programma houdt de *Overlegcommissie Verkenningen* (1996) ten behoeve van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur

en Wetenschappen een pleidooi voor het belang van dit onderzoeksthema onder de titel 'Sociale Cohesie' en merkt daarbij op (p. 28): "In een multiculturele samenleving kan men zowel een bedreiging van de sociale cohesie zien, als een uitdaging om een geheel nieuwe culturele identiteit tot stand te brengen."

Onze mening is dat culturele identiteit haar absolute erkenning kan krijgen door het voeren van een bewuste cultuurpolitiek en mediabeleid. In het onderwijs moet veel meer aandacht gegeven gaan worden aan de culturele identiteit van de eigen gemeenschap. Iedere taalgemeenschap moet in een democratisch Europa de mogelijkheid hebben de eigen taal en cultuur in optimale omstandigheden door te geven aan volgende generaties. De groei van de allochtone bevolking, alsmede de internationalisering van de media en het wegvallen van de grenzen in Europa zijn in de eerste plaats nieuwe kansen tot verrijking van de Nederlandse cultuur. Wanneer cultuur wordt gezien als een kenterende maatschappelijke werkelijkheid die verandert door contact met andere culturen, in plaats van als een solide, natuurlijk gegeven, dan dienen andere culturen zich aan als mogelijkheden tot verrijking.

2.3.2 Europees perspectief

Hoewel de eenwording van Europa vooral een politiek en economisch proces is, heeft het de vraag opgeroepen of de culturele identiteit van de betrokken landen niet in gevaar zou kunnen komen (zie Ingebritsen, 2001). In het integratieproces ligt de prioriteit immers bij economische doelstellingen, waardoor er voor cultuur slechts een ondergeschikte rol overblijft. Maar wat is nu exact de betekenis van cultuur tussen deze sociale, economische en politieke krachten? Kan cultuur worden aanvaard als 'decoratie' van de economie of de verdienste van commerciële instanties met als belangrijkste taak deze een 'aantrekkelijker gezicht' te geven?

Het is uiteraard belangrijk om de juiste vragen te formuleren en de aard van de problematiek zo duidelijk mogelijk te inventarissen wanneer we de positie van cultuur in de Europese Unie in relatie tot de politieke menings- en besluitvorming willen onderzoeken en beschrijven. Het debat over deze thematiek ligt in handen van een schare onderzoekers uit tal van disciplines (Fokkema, 1996:11).

Eén ding staat als een paal boven water: Europa kan niet zonder cultuur. Volkomen terecht heeft François Monnier (1994:50) betoogd dat Europa zonder culturele component ronduit niet kan bestaan. De betekenis van cultuur is immers gelegen in het construeren en zichtbaar maken van een bepaald perspectief. Oftewel: cultuur is zingeving, want het legitimeert sociale, politieke en economische doelen (Fokkema, 1996:21).

Wanneer we onze blik richten op cultuurbeleid, valt op dat het begrip 'cultuur' in de discussie niet zozeer wordt verbonden met de aard of inhoud van cultuuruitingen, maar veeleer met het bijzondere karakter van het patroon van voorzieningen en activiteiten. Op deze manier kan het zogeheten culturele

landschap beschreven worden in termen van een geschakeerd aanbod van voorzieningen met eigen structuren en patronen, van cultuuruitingen en van een cultureel klimaat met bepaalde verhoudingen tussen cultuuraanbod en het publiek dat cultuur ‘consumeert’ (Loman e.a, 1989:XII).

Juist op deze uiteindelijke consument van cultuur is het cultuurbeleid onvoldoende gericht. Ieder individu maakt doorlopend selectieprocessen door om te beslissen tussen en over culturele waarden en onwaarden. Teneinde voldoende, laat staan maximale, competentie te kweken bij het nemen van dergelijke beslissingen, dient in belangrijke mate aandacht te worden besteed aan informatie en educatie. Ook verdient het aanbeveling een sociale marketing door te voeren in verband met culturele waarden en keuzes (Grypdonck, 1994:201).

De groei van een Europees cultureel identiteitsbesef voltrekt zich in de schaduw van de ontwikkeling van een Europees politiek burgerschap. De ontwikkeling van dit politieke burgerschap dat door de Europese burgers wordt beleefd als een noodzakelijke aanvulling op het nationale burgerschap is van essentieel belang voor de ontwikkeling van een structurele sociale en politieke samenhang op Europees niveau (Couwenberg, 1994:111). Het integratieproces mag niet louter worden gefundeerd op de integratie van het financieel-economische, allochtone en veiligheidsbeleid zoals is vastgesteld in het Verdrag van Maastricht.

De Europese naties moeten beseffen dat een gezamenlijk Europa alleen toekomst heeft als er kan worden gesteund op een minimaal besef van een Europese identiteit, een identiteit die een aanvulling is op de bestaande culturele identiteit op regionale en nationale schaal. Nu wordt juist de sterke differentiatie tussen de gevestigde nationale culturen gebruikt als argument tegen de ontwikkeling van een Europees identiteitsbesef. Ten onrechte, want die differentiatie is een wezenlijk bestanddeel van de Europese cultuur wanneer we deze beschouwen als een sterk multicultureel gestructureerde eenheid. Juist deze culturele pluriformiteit bepaalt het bijzondere karakter van de Europese beschaving en is haar rijkdom en kracht (Couwenberg, 1994:114; De Schepper, 1994:149).

Uit het feit dat Europa zoveel verschillende culturen herbergt, mag dan ook niet worden afgeleid dat deze culturen niets gemeenschappelijks hebben. Uit historische gegevens blijkt dat er wel degelijk zoiets bestaat als een ‘Europese raamcultuur in brede zin’ waarbinnen de verschillende West-Europese culturen zich hebben ontwikkeld (Bertens, 1994:67). Die raamcultuur is er dus, ondanks de diversiteit van de Europese taalgroepen en cultuurwerelden in westelijk Europa en ondanks de sterk van elkaar verschillende nationale geschiedenissen. In de lijn van deze gedachte wijst Fokkema (1996:20) erop dat alleen al de tentoongespreide intentie om bij elkaar te willen horen, de spelregels van één Europees Hof te respecteren en zich naar één bepaalde bestuurlijke gedragscode te richten erop wijst dat er gemeenschappelijke conventies bestaan.

Een centrale plaats in de discussie over de gevolgen van de Europese eenwording is weggelegd voor de behoefte om het oorspronkelijke karakter van nationale en regionale culturen in stand te houden (Loman e.a, 1994:XII)¹⁶. Extra & Gorter (2001d:2) schrijven dat de sociolinguïstische

status van verschillende taalgroepen in Europa en de manier waarop zij worden behandeld door de maatschappij “differs from language to language and from state to state. Some of them have obtained extended legal protection and language policies, whereas for others there are no legal arrangements at all, not even the bare recognition of their existence.” In hun studie *The other languages of Europe* (2001) geven ze een “focus on education as the social institution which is very important for the continued existence of these languages.” Concreet: is een Europa denkbaar dat akkoord gaat met de opoffering van één van haar talen, één van haar culturen? Het antwoord is een pertinent nee. Geen enkele cultuur mag ontbreken in het mozaïek van de Europese cultuur. Stuk voor stuk zijn de afzonderlijke culturen gelijkwaardig en door middel van uitwisseling vullen ze elkaar aan. Dientengevolge betekent iedere cultuur die tenonder gaat een verarming van het geheel¹⁷. Monnier (1994:55) zegt hierover: “Hoe kunnen we denken dat het een kwestie zou zijn van het laten verwateren van de nationale, regionale en lokale identiteit, ten bate van een groot geheel waarvan de Europese markt een voorproefje is? Begrijpen we niet dat zo’n aanpak het einde betekent van Europa, dat niet bestaat en niet zal bestaan zonder zijn veelzijdigheid, zonder de nationale, regionale, lokale linguïstische en culturele pluriformiteit?”

In het blad *Nieuw Europa* (1985) pleit Europarlementariër Hedy d’Ancona ervoor om in het Europese cultuurbeleid juist extra aandacht te schenken aan de diversiteit van de Europese cultuur. Daarbij moeten accenten gelegd worden op de culturele uitingen van de kleinere, economisch minder belangrijke landen en de groepen allochtonen binnen de grenzen van de EU. Diversiteit en kwaliteit moeten voorop staan en de beleidsvrijheid van nationale, regionale en lokale overheden mag niet onnodig worden ingeperkt (Bertens, 1994:78). Kortom: er moet een open cultuurpolitiek worden toegepast, vanuit een besef van culturele identiteit en het geloof in de volwaardigheid en gelijkwaardigheid van alle volkeren.

Een officiële regionalisering van Europa is door de Vlaamse minister-president L. Van den Brande uitgewerkt tot een concept van een ‘Europa van de culturen’. In dit Europa worden de cultuurregio’s de bouwstenen van de Europese Unie. Alle regionale eenheden met een eigen culturele identiteit, voldoende economisch draagvlak en een gekozen bestuur met exclusieve wetgevende en bestuurlijke bevoegdheden vallen onder de door Van den Brande gehanteerde definitie van het begrip ‘cultuurregio’. Deelgebieden van een lidstaat van de EU kunnen als cultuurregio worden aangemerkt (bijvoorbeeld Vlaanderen, Catalonië, Beieren, enzovoort), maar ook bepaalde lidstaten zelf (bijvoorbeeld Nederland en Denemarken). Deze regio’s worden door Van den Brande aanprezen als bij uitstek geschikt voor het cultuurbeleid. De regionalisering van Europa die gepaard gaat met het perspectief van Van den Brande is een waarborg voor het voortbestaan van etnisch-culturele groepsrechten. Zijn concept is verankerd in het Handvest van het Europa van de Culturen, een

officieel document waarin ook de grondrechten van de cultuurregio's per sector worden uitgewerkt (Couwenberg, 1994:126).

Het lijkt onmogelijk dat het Europese identiteitsbesef een bron van inspiratie en integratie kan worden die vergelijkbaar is met de rol die het nationale identiteitsbesef in de meeste lidstaten heeft gespeeld en speelt. De begrenzingsproblematiek en de diepgewortelde culturele differentiaties zijn vermoedelijk onneembare barrières voor een ontwikkeling in die richting. Maar al is de emotionele identificatie met de Europese integratie onder de bevolking van de lidstaten op dit moment nog betrekkelijk gering (Couwenberg, 1994:114), naarmate die integratie zal doorzetten en economische en politieke successen geboekt zullen worden, zal de betrokkenheid van de burgers groeien. Een gerichte, weloverwogen bevordering van het besef van een Europese identiteit door middel van onderwijs (voorlichting, uitwisseling, Erasmus-programma), alsmede de introductie van Europese symbolen (vlag, hymne e.d.) kunnen aan die ontwikkeling een bijdrage leveren, maar het is wellicht verstandig daarvan niet te veel resultaat te verwachten (Couwenberg, 1994:115). Een belangrijker rol ziet Couwenberg weggelegd voor de ontwikkeling van één Europese standaardtaal. Hij constateert dat een aantal onderzoekers van mening is dat de komst van zo'n standaardtaal onafwendbaar is en zelfs een democratisch vereiste.

Het culturele identiteitsbesef van de Europeaan werd goed verwoord door de Belgische eerste minister W. Martens (1988:33) op de ANV-conferentie *De Nederlanden Nu* in 1988. Naar aanleiding van de maatregelen die de Europese Commissie had aangekondigd in verband met het cultuurbeleid zei hij hierover het volgende: "Waar we naar toe moeten is een Europa van de burger, waarin de Europese burger zich met de Europese cultuur kan identificeren zoals een Amerikaan met de Amerikaanse cultuur. Maar evenzeer is nodig - en hierin verschilt Europa van Amerika - dat de Europese burger zijn eigen cultuur in die Europese cultuur herkent en die eigen cultuur ook door de Europese Gemeenschap ondersteund weet en tot haar recht ziet komen."

3. SOCIALISATIE VAN ALLOCHTONE KINDEREN

Dit hoofdstuk omvat het theoretisch kader voor het onderzoek. Het geeft inzicht in de socialisatie van allochtone kinderen. Daarvoor worden uitgangspunten geformuleerd en basisbegrippen gedefinieerd. Het begint met een beschouwing van de begrippen socialisatie en enculturatie. Daarna volgt een beschrijving van het socialisatieproces van allochtone kinderen in multiculturele samenlevingen en de fasen daarvan. Voorts wordt het begrip biculturele en tweetalige socialisatie toegelicht.

3.1. Socialisatie en enculturatie

Het ligt niet in onze bedoeling de enorme hoeveelheid publicaties die in het verleden is verschenen over het begrip ‘socialisatie’ uitputtend te behandelen. Het wordt beperkt tot de hoofdlijnen van de wetenschappelijke discussie. Daarbij valt op dat het begrip zelf de laatste jaren aanmerkelijk is verruimd. Traditionele definities leggen de nadruk op de invloeden die er vanuit de maatschappij worden uitgeoefend op het kind. Socialisatieprocessen hebben in die opvatting het karakter van eenrichtingsverkeer: het kind kan zelf geen invloed uitoefenen op de manier waarop het door de samenleving wordt gesocialiseerd. Er zijn zeer veel auteurs die wijzen op dit ‘vermaatschappelijkend’ karakter van socialisatieprocessen (zie Klaassen, 1991:33). Van hen gaat de Duitse socioloog Dahrendorf (1965:73) wellicht nog het sterkst uit van socialisatie als een door de samenleving opgedrongen proces van vervreemding; hij spreekt van “een proces van depersonalisatie, waarin de absolute individualiteit en vrijheid van het individu opgaat in de controle en algemeenheid van sociale rollen.”

Dergelijke definities waren enkele jaren geleden meer gangbaar dan nu. Volgens Duindam (1985:69) worden zij doorgaans gekenmerkt door een aantal van de volgende elementen:

- a. Socialisatie wordt beperkt tot één afgebakende leeftijdsperiode: de jeugd.
- b. Speelt zich overwegend af binnen één institutie: het gezin.
- c. De oudere generatie beïnvloedt de jongere.
- d. Dit is een door personen bemiddelde (rechtstreeks tussenmenselijke) beïnvloeding,
- e. waarbij het kind passief is,
- f. en de ouders intentioneel en anticiperend handelen.
- g. Het gaat hierbij om een aanpassingsmechanistisch proces: éénrichtingsverkeer.
- h. Het socialisatieproces bewerkstelligt de reproductie van de bestaande maatschappelijke constellatie: conflicten en veranderingen hierin blijven buiten beschouwing.”

Het lijkt echter de vraag of er bij socialisatieprocessen werkelijk sprake is van een eenrichtingsverkeer tussen maatschappij en individu. De laatste jaren groeit de aandacht voor de wisselwerking die in socialisatieprocessen plaatsvindt. Steeds vaker wordt erop gewezen dat het in dergelijke processen gaat om ‘wederzijdse’ beïnvloeding van individu en samenleving.

De manier waarop de verbreding van het begrip socialisatie zich voltrok wordt beschreven door Geulen en Hurrelmann (1980:51). Zij stellen dat het begrip uitgelegd kan worden als het proces waardoor de persoonlijkheid wordt gevormd, een proces dat zich voltrekt in wederkerige afhankelijkheid van de maatschappelijk gemedieerde sociale en materiële context. Matthijssen (1972:36) zegt dat socialisatieprocessen beschouwd kunnen worden vanuit zowel maatschappij als individu. In het eerste geval is socialisatie “het sociale proces, via hetwelk individuen worden ingevoerd in bestaande sociale systemen.” Maar vanuit het tweede perspectief is er volgens Matthijssen sprake van “het proces waardoor individuen in interactie met de sociale omgeving hun eigen identiteit ontwikkelen, die de basis vormt voor hun sociale gedrag.”

Om het contrast duidelijk te maken, zet Duindam (1985:70) de acht punten op een rijtje die zojuist ook al de revue gepasseerd zijn. Het is natuurlijk een geschematiseerd en gesimplificeerd overzicht maar waar het hem om gaat is duidelijk te maken, dat de definitie van socialisatie de laatste jaren steeds meer wordt opgerekt:

- a. Socialisatie strekt zich nu uit over het gehele leven: baby, peuter, kleuter, jeugd, adolescentie, jong volwassene, middelbare jaren, ouderdom.
- b. Niet alleen het gezin, maar ook tal van andere (institutionele) contexten spelen hun rol: de kleuterschool, de lagere school, de *peergroup* (relevante leeftijdgenoten), de middelbare school, de universiteit en hogeschool, het huwelijk (en andere relatievormen), ouderschap, sociaal-pedagogische instituties, het leger, de gevangenis, de massamedia, etc.

- c. Niet alleen beïnvloedt de oudere generatie de jongere, maar het omgekeerde gebeurt ook.
- d. Het gaat niet alleen om directe tussenmenselijke beïnvloeding, maar ook om de dingwereld (speelmateriaal, boeken e.a.), de massamedia etc.
- e. Het kind/individu is ook actief.
- f. Het gaat niet alleen om intentioneel en anticiperend handelen (met doelen), maar ook om onbedoelde effecten.
- g. Er is sprake van een dialectisch proces met ruimte voor relatieve autonomie: tweerichtingverkeer.
- h. Tenslotte worden ook pogingen ondernomen om maatschappelijke conflicten in het schema op te nemen.”

De visie op socialisatie als een ‘kant en klaar’ programma om sociaal acceptabele personen te produceren is niet een algemeen erkend model. Chinoy (1961) wees er bijvoorbeeld op dat het effect van socialisatie niet is dat er van kinderen wat hun gedrag aangaat exacte kopieën van hun ouders gemaakt worden. Kinderen zijn in zijn optiek wezens die in staat zijn om vernieuwing en verandering aan te brengen in de samenleving. Wrong (1961:192) voegt hier aan toe dat “all men are socialised in the latter sense but this does not mean that they have been completely moulded by the particular norms and values of their culture.”

In het boek van Klaassen *Sociologie van de Persoonlijkheidsontwikkeling* (1981) wordt socialisatie opgevat als de wisselwerking tussen persoonlijkheidsontwikkeling en vermaatschappelijking van de mens. De onderzoeker concludeert dat “socialisatieprocessen niet meer louter worden gezien als cultuuroverdracht, maar ook als processen waardoor individuen zich ontwikkelen tot sociaal-culturele wezens met een eigen identiteit die op een al dan niet volwaardige wijze kunnen deelnemen aan het maatschappelijke leven” (Klaassen, 1981:261). Pels (1991:14) verstaat onder socialisatie “het proces waardoor het kind leert deel te nemen aan het sociaal-culturele leven in de omgeving. Het omvat zowel de bewuste als de meer verborgen beïnvloeding door ouders en leerkrachten. Door hun socialisatie leren kinderen culturele modellen van en voor de werkelijkheid en een culturele habitus. Zij verwerven, met andere woorden, hun culturele kapitaal.”

Socialisatie onderscheidt zich, volgens Rogoff (1990, 1993), in drie verschillende vormen: *de participatie, de begeleide participatie en de leerrelatie*.

In de vorm van *participatie* nemen kinderen deel aan uiteenlopende activiteiten op nieuwe leerterreinen. Het socialisatieproces wordt uiteraard bepaald door de leeftijd, het geslacht en de culturele omgeving.

Bij de *begeleide participatie* wordt de nadruk gelegd op de actieve betrokkenheid van kinderen bij de sociale en culturele activiteiten van hun milieu. Wel wordt de interactieve relatie tussen kinderen en volwassenen gestuurd door expliciete of impliciete aanwijzingen die het kader van normen en waarden van een bepaalde gemeenschap weergeven.

De *leerrelatie* vindt plaats in de geïnstitutionaliseerde vormen van socialisatie. Die instituties zijn voornamelijk de school en andere organisaties die kinderen opvangen met een meer of minder duidelijk beleid inzake hun socialisatieproces.

De drie hierboven genoemde vormen van socialisatie verschillen van elkaar in de mate van hun doelbewuste pedagogische intenties. In de eerste vorm is dat het minst van toepassing, in de tweede vorm wordt het sterker. De derde is de meest doelbewuste vorm.

We sluiten ons aan bij de visie van Hurrelmann (1988:2) over socialisatie: “[It] is the process of the emergence, formation, and development of the human personality in dependence on and in interaction with the human organism, on the one hand, and the social and ecological living conditions that exist at a given time within the historical development of a society on the other. Socialization designates the process in the course of which a human being, with his or her specific biological and psychological disposition, becomes a socially competent person, endowed with the abilities and capacities for effective action within the larger society and the various segments of society and dynamically maintains this status throughout the course of his or her life.”

Binnen de sociologische traditie zijn definities vaak gesteld in termen van cultuuroverdracht. Zo schreef Child (1943:18): “the process by which society moulds its offspring into the pattern prescribed by its culture is termed socialization.” Wrong (1961:192) voegt hier aan toe dat “socialization means transmission of the culture, the particular culture of society an individual enters at birth.” Zonder cultuur is er geen socialisatie en zonder socialisatie is er geen cultuur. In de socialisatie wordt cultuur doorgegeven en wordt het voortbestaan van cultuur gediend – en daarmee de voorwaarden voor eventuele veranderingen in de cultuur. Ieder individu krijgt tot op zekere hoogte als het ware zijn eigen cultuur ‘ingeprent’. De mate waarin die inprenting plaatsvindt, wordt bepaald door het enculturatieproces – sociologen spreken van socialisatie¹. De term enculturatie is voor het eerst gebruikt door Herskovits (1948:39-42, 1955:326-329) en verwijst naar alle soorten van leren die in de menselijke natuur plaatsvinden². Een groot deel van het leren van de mens heeft zowel te maken met socialisatie als met enculturatie. De kinderen leren diverse elementen zowel door anderen te imiteren als door bewust onderricht. Het eerste geval is het subtiele proces van enculturatie; het tweede geval is socialisatie. Beide processen hebben te maken met het aanleren van gedragwijzen door anderen. In geval van socialisatie vooronderstelt het leren onderricht; in geval van enculturatie is onderricht niet noodzakelijk voor het leren (vgl. Kagitçibasi, 1990:137). Zoals

Segall e.a. (1990:25) schrijven, “verklaart het imiterend leren het proces van enculturatie - ofwel het indirecte leren van onze samenleving -, een inhoud die gevormd en cultureel afgebakend is door vorige generaties” (vgl. Bandura, 1971). Tijdens dat enculturatieproces leert het individu zich de benodigde denkwijzen en vanzelfsprekendheden, ofwel het binnen die maatschappelijke situatie gangbare gedrag, eigen te maken. De meeste elementen die een mens in zijn leven leert, leert hij zonder direct, doelbewust onderricht. Hij leert ideeën, begrippen, waarden, die in elke omgeving direct en indirect wijd verbreid worden en die in zijn bewustzijn beklipen. In de loop van het enculturatieproces komt de mens erachter dat de gedragspatronen hun reden hebben en dat er een bepaalde ordening ten grondslag ligt aan de werkelijkheid waarin hij leeft. Wurzbacher (1974:14) definieert ‘Enkulturation’ als: “groepen – zoals het zich op persoonspecifiek vlak eigen maken en het verinnerlijken van ervaringen, van ‘goederen’ van culturele maatstaven en symbolen ter instandhouding van, ter ontplooiing van en ter zingeving aan het eigen bestaan zowel als aan het groepsbestaan.”

Volgens Mayer (1984:35) heeft enculturatie zowel een direct als een indirect effect. Het directe effect betreft de gedragskeuzes die een bepaalde cultuur zijn leden te bieden heeft. Het indirecte effect is dat deze keuzes het gevolg zijn van het feit dat we slechts een bepaald aantal alternatieven aangereikt krijgen. De indirecte invloed van enculturele ervaringen is de krachtigste, vanwege het effect dat zij heeft op onze perceptie van mensen die in een bepaalde culturele setting zijn opgegroeid. Volgens Mayer is het kenmerkend dat we weigeren te erkennen dat mensen die andere enculturele ervaringen ondergaan, alternatieve gedragskeuzes, houdingen, percepties, studiemogelijkheden etc. beschikbaar hebben gehad. Mayer beweert ten stelligste dat de meest geëncultureerde individuen het minst in staat zijn om bij andere mensen een afwijkende enculturatie te herkennen.

Mayer (1984:36) schrijft dat “a child’s early enculturative experience helps determine whether this formation will transpire in a more or less flexible way. The claim has been made in the literature that ethnocentrism is rooted in the early years of enculturation.” “Specifically”, zegt Mayer, “some authoritarian child-rearing practices during early enculturation have been identified as contributing to ethnocentrism.”

Klaassen (1981:2 en 1996:13) merkt op dat “het begrip socialisatie niet gelijkgesteld kan worden aan het begrip ‘ontwikkeling’, noch aan het begrip ‘enculturatie.’” Voor hem houdt het socialisatiebegrip beide aspecten tegelijk in het vizier. Over socialisatie en enculturatie zegt Klaassen (1981:2) dat socialisatie “het proces is van menselijke persoonlijkheidsontwikkeling, tegelijkertijd een proces is van vermaatschappelijking van de menselijke natuur, en dat enculturatie of cultuuroverdracht eveneens gelijktijdig een proces van persoonlijkheidsontwikkeling is.” Voor de onderzoeker “betreft het hier geen passief maar een actief proces waarbij individuen onder invloed van omgevingsfactoren hun eigen sociaal-culturele persoonlijkheid creëren” (Klaassen, 1996:13). De socialisatie- en

enculturatieprocessen dragen bij aan het creëren, van de kant van het individu, van uniform gedrag in zijn samenleving en tot diversiteit van gedrag tussen de samenlevingen.

3.2 Het socialisatieproces bij allochtone kinderen

Zoals eerder gezegd, wordt de term ‘socialisatie’ gedefinieerd als het ontwikkelingsproces van de persoonlijkheid van het individu in het kader van zijn interactie met zijn materiële en sociaal-culturele omgeving. Uit deze definitie blijkt dat de vorming van de persoonlijkheid, of in meer hedendaagse terminologie, de vorming van de ego-identiteit, niet wordt bepaald door de algemene aanleg van het individu, maar in grote mate afhankelijk is van de directe en/of indirecte invloeden uit de omgeving. Dit houdt in, dat een verandering in de omgevings- en socialisatiefactoren zou kunnen leiden tot een verandering in het proces en de resultaten van de socialisatie.

In deze zin ontstaat er een discrepantie tussen de socialisatie van kinderen die deel uitmaken van allochtone groepen in het buitenland en kinderen die in hun vaderland opgevoed worden, vooral door het feit dat de socialisatie van de eerste groep onder biculturele (of multiculturele) en tweetalige (of meertalige) omstandigheden plaatsvindt.

Vergeleken met kinderen die in hun ‘eigen’ land opgroeien hebben allochtone kinderen te maken met een socialisatieproces dat problematisch van aard is (Pels, 1991:2). Hun omgang met en integratie in de cultuur van de hen omringende maatschappij wordt gecompliceerd door het feit dat in het gezin, in de familie en onder uit hetzelfde land afkomstige vrienden van de ouders een andere cultuur heerst. Op school, op straat, bij Nederlandse vrienden en vriendinnen, in contacten met diverse instanties enz. komen zij daarentegen in aanraking met de cultuur van het gastland, in dit geval Nederland. Waar de twee culturen elkaar ontmoeten, d.w.z. in de psyche van het allochtone kind, ontstaan spanningen. Het socialisatieproces van allochtone kinderen wordt nog gecompliceerder en moeilijker vanwege de variabele economische, sociale, politieke, culturele en ideologische factoren in de gastmaatschappijen van de betreffende allochtone groep.

Het proces van culturele verandering dat de kinderen door de migratie ondergaan en het proces van hun gedwongen aanpassing aan de nieuwe culturele en maatschappelijke omgeving, veroorzaken een toestand van ‘subtractive acculturation’, zoals Gibson (1991:367) het noemt. Tijdens dat proces zien kinderen zich geconfronteerd met het dilemma, ofwel hun bijzondere identiteit te bewaren en maatschappelijk geïsoleerd te blijven, ofwel haar volkomen af te werpen en de kenmerken en gedragspatronen van de dominante cultuur over te nemen. Dat brengt bij hen gevoelens van degradatie en isolement teweeg in een werkelijkheid van ongelijke ontwikkelingskansen en financiële mogelijkheden, iets wat directe gevolgen heeft voor het proces

van hun socialisatie. Ellemers (1979:20) beschouwt het opgroeien in twee culturen als de kern van de problematiek van de 'tweede generatie'.

Er zijn onderzoekers (Akpınar e.a., 1978) die de socialisatie van de tweede generatie allochtone kinderen omschrijven als "een permanent intercultureel conflict" tussen de cultuur van het land van herkomst en de cultuur van het land waarin die generatie opgroeit. In dat 'conflict' is het het allochtone gezin dat 'faalt' in zijn socialisatiefunctie, waardoor de kinderen uiteindelijk 'identiteitstekorten' ontwikkelen (Akpınar e.a., 1978:40). Vaak wordt er over allochtone kinderen beweerd: "zij leven tussen twee culturen en raken ertussen gevangen"; Boos-Nünning spreekt zelfs van "Personen ohne Kultur" (geciteerd in Pels, 1991:2) en Müller (1980:36) van personen die "im Niemandsland sind" of van de "verlorene Generation."

Ellemers (1979) verwoordt het duidelijkst en meest expliciet de theoretische benadering die ook bij van den Berg – Eldering (1978) en Eppink (1979) herkenbaar is en die Van Attekum e.a. (1982:13) het 'twee-culturenmodel' noemen. Een verwante benaderingswijze vinden we bij een aantal Duitse auteurs (Pels, 1991:2): de op Parsons geënte theorie van de 'biculturele socialisatie'. Zo presenteren Schröder, Nikles en Griese (1979) (in het vervolg kortweg te noemen Schröder) - in navolging van Claessens (1972) - in het boek *Die zweite Generation* een immigratietheorie rondom de vraag tot op welke leeftijd een kind mag immigreren, wil het zich later nog tot een evenwichtige persoonlijkheid kunnen ontwikkelen. Het betreft hier een invloedrijke poging om de socialisatie en identiteitsontwikkeling van allochtone kinderen theoretisch in kaart te brengen, en daarmee voorspellingen mogelijk te maken over hun wijze van adaptatie aan het gastland. Er moet meteen al worden opgemerkt, dat de theorie op slechts weinig onderzoeksgegevens is gefundeerd en tenminste in Nederland niet aan onderzoek is getoetst.

Het socialisatieproces van allochtone jongeren is door de auteurs in drie fasen ingedeeld:

Fase I: *de sociabilisatie*. Het kind ontwikkelt een aantal 'fundamentele' emoties, zoals vertrouwen (het 'oervertrouwen' volgens Erikson) in zijn verzorgers. Sociabilisatie is voorwaarde voor de ontwikkeling van de basispersoonlijkheid. Volgens Schröder (1979:67) zijn hier nog geen culturele verschillen aan te wijzen.

Fase II: *de enculturatie*. Deze fase beslaat globaal de periode van het tweede tot het zesde levensjaar. In deze fase wordt de invloed van de bredere familiekring groter. Door het contact met deze significante anderen leert het kind 'cultuurspecifieke' vormen van emoties, taal³, denken en gedrag, in antropologische termen: de basispersoonlijkheid. In interactie met zijn fysieke en sociale omgeving maakt het kind in toenemende mate gebruik van reeds aanwezige kennis en vaardigheden om nieuwe ervaringen op te doen, nieuwe kennis en vaardigheden te verwerven. Het neemt een culturele rol over

die het niet meer kan loslaten (Schräder e.a, 1979:57; vgl. Leseman, 1994:23). Met de overname van de culturele rol in de subcultuur van het gezinsmilieu wordt het kind voorbereid op de overname van sociale rollen buiten de primaire groep van het gezin.

Fase III: *de secundaire sociale bepaling*. Deze fase beslaat het hele verdere leven. Het individu leert diverse sociale rollen te spelen, voornamelijk buiten de familie, op school, in groepen en onder leeftijdgenoten, die het in staat stellen in uiteenlopende situaties aan maatschappelijke verwachtingen te beantwoorden (Schräder e.a, 1979:58).

Wat gebeurt er nu met kinderen die van referentiekader wisselen, die tweetalig opgroeien en dagelijks in contact staan met significante anderen van verschillende etnische herkomst? Zoals we hebben gezien is de fase van de enculturatie van doorslaggevende betekenis voor de ontwikkeling van de (culturele) persoonlijkheid van het individu. Om die reden deelt Schräder de allochtone kinderen in met als criterium de vraag of zij na, tijdens of voor de enculturatiefase zijn geëmigreerd.

De eerste groep – kinderen die na hun zesde levensjaar emigreren – heeft de enculturatie in het land van herkomst afgesloten. Er is sprake van een eenduidige culturele basispersoonlijkheid. Schräder veronderstelt dat deze kinderen zich identificeren met hun vaderland en hun eigen etnische groep. Ze zullen zich voortaan Griek, Italiaan, Turk, Marokkaan enz. voelen. Omdat deze kinderen van assimilatieprocessen zijn uitgesloten, acht Schräder het aannemelijk, dat zij de wens blijven koesteren naar hun vaderland terug te gaan. Kortom, ze zijn op het land van herkomst georiënteerd en hun identiteit blijft die van een buitenlander in het gastland.

Bij de tweede groep is de basispersoonlijkheid van het als kleuter immigrerende kind (ongeveer 2 tot 6 jaar) nog niet geheel gevormd. Het enculturatieproces wordt onderbroken en valt in drie delen uiteen: de vaderlandse cultuur, de minderheidssubcultuur (of mengcultuur) en de cultuur van het verblijfsland. Volgens Schräder ontstaat hierdoor een enculturatietekort naar alle drie kanten. Vanwege de enculturatietekorten met betrekking tot de beide culturen kunnen deze kinderen zich niet meer volledig met een van beide vereenzelvigen; met de sociale situatie kan de identificatie dan ook wisselen. Een en ander heeft tot gevolg dat het kind een diffuse culturele identiteit ontwikkelt, maar ook een groot aanpassingsvermogen, voor beide culturen. Kortom, deze kinderen ontwikkelen biculturele identiteiten.

Bij de derde groep – kinderen die als pasgeborene emigreren of in het gastland geboren worden – voltrekt de enculturatie zich geheel in de sfeer van de minderheidssubcultuur (mengcultuur). Deze kinderen maken zich een voorlopige culturele mengrol eigen en hun basispersoonlijkheid heeft een voorlopig karakter. In het verloop van het socialisatieproces internaliseren deze kinderen elementen van de cultuur van het gastland, waardoor de kans groot is dat zij zich op den duur daarmee zullen identificeren, of zelfs assimileren (Schräder e.a, 1979:69-71; Weische-Alexa, 1978:135-136).

De theorie van Schröder op zo een complex terrein zet aan tot kritische overpeinzingen. De onderzoeker zelf (1979:56) geeft ruiterlijk toe dat deze indeling te schematisch is om volledig recht te doen aan de gecompliceerde realiteit, waar de socialisatiefasen meestal niet zo strikt gescheiden zijn. Maar ook met inachtneming van dat voorbehoud valt er wellicht op zijn theorie iets af te dingen. Zo zet Pels (1982:48 e.v.) vraagtekens bij de opvattingen dat de eerste fase als niet-cultuurspecifiek beschouwd moet worden en dat de enculturatie doorslaggevend zou zijn voor de basispersoonlijkheid. Ze citeert Claessens, op wiens werk Schröder zijn socialisatiemodel heeft gebaseerd, dat hij op het standpunt staat dat zich reeds in de sociabilisatiefase culturele verschillen kunnen doen gelden. Zij is van mening dat ook vóór de enculturatiefase cultuurspecifieke beïnvloeding plaatsvindt en dat, aan de andere kant, de culturele rol van het individu ook na het zesde levensjaar nog wordt ontwikkeld. Zij vraagt zich af waarom socialisatie een levenslang proces zou zijn, maar enculturatie slechts vier jaar duurt⁴. Aanpassing en het aanleren van nieuw gedrag blijven voortdurend noodzakelijk en mogelijk, reden waarom ook de term basispersoonlijkheid – die de aanwezigheid van een vast patroon suggereert – misleidend is (1982:52). De term basispersoonlijkheid leidt gemakkelijk tot generaliseren, alle leden van een bepaalde cultuur over één kam scheren met voorbijgaan aan hun onderlinge verschillen. Dit terwijl aandacht voor verschillen en tegenstellingen vaak verhelderder werkt dan wijzen op het gemeenschappelijke. Bovendien hoeft door de migratie geen dramatische breuk in de enculturatie te ontstaan. Daarvoor hebben de familie en de etnische gemeenschap teveel bindende eigenschappen. Ook Giesemann (1979:56) stelt, dat een cultuurwisseling op zichzelf niet tot een gespleten identiteit hoeft te leiden.

Schräders socialisatieschema voor jongeren is gebaseerd op een specifieke opvatting over cultuur. Volgens hem is cultuur een gegeven grootheid, duidelijk onderscheiden van andere culturen. Hetzelfde geldt voor nationaliteiten. Personen als dragers van cultuur onderscheiden zich even duidelijk van elkaar, eenmaal 'geëncultuureerd' zijn zij Griek, Spanjaard, Turk (Schröder e.a, 1979:58). Hoewel er sprake kan zijn van het ontstaan van mengculturen (Schröder e.a, 1979:65) is zijn idee over cultuur toch statisch te noemen. Zo gaat hij niet uit van veranderingen binnen culturen. Zijn denkbeelden doen geen recht aan het feit dat binnen een cultuur voortdurend veranderingen optreden, niet alleen in geval van migratie, maar bij elke verandering die zich in de leefomstandigheden van een groep of individu voordoet.

Volgens het socialisatiemodel van Schröder is cultuur de belangrijkste variabele in het socialisatieproces van allochtone kinderen. Anders dan Schröder, relateert Wilpert (1979) die een survey hield onder 10- tot 15-jarige Turkse, Joegoslavische en Duitse kinderen, de rol van de cultuur, van de enculturatiefase en van de immigratieleeftijd. In haar theoretisch kader gaat het niet zozeer om een indeling naar immigratieleeftijd op grond van de culturele positie, maar op grond van de structurele positie. De reacties op haar onderzoek hangen volgens haar vooral af van de hechtheid van het etnische milieu en van de gerichtheid. Een hechte etnische gemeenschap kan het gevoel van

eigenwaarde van leden van deze gemeenschap positief beïnvloeden. Ook Giesemann (1979:56-57) stelt, dat de gevolgen voor de identiteitsontwikkeling afhangen van de mogelijkheden die de maatschappij biedt om in de cultuur- en taalwisseling te participeren. Dit alles leidt Pels (1982:53) tot de veronderstelling dat “sociaal-structurele factoren evenzeer als culturele factoren van kracht zijn in de socialisatie en identiteitsontwikkeling van het (allochtone) kind.”

Schröder besteedt geen aandacht aan mogelijke verschillen in de socialisatie van jongens en meisjes. Uit verschillende onderzoeken blijkt dat het geslacht een belangrijke variabele is. Weische-Alexa (1978) onderzocht het vrijetijdsgedrag van Turkse meisjes in Duitsland. Ze veronderstelt (1979:228-229) dat het acculturatieproces en de identiteitsontwikkeling zich bij meisjes anders voltrekken dan bij jongens. Ook Walz (1980:101-132) vond dat Italiaanse meisjes aanmerkelijk vaker dan jongens de wens koesteren naar het land van herkomst terug te keren. Verder is uit het onderzoek van Pels (1980:90-96) bekend dat in Nederland met name meisjes uit de Islam-culturen, naarmate ze de vruchtbare leeftijd bereiken, vaker de leerplicht ontduiken. Eenzelfde aanmerking geldt Wilpert (1979), die in haar onderzoek wel enige verschillen tussen jongens en meisjes vond. Ze spreekt over Turkse meisjes als volgt (1979:131-132): “Zij zullen hoogstwaarschijnlijk bij gebrek aan reële maatschappelijke mogelijkheden een ander adaptiepatroon vertonen dan jongens. Voor meisjes die voor zichzelf geen kansen zien, zal het gemakkelijker zijn zich terug te trekken in de traditionele sekse-rol en een versterkte oriëntatie op het gezin.” Dit alles voert Pels (1982:60) tot de veronderstelling dat “in de socialisatie en identiteitsontwikkeling van de meisjes eerder het cultuurverschil centraal staat, en bij de jongens eerder de structurele positie.”

3.3 Biculturele socialisatie

We hebben gezien dat iemands identiteit telkens in concrete economische, politieke en sociaal-culturele omstandigheden gevormd en daar direct door beïnvloed wordt. Omdat in het geval van allochtone kinderen de dagelijkse belevingen, ervaringen, voorstellingen en hun kennis voortkomen uit een bicultureel-tweetalige omgeving, zal hun ego-synthese een zeker bicultureel karakter moeten hebben. Theoretisch zal in hun psychomentale wereld een synthese van twee culturen moeten plaatsvinden. Bijzondere betekenis heeft het feit dat de ego-synthese niet zomaar het totaal is, dat wil zeggen een kwantitatieve optelling, van de successieve ervaringen, belevingen en identificaties, maar in kwalitatief opzicht meer is: zij heeft een assimilatief karakter - mits zij, natuurlijk, als proces succesvol is (Erikson, 1980:121).

3.3.1 Biculturaliteit

De term biculturaliteit omvat, volgens Innis (1973:4), twee basis-constanten. De eerste heeft betrekking op de status van elk van beide culturen en op de kansen die beide hebben te blijven bestaan en zich te ontwikkelen. De tweede heeft te maken met de coëxistentie en samenwerking van de twee culturele systemen in hetzelfde land, met andere woorden: de vorming van de omstandigheden die de leden van de twee culturele systemen zullen toestaan effectief samen te werken.

Bij de ontwikkeling van een biculturele competentie herkennen wij in het model voor de analyse van menselijke aanpassing tijdens een verandering van kader, dat wil zeggen tijdens de overgang van het ene kader naar het andere (*model for analyzing human adaptation to transition*) van Schlossberg (1981), dat er bepaalde individuele kenmerken bestaan die van groot belang kunnen worden geacht. Die omvatten persoonlijke en culturele identiteit, leeftijd en levensfase, geslacht en identificatie met de rol van het geslacht, sociaal-economische status enz. Die kenmerken zijn niet op dezelfde wijze van invloed op de ontwikkeling en verfijning van iemands onmisbare biculturele competenties.

Triandis (1980) heeft twee factoren die voor een effectieve inpassing van het individu in het dominante systeem bepalend zijn onder woorden gebracht: zijn zelfkennis (zelfbewustzijn) en zijn competentie in het analyseren van sociaal gedrag. Daarmee komt nadruk te liggen op het belang van iemands persoonlijkheid bij de ontwikkeling van een biculturele competentie. LaFromboise e.a. (1993:403) wijzen op de voorwaarden waar iemand waarschijnlijk aan moet voldoen voor de ontwikkeling van competenties om een soepel proces van coëxistentie in twee culturen te bereiken. Die competenties worden als volgt samengevat:

- a) kennis van culturele beginselen en waarden
- b) positieve attitude tegenover de dominante en de allochtone groep
- c) biculturele activiteit
- d) communicatieve competentie
- e) mogelijkheid van rolwisseling (*role repertoire*)
- f) gevoel van integratie.

Dezelfde onderzoekers (LaFromboise e.a., 1993:408) nemen aan dat individuen met de juiste attitude, geloof in de affectieve en cognitieve dimensie en gedragscompetenties van het bicultureel model, tevens in staat zullen zijn de effectieve hulpsystemen in beide culturen te ontwikkelen die hun zullen toestaan zich geïntegreerd te voelen. Tot twee culturen behorend, zullen de individuen hun persoonlijke en culturele identiteit weten te bewaren en cultiveren op

een wijze die hun de mogelijkheid geeft de uitdagingen van de biculturele werkelijkheid effectief het hoofd te bieden.

In literatuur over biculturaliteit wordt vaak gesproken over het problematisch karakter daarvan en de psychische gevolgen voor het individu. Zo hebben Park (1928) en Stonequist (1935) de hypothese geformuleerd dat individuen die op de overgang van twee sociaal-culturele systemen leven en kunnen claimen dat zij tot beide systemen behoren, ofwel omdat zij uit gemengde huwelijken voortkomen ofwel in het ene land geboren en in het andere opgegroeid zijn, als marginale typen beschouwd dienen te worden. Park beklemtoont dat marginaliteit voor het individu leidt tot psychische botsingen, een gespleten persoonlijkheid en verbrokkeling van het zelf. Stonequist zet uiteen dat marginaliteit bepaalde sociale en psychische eigenschappen inhoudt. Bij sociale eigenschappen gaat het om migratiefactoren en raciale (biologische) verschillen, alsook om situaties dat twee of meer culturen hetzelfde geografische gebied delen terwijl de ene cultuur een hogere status heeft dan de andere. Bij psychische eigenschappen gaat het om situaties die door DuBois (1961) ‘dubbel bewustzijn’ zijn genoemd, ofwel het gelijktijdig besef van iemand dat hij lid en tegelijk buitenstaander is in twee of meer culturen. Daartoe behoort volgens Stonequist (1935:96) ook een “dual pattern of identification and a divided loyalty... [leading to] an ambivalent attitude.”

Woorden die in Amerika gebruikt worden om het marginale individu te beschrijven, zoals ‘appel’ of ‘banaan’, weerspiegelen het negatieve stereotiep dat dikwijls kenmerkend is voor mensen die nauwe betrekkingen onderhouden met twee of meer culturen. Wat Park en Stonequist met hun voorbeelden duidelijk hebben proberen te maken is, dat leven in twee culturen in psychisch opzicht onwenselijk is omdat het hanteren van de complexiteit van dubbele referentiepunten tot ambiguïteit, identiteitsverwarring en normloosheid bij het individu leidt. Desondanks beschreef Park het individu dat product van die integratie is als ‘kosmopoliet’, een onafhankelijk en wijzer individu. Met andere woorden: hoewel marginaliteit in psychisch opzicht nadelen heeft voor het individu, heeft het lange-termijnvoordelen voor de samenleving.

Goldberg (1941) en Green (1947) beklemtoonden in hun antwoord op de theorie van de ‘menselijke marginaliteit’ dat personen die in twee culturen leven daar niet noodzakelijkerwijs onder lijden. Beide auteurs suggereerden dat het zijn van een ‘marginaal persoon’ alleen verwarrend werkt wanneer het individu het conflict tussen de twee culturen waarin hij leeft internaliseert. In feite nam Goldberg voordelen waar in het leven op de grens van twee culturele systemen.

In de richting van biculturaliteit is nog maar weinig empirisch onderzoek gedaan, en wat er is, bevindt zich verspreid in alle sociale wetenschappen. Om het psychisch conflict dat door biculturaliteit in het individu veroorzaakt wordt te onderzoeken, zouden we misschien ons heil moeten zoeken bij disciplines als psychologie, pedagogie, sociologie en etnologie, en moeten kijken hoe het psychisch conflict van de biculturaliteit beïnvloed wordt door iemands affectieve kenmerken en gedragskenmerken (psychologie), door relaties met menselijke sociale structuren (pedagogie), door groepen en verschillende sociaal-economische systemen (sociologie) en door het cultureel erfgoed (etnografie) (LaFromboise e.a, 1993). De opvatting van Zuniga (1988) is, dat voor de vermindering van het psychisch conflict dat door het proces van biculturaliteit veroorzaakt wordt, iemand een sterkere persoonlijke identiteit moet ontwikkelen om biculturele competenties te verkrijgen. Onderzoek (LaFromboise e.a, 1993) toont aan dat er een manier bestaat om een bicultureel type te zijn zonder te lijden onder negatieve psychische gevolgen, neigingen tot assimilatie of afwending van contact met de dominante cultuur. Dat onderzoek leidt tot de constatering dat individuen die in twee culturen leven die ervaring voordeliger kunnen vinden dan het volgen van een monoculturele levenswijze. De sleutel tot psychisch welzijn is wellicht dat men in staat is competentie in beide culturen te ontwikkelen en bewaren.

Biculturele identiteit betekent dat het individu een volledig bewustzijn heeft van het proces van synthese van de twee culturen. Dat komt het meest karakteristiek tot uiting in het antwoord dat kinderen zelf soms geven op de vraag of zij bijv. Griekse of Nederlandse kinderen zijn: 'Ik ben een Grieks kind uit Nederland'! In het kader van een verenigd Europa is dat antwoord niet langer inconsistent; erachter schuilt vooral de problematiek van biculturaliteit van kinderen van Grieken in Nederland.

3.3.2 Factoren die het proces van biculturele socialisatie beïnvloeden

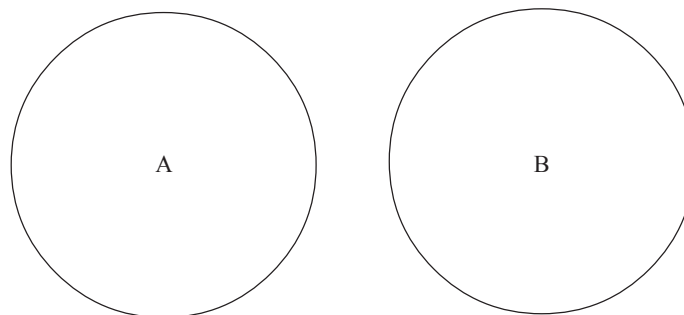
Voor het onderzoek naar factoren die op het proces van biculturele socialisatie van invloed zijn ontwikkelde Valentine (1971) een bicultureel model van socialisatie in multiculturele samenlevingen. Hij postuleerde een dubbel socialisatieproces voor allochtone groepen, primair bestaande uit enculturatie-ervaringen in de eigen culturele groep, naast de minder veelomvattende maar belangrijke blootstelling aan socialisatie-agenten en -krachten in de dominante cultuur; met andere woorden: een biculturele socialisatie. Zo verklaarde Valentine (1971:143) dat, afgezien van de socialisatie in de eigen cultuur, "members of all subgroups are thoroughly enculturated in dominant culture patterns by mainstream institutions, including most of the content of the mass media, most products and advertising for mass marketing, the entire experience of public schooling, constant exposure to national fashions, holidays, and heroes." Op die manier wordt

het individu van een etnisch-culturele groep ingevoerd in de waarden, opvattingen en normatieve gedragspatronen van twee culturele systemen. Volgens Valentine heeft het biculturele model de beste perspectieven om tot begrip te komen van het proces waardoor een individu in verschillende mate leert functioneren in twee systemen - van de minderheidscultuur en van de meerderheids-samenleving. Anda (1984) bestudeerde het biculturele model van Valentine en concludeerde dat dat model, hoewel het een algemeen kader geeft, maar heel weinig informatie biedt over de specifieke mechanismen waardoor dubbele socialisatie optreedt. Anda (1984:102) localiseerde in Valentine's onderzoek ten minste zes factoren die van invloed zijn op de mate waarin een lid van een etnisch-culturele groep bicultureel kan of waarschijnlijk zal worden (vgl. Shadid, 1998:41 e.v.).

a) Culturele overlap

Het gaat hier om de mate van overlap of gemeenschappelijkheid die bestaat tussen twee culturen met betrekking tot normen, waarden, overtuigingen, opvattingen e.d. Volgens Anda (1984:102) concentreert Valentine's biculturaliteitsconcept zich op de competentie van een minderheids-individu, de repertoires van twee culturen die als volkomen verschillend en apart worden gezien in en uit te stappen (figuur 3).

Figuur 3. Twee aparte culturen

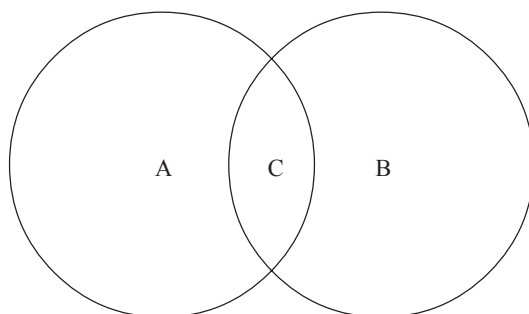


A = meerderheidscultuur

B = minderheidscultuur

Anda (1984:102) verklaart, anders dan Valentine's concept, dat de biculturele ervaring alleen mogelijk is doordat de twee culturen niet volkomen ongelijk zijn. Dat heeft tot gevolg dat een dubbele socialisatie mogelijk is en vergemakkelijkt wordt door de mate van overlap van de twee culturele systemen (figuur 4).

Figuur 4. Biculturaliteit



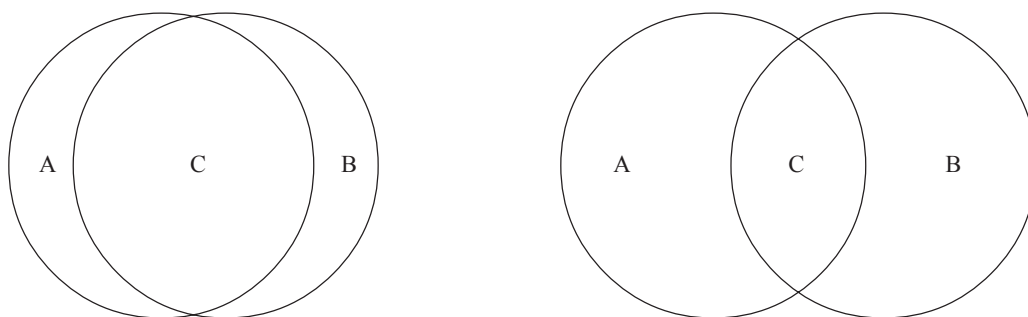
A = meerderheidscultuur

B = minderheidscultuur

C = gemeenschappelijke waarden in de twee culturen

Met andere woorden: de mate waarin het individu twee culturele systemen kan begrijpen en met succes kan voorspellen en zijn gedrag aan de normen van elk van beide culturen kan aanpassen, hangt of van de mate van overlap van de twee culturele systemen in gelijke waarden, overtuigingen, opvattingen en modellen voor vaste gedragspatronen. “Dat verklaart tot op zekere hoogte de redenen dat de smeltkroestheorie die in Amerika toegepast is voor veel Europese immigranten geschikt was, maar niet voor andere allochtone groepen zoals Afro-Amerikanen, ‘Hispanics’ of Aziaten”, aldus Anda (1984:103) (figuur 5).

Figuur 5. Smeltkroestheorie voor Europese immigranten en biculturaliteit



A = Amerikaanse meerderheidscultuur

B = Europese-immigrantencultuur

C = Gedeelde waarden en normen

A = Amerikaanse meerderheidscultuur

B = Afro-Amerikaanse, ‘Hispanic’ of Aziatische cultuur

C = Gedeelde waarden en normen

Anda (1984:103) merkt op dat het dubbele socialisatieproces ook beïnvloed wordt door de mate van conflict tussen niet-gedeelde elementen (A en B van de schema's 3 en 4).

b) Culturele socialisatie-agenten

Volgens Anda (1984:103) is de aanwezigheid van bepaalde typen van socialisatie-agenten een andere factor die de mate van biculturaliteit van het individu kan bepalen. "Er worden vooral drie typen van socialisatie-agenten aangenomen, die ertoe dienen het proces van socialisatie van een minderheidsindividu naar de normen van de meerderheidscultuur te vergemakkelijken: *translatoren, mediatoren en modellen*", aldus Anda (1984:103).

Translatoren zijn "waarschijnlijk de meest effectieve agenten bij het bevorderen van dubbele socialisatie. Een translator is een persoon uit iemands etnische of culturele minderheidsgroep die het proces van dubbele socialisatie reeds met aanzienlijk succes heeft doorgemaakt. De translator is in staat zijn ervaringen te delen, informatie te verstrekken die het begrip van normen en waarden van de meerderheidscultuur vergemakkelijkt, en manieren over te dragen om aan de gedragseisen die aan minderheidsleden van de samenleving worden gesteld te leren voldoen zonder de eigen etnische waarden en normen geweld aan te doen" (Anda, 1984:104). De stress bijvoorbeeld, waarmee de pas beginnende student afkomstig uit een allochtone groep aan een instelling van hoger onderwijs te maken kan krijgen door de eisen die aan hem gesteld worden, kan volgens de onderzoeker verminderd worden door de aanwezigheid van een translator.

Mediatoren zijn "personen uit de meerderheidscultuur die als informatieverschaffers en gidsen voor personen uit etnische minderheden functioneren. Het kunnen personen zijn die formele socialisatiefuncties bekleden zoals docenten, studie-adviseurs en maatschappelijk werkers, of informele socialisatie-agenten zoals leeftijdgenoten of mentoren. Mediatoren zijn, anders dan translatoren, niet in staat uitvoerige informatie te geven over de punten van convergentie en divergentie tussen twee culturen, of methoden aan te reiken om met de daaruit voortvloeiende waardenconflicten om te gaan. Wel hebben mediators waardevolle informatie te bieden op terreinen waar leden van allochtone groepen zelf misschien niet zo gemakkelijk toegang toe hebben of waar zij misschien verkeerd zouden interpreteren of alleen door vallen en opstaan wijzer worden" (Anda, 1985:104).

Modellen zijn "personen uit de omgeving van een minderheidsindividu wier gedrag dient als een voorbeeld ter navolging teneinde een gedragsrepertoire te ontwikkelen dat consistent is met de normen van de meerderheids- of minderheidscultuur⁵. Wil het individu de gedragspatronen

van de minderheidscultuur leren, dan moeten de modellen uiteraard van dezelfde etnische groep zijn; om het normatieve gedrag van de meerderheidscultuur te leren, kunnen de modellen van beide groepen zijn. Onderzoek wijst uit dat het modelvormingsproces versterkt kan worden wanneer er gelijkens waargenomen wordt tussen model en waarnemer (Anda, 1984:104; zie ook Bandura, 1969). Hier wordt ook de interactie-relatie met de factor van culturele overlap zichtbaar die in het voorafgaande geanalyseerd is. Hoe groter de gelijkens tussen twee culturen, des te waarschijnlijker zal iemand in staat zijn de componenten van voorbeeldgedrag te herkennen.

“Leren door voorbeeldwerking, evenwel, gaat niet zonder potentiële culturele conflicten. Problemen kunnen optreden wanneer er een conflict is tussen gedragsnormen zoals gepresenteerd door verschillende modellen, in het bijzonder modellen uit twee verschillende culturele groepen. Het gedrag van het meerderheidsmodel heeft evident tastbaarder beloningen te bieden binnen de meerderheidscultuur, terwijl het minderheidsmodel affectieve respons kan oproepen die geassocieerd is met de primaire socialisatie-ervaringen van de persoon” (Anda, 1984:104). Volgens de onderzoeker is het resultaat van dergelijke conflicten, dat het biculturaliteitsproces tijdelijk onderbroken wordt terwijl het individu middelen tracht te vinden om het conflict op te lossen.

c) Correctieve feedback

Het gaat hier om de mate en het soort (positief of negatief) correctieve feedback die door elke cultuur geleverd wordt met betrekking tot pogingen normatief gedrag te produceren.

“Hoewel een individu met de normen van een bepaalde cultuur vertrouwd kan raken door het gedrag van cultuurmodellen te observeren, is er voor de vorming van zijn eigen gedragsrepertoire correctieve feedback nodig met het oog op een zo nauwkeurig mogelijke navolging. Hoe meer correctieve feedback er beschikbaar is, des te groter de kans dat het gedrag van het individu nauwkeurig met de culturele normen zal overeenstemmen. Zonder correctieve feedback kan het gebeuren dat het individu gedrag vertoont waarvan hij meent dat het passend is, maar dat in werkelijkheid als onaanvaardbaar of misplaatst wordt gezien door leden van de culturele groep waarmee hij een poging tot interactie aangaat. Correctieve feedback is in het bijzonder van belang om te verhelderen welke gedragspatronen passend zijn in specifieke contexten” (Anda, 1984:104). Het gedrag, bijvoorbeeld, tussen collega's op het werk dient gekenmerkt te worden door een zekere formaliteit, terwijl het buiten werktijd een volkomen ander karakter kan hebben.

d) Probleemoplossend vermogen

Het gaat hier om het conceptuele model en de probleemoplossende aanpak van een minderheidsindividu en de vraag hoe zij aansluiten bij de heersende stijl van de meerderheidscultuur.

Anda (1984:105) schrijft hierover: “De aansluiting tussen het dominante cognitieve model van elke cultuur en die van de meerderheidscultuur kan eveneens van invloed zijn op de mate van biculturele socialisatie die voor een minderheidsindividu mogelijk is. In de meerderheidscultuur schijnt een analytisch cognitief model de meest gewaardeerde benadering te zijn als het erom gaat dat iemand zijn omgeving begrijpt. Dus hebben individuen uit de minderheidscultuur die dat model cultiveren de meeste kans op succes in hun betrekkingen met de meerderheidscultuur”, en verderop (1984:105): “Individuen met goed getrainde analytische vaardigheden hebben de meeste kans dat zij de eisen van de meerderheidscultuur succesvol interpreteren; dat zij onderscheid kunnen maken tussen de meest en de minst aanvaardbare gedragspatronen in een verscheidenheid aan contexten en, ten slotte, dat zij de eisen uit de omgeving van de meerderheidscultuur en de passende respons daarop kunnen voorspellen.”

Tot slot schrijft de onderzoeker (1984:105): “Dit model voor de organisatie van ervaring kan ook behulpzaam zijn bij het verlichten van problemen die voortkomen uit een conflict tussen de twee culturen, omdat het individu de mogelijkheid krijgt gedrag en affect van elkaar te scheiden en zo selectief kan focussen op de eisen van de specifieke situatie, ze kan interpreteren en eraan kan beantwoorden.”

e) Mate van tweetaligheid

“De mate waarin iemand de taal van een specifieke cultuur beheerst kan zijn socialisatieproces bevorderen danwel belemmeren. Dat wil zeggen, iemand die de taal goed kent zal eerder blootgesteld worden aan een groter aantal modellen en mediators en aan een breder spectrum aan leer-situaties. Hij zal beter in staat zijn correctieve feedback te begrijpen en er zelfs om te vragen” (Anda, 1984:104).

Tot slot concludeert de onderzoeker (1984:106): “Het is duidelijk dat een tweetalig persoon de meeste kans heeft een bicultureel individu te worden. Eentalige minderheidsindividuen hebben de minste kans de normen van de meerderheidscultuur te leren, doordat het gebrek aan competentie in de taal van de meerderheidscultuur automatisch belangrijke socialisatiebronnen voor hen afsluit. Bovendien leiden syntactische fouten en incorrecte accenten in zijn taalgebruik tot een verdere benadrukking en versterking van de afwijkingen tussen de twee culturen en van de overtuiging dat minderheidsindividuen niet de competentie aan de dag kunnen leggen die nodig is om te voldoen aan de meerderheidsnormen.”

f) Uiterlijk

Hier gaat het om de mate van afwijking in fysieke verschijning die de dominante cultuur vertoont, zoals huidskleur, gelaatskenmerken enz.

Anda (1984:106) is van mening dat “afwijkingen in fysieke verschijning tussen individuen van minderheids- en meerderheidsculturen een evidente hindernis vormen voor het proces van biculturele socialisatie. Uitgesproken verschillen als huidskleur en typerende gelaatskenmerken bemoeilijken het opgaan in de groep van de overheersende cultuur.”

Voorts schrijft zij hierover (1984:106): “De gelijkheid in uiterlijke verschijning maakt het voor Europese migranten gemakkelijker zich met de Amerikaanse bevolking te mengen en daardoor deel te hebben aan socialisatie-ervaringen als van een ‘insider’. Etnische minderheden met een afwijkende fysieke verschijning, daarentegen, zullen het socialisatieproces waarschijnlijk ervaren als een vorm van pressie zoals uitgeoefend op een ‘outsider’. De aanduiding ‘zij’ waarmee individuen uit etnoculturele minderheden over leden van de meerderheidscultuur spreken terwijl zij voor zichzelf de aanduiding ‘wij’ reserveren, wijst op een zekere afstand in de onderlinge betrekkingen, iets wat de socialisatiekansen beperkt. In zo’n geval krijgt de rol van de vertalers extra betekenis.”

3.3.3 Socialisatiemodellen in biculturele omgevingen

Aangezien de invloeden die allochtone kinderen van de kant van de twee sociaal-culturele omgevingen ondergaan veelsoortig van aard zijn, worden zij tot verschillende gedragspatronen gebracht - die in wezen een uitvloeisel zijn van de sociaal-economische, culturele, familiale, onderwijskundige en andere omstandigheden van hun socialisatie. Naast de invloed van de factor aankomstleeftijd van Schröder op de mate van integratie in de ‘Fremdkultuur’ noemen andere onderzoekers nog andere factoren. Zo wijzen Van Niekerk e.a. (1987), De Vries & Van Schelven (1987), Pennix (1988) en Verkuyten (1988) op factoren als verblijfsduur, leeftijd, opleiding en de plaats van herkomst. Van Niekerk e.a. (1987) en Pennix (1988) achten de wijze van vrije-tijdsinvulling mede van belang voor de oriëntatie van etnische jongeren, en Dors (1987), Pennix (1987) en Veenman & Roelandt (1990) constateren dat er een verband bestaat tussen opleiding/al of niet studeren en werk hebben of werkloos zijn. Tot slot acht Feddema (1992) de factor ‘mate van godsdienstig actief zijn’ belangrijk voor de oriëntatie van allochtone kinderen.

In het onderzoek van Damanakis (1989) naar Griekse kinderen in Duitsland wordt een typologie van theoretische aard ontwikkeld met, afhankelijk van het gedrag dat de individuen vertonen, vier mogelijke modellen van socialisatie in bicultureel-tweetalige omgevingen. Omdat de migratiebiografie van de Grieken in Nederland grote gelijkenissen vertoont met die van de Grieken in Duitsland, kan hier dezelfde typologie gelden. Damanakis (1989:93 e.v.) definieert de vier typen als volgt:

- Personen die op hun etnisch-culturele minderheid gericht zijn en hun heil in hun gezin en etnische gemeenschap zoeken. Zij leden afgezonderd van de samenleving van het gastland, waar zij vaak negatief tegenaan kijken.
- Personen die op de samenleving van het gastland gericht zijn, haar sociale normen accepteren, haar waarden assimileren en hun sociaal gedrag met haar sociale modellen en voorschriften vereenzelvigen. Geleidelijk vervreemden zij van hun etnisch-culturele minderheid, misschien ook van hun gezin, en gaan zij op in het dominante culturele systeem.
- Personen die weifelen tussen de twee culturele systemen, van land van herkomst en gastland, en in een marginale situatie leven zonder voor een van beide systemen te kiezen.
- Personen die zich met beide sociaal-culturele systemen identificeren en van de twee culturen een synthese vormen, als één geheel, met als gevolg dat zij een identiteit verkrijgen in overeenstemming met de sociaal-culturele omstandigheden van hun socialisatie, ofwel een biculturele identiteit. Deze kinderen vormen het ideaaltype van socialisatie.

Kort gezegd kunnen we volgens Damanakis de vier types als volgt benoemen:

- a) het type dat gericht is op zijn etnisch-culturele minderheid;
- b) het type dat gericht is op de samenleving van het gastland;
- c) het type dat weifelt tussen twee sociaal-culturele systemen;

Hier moet beklemtoond worden dat bovenstaande typologie een zuiver theoretisch karakter heeft. De typen treden niet uitsluitend in deze zuivere vorm op, maar doorgaans in allerlei variaties. Damanakis (1984:94 e.v.) tracht de vier socialisatietypen te beschrijven in een poging een typologie te ontwikkelen die de analyse van het proces van biculturele socialisatie van allochtone kinderen kan vergemakkelijken:

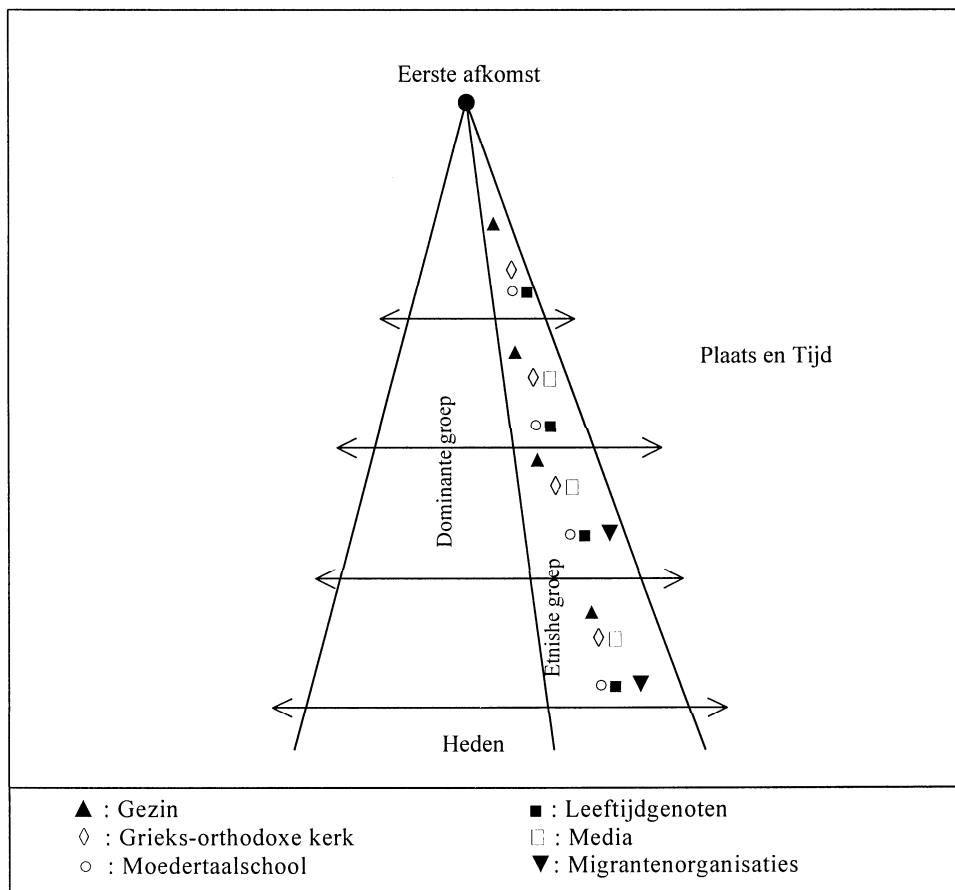
Type a: gericht op zijn etnisch-culturele minderheid

Dit type kent een ideaal karakter toe aan het sociaal-cultureel systeem van het land van herkomst. Het wordt in het algemeen beheerst door een houding van onverschilligheid tegenover het dominante culturele systeem; in het slechtste geval verwerpt het dat openlijk of verholen, doordat het een krachtige verzetshouding daartegenover ontwikkelt en een sterk gevoel van zijn eigen, andere sociaal-culturele identiteit.

Deze ethnocentrische gerichtheid is het gevolg van allerlei socialisatiefactoren, bijv. van gezin, school, leeftijdgenoten enz., en natuurlijk van de wijze waarop het kind door de samenleving van het gastland al dan niet geaccepteerd wordt. Elk van die factoren oefent zijn eigen invloed uit, maar zonder dat wij precies kunnen bepalen welke de doorslaggevende rol speelt bij de

gerichtheid van het kind, omdat het kind de invloeden uit zijn omgeving op zijn eigen exclusieve manier bewerkt en tot een geheel samenvoegt. Overigens is, volgens Erikson (1965:230), in die individuele wijze van bewerking van stimuli, voorstellingen, identificaties, belevingen en ervaringen en in het overwinnen van verschillende crises het proces van ego-synthese gelegen.

Schematisch kan het socialisatieproces van het op zijn etnisch-culturele minderheid gerichte type als volgt weergegeven worden:



Ten slotte kunnen we zeggen dat, zelfs als de attitude van het gastland tegenover het kind positief is, het onder invloed van genoemde factoren toch kan gebeuren dat het kind door een ethnocentrische gerichtheid beheerst wordt.

Type b: op de samenleving van het gastland gericht

Dit type staat diametraal tegenover het ethnocentrische type. (Over)aangepast aan het sociaal-cultureel systeem van het verblijfsland als het is, vervreemdt het geleidelijk van zijn minderheid, en misschien ook van zijn gezin, en assimileert aan de samenleving van het gastland.

Gordon (1978) heeft een aantal subprocessen geschetst, die verschillende stadia van het assimilatieproces uitmaken: a) culturele en gedragsassimilatie, b) structurele assimilatie, c) huwelijksassimilatie, d) identiteitsassimilatie, e) attitude-assimilatie, f) attitude-assimilatie van acceptatie (door de dominante groep) en g) burgerlijke (*civic*) assimilatie. Ruiz (1981) beklemtoont dat het assimilatieproces ten doel heeft dat iemand bij het doorlopen van de stadia sociaal geaccepteerd raakt door leden van de doelcultuur.

In een extreme norm verwerpt dit type alles wat met zijn minderheid te maken heeft, verloochent hij zijn sociaal-culturele afkomst en idealiseert hij de belevingen, ervaringen en voorstellingen die hij van het gastland ontvangt; hij vereenzelvigd zich met de samenleving daarvan, zelfs als die hem nog niet geheel en al accepteert⁶.

De oorzaken van het verschijnsel zijn in hoofdzaak terug te voeren op onvermogen van het gezin zijn leden tegen assimilatedruk van de kant van het dominante culturele systeem te beschermen, op verwaarlozing van de moedertaal als een dynamisch communicatiemiddel en op assimilatieve politiek van het gastland.

Type c: weifelend tussen twee culturele systemen

Dit type weifelt tussen de twee sociaal-culturele systemen en kiest niet voor een van beide, met als gevolg dat hij in de marge van beide leeft. Doordat hij zijn opvattingen, principes en gedachten telkens aanpast aan de maatschappelijke omgeving waarin hij zich toevallig bevindt, al naar het hem uitkomt, zonder zelf een vaste positie in te nemen, kan zijn gedrag als kameleontisch omschreven worden. Hij vereenzelvigd zich weliswaar met de modellen van beide systemen, maar verinnerlijkt ze niet en voegt de vereenzelvigingen niet samen tot één geheel, dat de basis zou kunnen vormen voor een verdere bewerking van zijn belevingen en ervaringen, maar ook voor een oplossing van problemen en een overwinning van toekomstige crises. Zijn relatie met de twee culturele systemen is niet op eigen beleving gebaseerd en zo ontstaat er geen culturele strijd in zijn psychomentele wereld, maar evenmin een culturele synthese.

Het weifelende type heeft de neiging zich telkens aan de omstandigheden aan te passen en zich door anderen te laten beïnvloeden, zonder zelf initiatieven te nemen. Op die manier vermijdt het dat het zijn betrekkingen met de sociale omgeving verstoort maar ook die met

zichzelf. Zo kenmerkt het zich door passiviteit en een onduidelijke identiteit. In pathologische vorm kan er sprake zijn van een gespleten persoonlijkheid.

Gevolg van zijn gebrekkige gerichtheid op, en vereenzelviging met, het ene of het andere systeem is het stagneren van zijn belangstellingen, toekomstverwachtingen en plannen en ambities.

Type d: het biculturele type, dat zich met beide systemen vereenzelvigd

Het biculturele type slaagt erin zich met beide systemen of delen daarvan te vereenzelvigen en er op zijn eigen individuele manier een synthese van te maken. In dit type herkennen wij 'the alternation model of second-culture acquisition' van LaFromboise e.a. (1993:399); volgens dit model kan iemand twee verschillende culturen kennen en begrijpen en zijn gedrag zodanig wisselen dat het bij het specifieke sociale kader aansluit. In dat verband beklemtonen Ogbu & Matute-Bianchi (1986:89): "Het is mogelijk en geaccepteerd dat het individu in twee verschillende culturen participeert, misschien met verschillende doelen, waarbij zijn gedrag alterneert al naar gelang de situatie." Bovendien gaat het 'alternation model' ervan uit dat het mogelijk is dat het individu het gevoel heeft dat hij tot twee culturen behoort zonder dat hij concessies doet aan het gevoel van zijn culturele identiteit. Tevens dat het mogelijk is een positieve attitude tegenover beide culturen aan te houden zonder ertussen te hoeven kiezen, omdat hij ze niet in een bepaalde rangorde plaatst. In dat kader kan een individu een gelijke status aan beide culturen toekennen zelfs als hij ze niet in gelijke mate hoogschat of prefereert (LaFromboise e.a, 1993:399-340).

In de drie eerste gevallen - verschansing in de minderheid, assimilatie in het dominante culturele systeem of passieve attitude tegenover beide systemen - vormt het innerlijk wereldbeeld van het kind geen weerspiegeling van de werkelijkheid, maar is het een schepping van zijn persoonlijke interpretaties. In die fantasiewereld worden gewoonlijk bepaalde elementen geïdealiseerd en andere naar het onderbewustzijn verdrongen, waaruit ze in geval van een psychische crisis weer naar boven kunnen komen en het kind problemen bezorgen (Damanakis, 1989:98).

Volgens Damanakis zouden we, met een beroep op de terminologie van de psychoanalyse, kunnen zeggen dat in alle drie de gevallen het 'Über-ich' van de minderheid domineert (vgl. Laplanche e.a, 1972, zoals door Damanakis geciteerd). In geval van verschansing in de etnisch-culturele minderheid domineert het 'Über-ich' van de minderheid, in geval van assimilatie aan het dominante culturele systeem het 'Über-ich' van het gastland. Volgens de theorie van de 'symbolische interactie', zo schrijft Damanakis (Mead, 1934 en Krappmann, 1969:32-70 citerend), verkrijgt het individu in beide gevallen geen persoonlijke, alleen een sociale identiteit. In het derde geval weifelt het individu, door een passieve attitude tegenover beide systemen aan te houden, onontkoombaar tussen de spanningen en tegenspraken tussen de twee 'Über-

ichs'. Zo loopt hij gevaar geen persoonlijke, maar ook geen duidelijke sociale identiteit te verkrijgen, ten gevolge van het feit dat hij van geen van beide 'Über-ichs' de normen verinnerlijkt.

Voor de organisatie tot een geheel van de 'ik-identiteit', bij kinderen die in een biculturele context gesocialiseerd worden, is een synthese van de twee culturen onmisbaar. Die synthese is een zuiver psychomentaal proces en wordt gedefinieerd als de mate van bekwaamheid van een individu actief te participeren in en kritisch om te gaan met beide culturen, op zijn eigen wijze zijn bicultureel-tweetalige levenssituatie te besturen en zijn biculturaliteit en tweetaligheid naar buiten te verdedigen. Product van die culturele synthese is de biculturele identiteit (Damanakis, 1999:20). Het bestaan, bij uitbreiding, van twee aparte identiteiten in dezelfde persoon wijst op een toestand van gespleten persoonlijkheid.

Allochtone kinderen zullen een realistische attitude moeten hebben tegenover hun socialisatie-omstandigheden om aan de ene kant een normale psychische ontwikkeling te hebben en aan de andere kant een collectief bewustzijn te ontwikkelen waarmee ze de allochtone werkelijkheid het hoofd kunnen bieden. Daarnaast zullen zij de sociaal-economische en politieke status-quo van hun socialisatiesfeer moeten begrijpen, omdat, volgens Ottomeyer (1976: 76 e.v.), de vorming van de identiteit, behalve door culturele waarden, ook beïnvloed wordt door de relaties die heersen in de wereld van productie, zakendoen en consumptie. Indien kansloosheid of uitsluiting ervaren wordt, kan dat ertoe leiden dat prestatiedoelen niet omgezet worden in effectief socialiserend gedrag (Ogbu, 1992). Wanneer kinderen hun werkelijke leefomstandigheden leren beseffen, zullen ze ook aan mogelijke gettovormende en assimilatieve tendenzen van onderwijs en cultuur weerstand kunnen bieden (Damanakis, 1989:108 e.v.).

3.4 Tweetalige socialisatie

Taalcompetentie kan de grondslag vormen voor de socialisatie van een individu. In het geval van allochtonen bedoelen we, wanneer we over tweetalige socialisatie spreken, dat beide talen die de allochtone kinderen gebruiken - van gastland en land van herkomst - componenten van hun socialisatie vormen en direct op hun ontwikkeling van invloed zijn (Damanakis, 1999:34).

3.4.1 Tweetaligheid

Tweetaligheid als maatschappelijk verschijnsel komt voort uit taalcommunicatie tussen twee bevolkingsgroepen. Volgens Horn (1990:15) verschillen zulke groepen in de hoofdkenmerken die bepalend zijn voor de relatie meerderheid-minderheid, inclusief de mate van macht en overheersing van een van beiden. Kinderen die in zo'n biculturele context leven krijgen vanaf hun kleuterjaren

tweetalige en biculturele stimuli, doordat zij dagelijks in levend contact met de beide sociaal-culturele systemen komen (natuurlijke tweetaligheid)⁷.

Het begrip tweetaligheid is tot op heden nog niet nauwkeurig afgebakend. Door sommige onderzoekers wordt een individu als tweetalig beschouwd wanneer hij naast de taal van het moederland ook nog een dialect spreekt (sociale tweetaligheid). Door andere onderzoekers wordt tweetaligheid beperkt tot het gebruik van twee talen die vanuit taalkundig en cultureel oogpunt radicaal van elkaar verschillen. Maar ook de mate van beheersing van beide talen die nodig is om van tweetaligheid bij een individu te kunnen spreken, is nog niet nauwkeurig vastgelegd. Sommige onderzoekers gaan uit van een gelijkwaardige beheersing, terwijl anderen een individu als tweetalig beschouwen wanneer het maar nauwelijks kan schrijven, lezen en zich verstaanbaar maken in een vreemde taal (Blocher, 1982:17).

Baker & Jones (1998) geven vijf dimensies van tweetaligheid:

- Het onderscheid tussen het taalvermogen en het taalgebruik
- De individuele taalvaardigheid zou kunnen variëren in de volgende vier bekwaamheden: spreken, luisteren, lezen en schrijven
- Weinig tweetalige sprekers hebben gelijkwaardige capaciteit in beide talen, terwijl er zo vaak gedacht werd dat dat het geval zou zijn
- Weinig tweetalige sprekers hebben dezelfde competentie in elk van de talen als eentalige sprekers
- De competentie van een tweetalig persoon kan in de loop van de tijd en aan de hand van veranderingen van omstandigheden variëren.

Tweetaligheid betreft individuen die vanaf het begin van hun leven of vanaf jonge leeftijd twee talen geleerd hebben om zodoende met hun verwanten en naaste omgeving te communiceren en in hun bredere leefomgeving te kunnen participeren. Er zijn twee soorten van tweetaligheid: gelijktijdige en successieve. ‘Gelijktijdige’ acquisitie van twee talen, wanneer een kind vanaf zijn geboorte aan twee talen blootgesteld is. Als een kind op een latere leeftijd een tweede taal verwerft, is er sprake van ‘successieve’ acquisitie. Dit type tweetaligheid komt bij allochtone kinderen voor, wanneer de ouders en de eerste sociale omgeving met de kinderen de eigen taal spreken.

Tweetaligheid is geen onveranderlijke toestand. In de loop van iemands tweetalige socialisatie kan elk van beide talen een ontwikkeling van eerste naar tweede taal en omgekeerd doormaken. Ook kan een taal in het ene opzicht eerste en in het andere opzicht tweede taal zijn (Damanakis, 1999:34). Het is niet gemakkelijk twee talen als eerste of tweede te beoordelen of rangschikken, wanneer zij componenten van een levend proces van tweetalige socialisatie vormen. Als eerste taal, evenwel, wordt de taal aangemerkt die in het gezin gesproken en door het kind in de tijd als eerste verworven wordt (zie Narain e.a, 1994:13). In dat geval komt de eerste taal (T1) overeen met de moedertaal.

In een tweetalige omgeving kunnen de geschreven codes voor uiteenlopende etnische groepen verschillende specifieke functies dienen. In een samenleving waarin sprake is van een dominante meerderheidstaal (zoals in Nederland) ligt de eerste functie van de meerderheidstaal in de interactie tussen groepen. De belangrijkste functie van allochtone talen ligt in communicatie binnen de eigen groep en in de beleving van de eigen etnische identiteit (Verhoeven, 1994:202).

Leden van etnisch-culturele minderheden moeten voor de communicatie met hun bredere omgeving (school, werk, gemengde leeftijdsgroepen e.d.) wel de meerderheidstaal gebruiken, maar in hun directe omgeving van gezin en etnische gemeenschap gebruiken zij hun moedertaal. Nu eens de ene, dan weer de andere taal, naar gelang van de omstandigheden. Het overstappen van de ene op de andere taal, de zogeheten ‘codeswitching’, met het gebruik van termen en woorden van de ene taal in zinnen die verder helemaal in de andere taal zijn, is een van de meest frequente verschijnselen (zie Extra e.a, 1999:41 e.v.).

Soms, door het verwaarlozen en opgeven van de ene taal - meestal ten gunste van de taal van het dominante culturele systeem en ten koste van de moedertaal -, kan het gebeuren dat tweetaligheid in eentaligheid overgaat. Dat vormt evenwel niet de norm, aangezien “de grote sociaal-culturele afstand tussen meerder- en minderheid de acculturatie van meerderheidnormen, -waarden en -modellen door de minderheid kan verhinderen, met als gevolg dat de laatste afgesneden raakt van de culturele goederen van het bredere geheel, dat er gettovorming ontstaat en dat haar leden bewust gaan vasthouden aan taal en cultuur van hun afkomst” (Kanakidou e.a, 1994:58).

Het verschijnsel van ‘dubbele halfstaligheid’, alsook vermoedens van negatieve talige en psychische bijwerkingen op het individu, hebben sommige onderzoekers in het verleden tot de conclusie gebracht dat tweetaligheid een schadelijke factor voor het individu is⁸. De tegenstanders van tweetaligheid menen dat de hersenen een beperkte capaciteit hebben voor taal. Indien de capaciteit van de hersenen moet worden gedeeld ten behoeve van twee talen zou geen van beide talen zich voldoende ontwikkelen. Vanwege de verbondenheid van taal en denken zou intellectuele verwarring het gevolg zijn (zie Singleton, 1989; Lemmon e.a, 1989). De mogelijkheid van tweetalige socialisatie voor Griekse migrantenkinderen in de Bondsrepubliek Duitsland is in het verleden betwijfeld door Zografou (1982:127), die argumenteert dat kinderen, als zij niet twee talen kunnen leren en bicultureel gesocialiseerd worden, de taal zullen moeten leren die het functioneelst en belangrijkste voor het kind is⁹. Omdat de moedertaal in het verblijfslaan niet hetzelfde nut heeft als in Griekenland, stelt Zografou voor dat de kinderen zo vroeg en intensief mogelijk op school de Duitse taal leren.

In het algemeen worden de meeste theorieën en empirische onderzoeken naar de gevolgen van tweetaligheid gekenmerkt door tegenspraak en door een neiging de voor- en nadelen van tweetaligheid op te sommen (zie Weisgerber 1966, Baker 1993, Romaine 1995). Uit onderzoeken blijkt

echter dat aandacht voor twee talen niet nadelig hoeft te zijn, noch voor de beheersing van de tweede taal, noch voor de cognitieve ontwikkeling (Cummins, 1981, 1989; Siguan 1990; Singleton, 1987; zie ook Narain e.a, 1994). A.D. Ianco-Worrall (1972) en E. Bialystok in de jaren '80 (zoals ze in Nortier, 2000:5, geciteerd zijn) lieten zien dat tweetalige kinderen vroeger zijn met abstract denken dan eentaligen. Nortier (2000:5) vindt dat er een positieve relatie is tussen tweetaligheid en creatief probleemoplossend denken. De wetenschapster constateert dat “negatieve gevolgen van meertaligheid vaak voortkomen uit een gebrekkige beheersing van de moedertaal. Een zich volwaardig ontwikkelende moedertaal lijkt dus een voorwaarde voor meertaligheid.”

3.4.2 Taal en socialisatie

We hebben gezien (3.1) dat socialisatie een dynamisch proces is van interactie van het individu met zijn fysieke en sociale omgeving. In de loop van die interactie is taal het belangrijkste mechanisme dat zich tussen individu en omgeving bevindt. “Naast religie, gemeenschappelijke oorsprong en fysieke kenmerken is taal een van de kenmerken die mensen gebruiken bij het afbakenen van de (sociale) grenzen van hun groep om zich van anderen te onderscheiden”, aldus Shadid (1998:137). Het individu wordt competent om zijn omgeving actief het hoofd te bieden dankzij de creatie van taalsymbolen en de constructie van betekenissen. Zo is hij in staat cognitieve categorieën te ontwikkelen en te organiseren, met behulp waarvan hij zijn omgeving begrijpt en interpreteert (zie Shadid, 1998:136 e.v.). De participatie van het kind in communicatie is een onmisbare voorwaarde voor zijn overgang van het stadium van presymbolische naar dat van symbolische communicatie, ofwel naar het stadium van gecontroleerd gebruik van belangrijke symbolen. Dat stadium vooronderstelt interactie van het kind met ‘significante anderen’ en, concreet, interactie op het niveau niet slechts van het spreken, maar ook van het handelen (Mead, 1962:68 e.v.). Het kind leert de taal doordat in zijn omgeving bepaalde ‘significante anderen’ tegelijk spreken en handelen, zodat spreken met handelen samengaat en de handeling naar het gesprokene verwijst. Het leren van taal zou niet mogelijk zijn als die ‘significante anderen’ alleen maar spraken en niet handelden.

Door middel van het gecompliceerde systeem van symbolen dat taal is, vindt de communicatie tussen mensen plaats en meer in het algemeen de organisatie van het sociale leven (Mead, 1962:230 e.v.). Spreken gaat dus samen met sociaal handelen en is gericht op het voltrekken van bepaalde handelingen. Door de verwerving, ontwikkeling en hantering van taal krijgt het individu automatisch begrip van de wijzen waarop de samenleving handelt. Dat wil zeggen, het leert de denk- en gedragspatronen die sociaal aanvaard worden. Op die manier wordt taal een uiterst belangrijk socialisatiemechanisme, dat het individu helpt zich de culturele waarden, denk- en handelingspatronen e.d. van een sociale groep eigen te maken en ze over te nemen.

Weiss (1975) verwoordt dat taal in dienst van overdracht en behoud van een gemeenschappelijke culturele erfenis staat, waarzonder het cultureel systeem ineen zou storten. In dat kader is taal een historisch product en een uiting van de cultuur waaraan zij uitdrukking geeft.

Hamers & Blanc (1982) hebben onderzoek gedaan naar het proces van taalsocialisatie van het kind door middel van waarden die met taal verbonden zijn (valorisatie) en naar de rol van bepaalde netwerken in dat proces, zoals gezin, familiekring, leeftijdsgroep e.d. Volgens de onderzoekers omvatten de mechanismen die tijdens de taalsocialisatie van het kind geactiveerd worden de valorisatie van taal als communicatiemiddel. Die valorisatie leidt vervolgens tot het ontstaan van stimuli om taal te verwerven en te gebruiken. In samenlevingen die allochtone groepen onderdak bieden ontstaat, door middel van de culturele multidimensionaliteit die valt te constateren, een zekere heterogeniteit die gewoonlijk ook een taaldimensie heeft. In de sociale omgeving van allochtone kinderen kan er sprake zijn van een verschillende valorisatie voor de twee talen (van dominant systeem en etnisch-culturele groep). Ook kunnen de twee talen verschillende functies hebben. Het kind begrijpt en aanvaardt die valorisaties via zijn sociale netwerken. Tegelijkertijd leert hij de talen gebruiken in specifieke functies, waarvan de belangrijkste de communicatieve en de intellectuele zijn. In een eerste fase ontwikkelt het kind, zoals natuurlijk is, zijn competenties in de communicatieve functie van taal. De intellectuele functie komt later tot ontwikkeling en wordt in het bijzonder gecultiveerd in de schoolomgeving. Ook kan het kind functies die het in zijn moedertaal ontwikkeld heeft (T1, de eerst geleerde taal) later uitbreiden naar de tweede (T2, de later geleerde taal), iets wat tot een gemeenschappelijk intellectueel niveau in beide talen leidt.

In het algemeen onderscheiden wij twee gevallen van primaire taalsocialisatie:

- a) Wanneer de primaire sociale omgeving (gezin, familie- en vriendenkring) in de onderlinge communicatie het Grieks gebruikt, is de primaire taalsocialisatie van het kind eentalig. De vroege socialisatie vindt dan plaats in de taal van het land van herkomst (T1) en daarin ontwikkelen en organiseren zich iemands basale cognitieve categorieën.
- b) Wanneer de primaire sociale omgeving de taal van het gastland gebruikt of tweetalig is. Het kind komt in aanraking met de dominante taal, die hij als communicatie-orgaan binnen en buiten de gezinsomgeving aanleert en gebruikt. Soms gebeurt het dat in de primaire sociale omgeving van het kind ook de Griekse taal gebruikt wordt en dat dus de omgeving tweetalig is. In dat geval komt het kind met twee taalsystemen in aanraking en ontwikkelt en organiseert het de cognitieve categorieën van beide. Het besef dat de taalelementen van de twee talen van elkaar verschillen vormt zich bij het kind niet automatisch, dat wil zeggen niet alleen maar door het voorkomen van verschillende elementen. Dat lijkt niet alleen op te gaan voor het geval dat dezelfde personen in hun communicatie met het kind beide talen gebruiken - in welk geval het kind niet in staat is het verschil in taalvormen te verbinden aan het verschil

in sprekers -, maar ook in het geval dat in het gezin een bepaalde ‘taalpolitiek’ wordt gevolgd, bijv. wanneer de vader in de regel T1 gebruikt en de moeder T2. Het kind zal pas beginnen te begrijpen dat het om aparte talige uitingssystemen gaat, dat wil zeggen om verschillende talen, wanneer het later het commentaar op de taal zal beginnen te begrijpen (bijv. ‘dat woord is Nederlands’). Het ‘opslaan’ van verschillende elementen in hetzelfde ‘laatje’ blijkt vaak uit de menging van de twee talen, een onvermijdelijk verschijnsel in de socialisatie van tweetalige personen.

Uit onderzoek van J. Cummins naar rol en belang van de moedertaal in het kader van tweetalige socialisatie, blijkt de noodzaak van een parallelle ontwikkeling van beide talen. De algemene conclusie uit de twee onderzoekshypothesen zoals door Cummins (1979, 1982, 1984) geformuleerd, luidt dat voor iemands regelmatige en geslaagde tweetalige ontwikkeling behoud en ontwikkeling van de moedertaal naast de taal van het gastland noodzakelijk is (zie ook par. 5.6). Het kind wordt geïntroduceerd - gesocialiseerd - in de samenleving waartoe het vanuit zijn moedertaal behoort en vormt zijn eigen systeem van relaties en contacten van zijn microsamenleving (Horn, 1990:10). Voor beantwoording van de vraag of beheersing van de moedertaal ook voor iemand van de tweede of derde generatie noodzakelijk is, toevlucht zoekende bij de moderne sociolinguïstiek (Emitt e.a, 1991; Fishman, 1997), waaruit blijkt dat de moedertaal:

- een onlosmakelijk element van iemands nationale en culturele identiteit is;
- een fundamenteel communicatiemiddel is;
- de leden van een nationale of culturele gemeenschap homogeniseert;
- tal van belangwekkende inlichtingen over geschiedenis en cultuur van een volk verschaft.

Motieven voor het handhaven van de eerste (moeder-)taal worden in verschillende studies over tweetaligheid genoemd (zie Cummins, 1981; Kook 1993). Die motieven kunnen praktisch, sociaal-emotioneel, educatief en politiek van aard zijn. Om praktische redenen wordt de eigen taal gehandhaafd om als communicatiemiddel te dienen tussen familieleden en mensen met dezelfde etnische achtergrond. Om sociaal-emotionele redenen staat het persoonlijke beleven centraal. De eigen taal zal altijd de taal van de expressie van emoties en gevoelens blijven. Hierin kunnen gebeurtenissen sterker worden beleefd en men ervaart meer ongedwongenheid en creativiteit in de eigen taal. Educatief gezien kan een goede beheersing van de eerste taal een voorwaarde zijn voor het leren van de tweede taal en voor het leren in deze taal (Siguan, 1990). Cummins (1981) noemt als voorwaarde voor het kunnen aanwenden van kennis opgedaan in de ene taal voor gebruik in de andere taal, dat de kennis goed wordt beheerst. “Een goede kennis van de moedertaal vormt de basis voor het aanleren van de tweede taal, omdat door de moedertaal het denken reeds tot ontwikkeling is gekomen en verder is geëvolueerd. Het verwerven van een tweede taal vertoont, bij een kind dat zich in geestelijk, sociaal en taalkundig opzicht normaal en coherent ontwikkeld heeft, geen bijzondere

moeilijkheden, maar dan wel op voorwaarde dat er consequent en correct gebruik gemaakt wordt van het bestaande potentieel, dat wil zeggen van de moedertaal,” aldus Kanakidou e.a. (1994:60). Door middel van het zogenoemde ‘transitie-’ model van tweetalig onderwijs, wordt de allochtone taal benut als instructietaal ten gunste van de cognitieve en emotionele ontwikkeling van het kind voor een geleidelijke overgang naar de tweede taal (Baker, 1993)¹⁰. Pels (1994:73) concludeert dat “de transfer van kennis en vaardigheden tussen de talen van tweetalige kinderen en tussen uiteenlopende situaties waarin het moet presteren daarbij van de grootste relevantie lijkt voor schoolsucces.” Om politieke redenen is de eigen taal één van de belangrijke karakteristieken van de etnisch-culturele groep. Deze dient als symbool van de groep en als bindmiddel tussen de leden (Appel, 1986).

Maar een goede beheersing en hantering van de moedertaal binnen het dominante sociaalculturele systeem van het gastland is geen gemakkelijke zaak. In de multiculturele samenleving van Nederland is het Grieks alleen communicatie-orgaan voor bepaalde sociale-interactiegebieden, dat wil zeggen in de omgeving van de eigen etnische gemeenschap. Taaldomeinen waarin het Grieks functioneert - geschreven en gesproken wordt - zijn gezin, sociale gebeurtenissen, activiteiten van de georganiseerde etnische gemeenschap (vergaderingen, culturele manifestaties), school en kerk (indien aanwezig). Die beperking van de functionaliteit van het Grieks moet wel gevolgen hebben voor het proces van verwerving en ontwikkeling ervan. De dagelijkse ervaring leert dat de taalafwijkingsindex voor kinderen in de schoolleeftijd hoger is in gebieden waar weinig Grieken wonen. Daarentegen is de taalbehoudsindex sterker in stedelijke centra met een grotere concentratie van Grieken en een beter georganiseerde etnische gemeenschap. Kenmerkend is, dat de dominante taal niet alleen gebruikt wordt in de communicatie met personen van andere etniciteit, maar ook ertoe neigt de moedertaal te verdrijven in de communicatie met mensen uit de eigen etnische groep (Griekse kinderen in Nederland, bijvoorbeeld, hebben de neiging het Nederlands te gebruiken in hun onderlinge communicatie).

Bij al het andere, worden allochtone kinderen ook geconfronteerd met het verschijnsel van onderwaardering van de moedertaal in en buiten de school, met als gevolg dat hun tweetaligheid wordt tot ‘Konflikt Zweisprachigkeit’ (Stölting, 1980). De voortdurende concurrentie van de twee talen, met ongelijke taal-stimuli, leidt ertoe dat de moedertaal inkrimpt en geleidelijk verkwijnt. Goede tweetaligheid zal in het algemeen alleen mogelijk zijn als ouders speciale stappen ondernemen om kinderen daarin te steunen (Cummins, 1981). Wanneer ouders merken dat bij hun kinderen de moedertaal inkrimpt, brengen zij vaak een soort verdedigings-mechanisme in stelling door hun kinderen te verplichten haar binnen de omgeving van het gezin te gebruiken (De Houwer, 1999:83). Andere ouders zijn bang hun kinderen in het gebruik van de moedertaal te ontmoedigen en vermijden het taalfouten te verbeteren (Evans, 1987:233). Aan de andere kant zijn er ouders die, wanneer zij zien dat de afwijkingen van hun kinderen in het gebruik van het Grieks een bepaalde grens overschrijden, de fouten blijven verbeteren, met als gevolg dat de

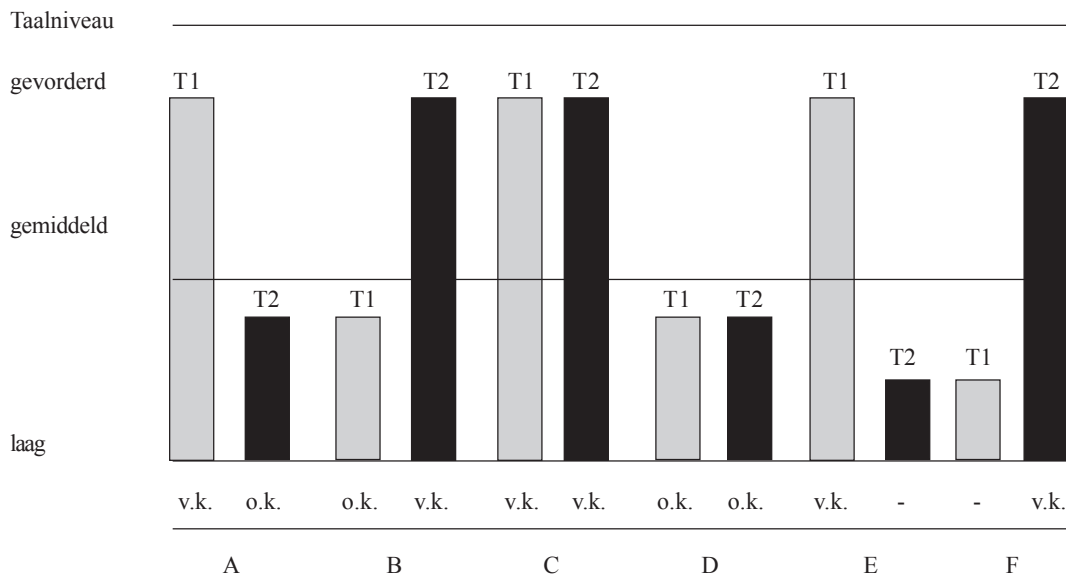
communicatie het karakter krijgt van een examen. Zulke verdedigingsmechanismen vormen natuurlijk geen alternatief en hun effectiviteit is twijfelachtig. Maar bevestiging of correctie van de taalcode gebeurt niet alleen door de ouders. Vanaf een bepaalde leeftijd speelt de leeftijdsgroep een bijzonder belangrijke rol in de taalontwikkeling, doordat de communicatie in zo'n groep uiterst belangrijke functies krijgt, zoals die van persoonlijke erkenning, zelfpresentatie en overzicht. Wanneer het kind zich gedeeltelijk van zijn ouders los begint te maken, wordt de taal die in zijn leeftijdsgroep gangbaar is de dominante taal en bepaalt zij de richting waarin de taalsocialisatie van het kind zich zal bewegen.

De taalcode die allochtonen tegenover taalvervreemding in hun gastland stellen is dikwijls niet alleen beperkt (*restricted code*), maar ook aangetast. Het gaat hier om het gebruikelijke verschijnsel van de taalvermenging, waarbij vaak de vreemde woorden ook fout worden uitgesproken. Uit een gesprek van een Griekse vader in Nederland met zijn zoon tijdens een feest van de Griekse Gemeenschap (in het Grieks): 'Ik heb tegen de *ober* (letterlijk in het Grieks overgenomen) gezegd dat hij twee *sinasápia* (Griekse weergave/meervoud van sinaasappelsap) moest brengen.' De vader gebruikt in een Griekse zin twee Nederlandse woorden, waarvan het tweede fout uitgesproken.

Het verschijnsel van taalvermenging staat bekend als taalinterferentie of 'flip-flopping' (Kook e.a., 1994:44) en manifesteert zich als het binnendringen van Nederlandse taalelementen (woorden en zinnen) in het Grieks van een Griekse spreker, of als afwisseling van taalcodes. Het interfereren tussen twee talen is een normaal verschijnsel bij (tweede-) taalverwerving. Het kan als fout gezien worden vanuit het standpunt van de eentalige *native speaker* (De Rijke, 1999:28).

Cummins (1984:196) beklemtoont dat onderwijs aan allochtone kinderen tweetalig dient te zijn, met als doelstelling een additief-actieve tweetaligheid. Aangezien voor allochtone kinderen zowel moedertaal als taal van het gastland socialisatietalen vormen, is tweetaligheid een gegeven dat in geen geval genegeerd mag worden. Wie de ene taal terzijde schuift ten bate van de andere, bewijst de kinderen geen enkele dienst, maar belemmert juist een regelmatige ego-synthese. Damanakis (1999:36) schrijft in dat verband: "Uit pedagogisch en didactisch oogpunt is het niet bijzonder zinvol een rangorde in de twee socialisatietalen van het kind aan te brengen en ze tot eerste en tweede taal te benoemen; men zal ze op voet van gelijkheid dienen te behandelen." De onderzoeker gaat ervan uit dat iemands biculturaliteit en tweetaligheid basis en uitgangspunt dienen te vormen voor elke onderwijsmaatregel, en vooral voor de productie van lesmateriaal.

Diagram 1: Soorten tweetaligheid



T1 = Eerste taal (Grieks)
 T2 = Tweede taal (Nederlands)
 v.k. = voldoende kennis
 o.k. = onvoldoende kennis

A = Eenzijdige tweetaligheid met T1 dominant
 B = Eenzijdige tweetaligheid met T2 dominant
 C = Gebalanceerde tweetaligheid
 D = Halftaligheid
 E = Potentiële tweetaligheid
 F = Pseudo-tweetaligheid

Bron: Damanakis, 1999:35

3.4.3 Typen van tweetalige socialisatie bij allochtone kinderen

Uit de dagelijkse praktijk en uit verklaringen van ouders en Griekse docenten met betrekking tot de taalvoorwaarden van Griekse leerlingen in Nederland komt de algemene vaststelling voort dat de communicatie binnen gezin en etnische gemeenschap niet eentalig is, maar tweetalig. Het Nederlands is in hoge mate in het leven van het Griekse gezin en in het algemeen van de Griekse minderheid binnengedrongen. Omdat, evenwel, de mate van binnendringing niet homogeen is, doet tweetaligheid zich in allerlei vormen voor. Op basis van de internationale literatuur (zie Stolting, 1980 en Backer, 1993), maar ook van studies van Damanakis (1988) met betrekking tot tweetalige socialisatie van Griekse kinderen in Duitsland, wordt ook Nederland onderscheiden op individueel niveau vier basistypen (A-D) van tweetaligheid (diagram 1). Er wordt gesproken over vier, omdat de tweetaligheidstypen E en F varianten van A en B vormen.

Met als uitgangspunt de verhuizing van allochtonen naar een vreemd land en hun verblijf aldaar, wordt conventioneel de taal van het land van herkomst als eerste taal (T1) aangeduid en die van het gastland als tweede (T2) (Damanakis, 1999:35)¹¹.

Met iemands intrede, vooral op jeugdige leeftijd, in de samenleving van het gastland, doet zich in de eerste maanden tweetaligheidstype E voor. Door het proces van leren van de taal van het gastland (T2) ontwikkelt iemand zich naar het tweetaligheidstype A, C of, in het ergste geval, D. Door verwaarlozing en geleidelijke inkrimping door de generaties heen van de taal van het land van herkomst (T1), meestal door personen van de derde en vierde generatie, doet zich type F voor. Type C vormt het ideaaltype van tweetaligheid en staat bekend als ‘gebalanceerde tweetaligheid’¹² of als ‘additieve tweetaligheid’¹³. Diametraal tegenover additieve tweetaligheid bevindt zich type D, bekend als ‘dubbele halfstaligheid’, die overeenkomt met taal-analfabetisme, dat wil zeggen ontoereikende beheersing van beide talen, en die bedreigend is voor iemands cognitieve ontwikkeling (Damanakis, 1999:35-36).

Als wij bovenstaand beschrijvingsmodel van tweetaligheidstypen (zie ook Stölting, 1980:199) combineren met de typologie van biculturele socialisatie die in paragraaf 3.3.3 ontwikkeld is, komen wij tot de volgende typologie (Damanakis, 1989:105):

Typologie van biculturele socialisatie	Typologie van tweetalige socialisatie
a) gericht op etnisch-culturele minderheid	a) eenzijdige tweetaligheid met T1 dominant
b) gericht op samenleving gastland	a) eenzijdige tweetaligheid met T2 dominant
c) weifelend tussen twee sociaal-culturele systemen	c) dubbele halfstaligheid
d) bicultureel, zich identificerend met beide systemen	d) gebalanceerde tweetaligheid

Iemands eenzijdige gerichtheid op zijn etnoculturele minderheid en een onverschillige of zelfs negatieve attitude tegenover het sociaal-culturele systeem van het verblijfsland hebben een gebrek aan belangstelling voor de taal van het verblijfsland (T2) en een fixatie op de moedertaal (T1) tot gevolg (Damanakis, 1989:105).

Het type dat aan de samenleving van het verblijfsland (over)aangepast is verloochent door zijn idealisering van het systeem daarvan zijn sociaal-culturele herkomst. Hij vermijdt het gebruik van zijn moedertaal; zij vormt voor hem een negatief symbool en een oorzaak van sociale discriminatie. Hij wil haar graag verleren om te voorkomen dat zij een element van herkenning van zijn sociaal-culturele herkomst vormt (Fthenakis e.a, 1985:23, zoals geciteerd door Damanakis, 1989:106). Maar een bewust proces van moedertaal verleren, en in het algemeen van verloochening van de sociaal-culturele identiteit, heeft negatieve gevolgen voor iemands persoonlijkheids-

ontwikkeling; het vormt aanleiding tot voortdurende psychologische conflicten, doordat zo iemand een deel van zijn zelf verdringt en verwerpt. Het proces van natuurlijk verleren, daarentegen, duurt meestal vele jaren en heeft geen schadelijke gevolgen voor de persoonlijkheidsontwikkeling (Damanakis, 1989:106).

Het type dat tussen twee sociaal-culturele systemen weifelt wordt gekenmerkt door een neiging aan geen van beide systemen volledige prioriteit te verlenen en zich met geen van beide poten van zijn bicultureel-tweetalige socialisatie te vereenzelvigen. Het ontbreken van een duidelijke oriëntatie, belangstellingen en ambities voor de toekomst creëert passiviteit en heeft negatieve consequenties voor het gehele socialisatieproces en dus ook voor het leren van de beide talen, met als gevolg dat het individu tot een dubbele halftaligheid gebracht wordt (Damanakis, 1989:106).

Wanneer we bovenstaande drie gevallen van bicultureel-tweetalige socialisatie vergelijken, kunnen we volgens Damanakis (1989:107) zeggen dat de (sociaal-culturele en talige) fixatie op de samenleving van minderheid danwel gastland positieve noch negatieve gevolgen heeft voor iemands cognitieve ontwikkeling. Wanneer, daarentegen, iemand tussen de twee systemen weifelt en dubbele halftaligheid ontwikkelt, zijn de gevolgen alleen negatief.

Het bicultureel-tweetalige type vormt het ideaaltype van socialisatie, maar in etnisch-culturele minderheidsgroepen zal men het niet zo gemakkelijk tegenkomen. Zo iemand identificeert zich succesvol met beide sociaal-culturele systemen en gebruikt beide talen met gemak (Damanakis, 1989:107).

Vaak gebruikt hij de twee talen in de vorm van 'code-switching'. Saville-Troike (1981:3) noemt zulk code-switching "the sensitive process of signalling different social and contextual relations through language." Sommige auteurs (Garcia, 1983; Rashid, 1984; Rogler e.a, 1991, zoals geciteerd in LaFromboise e.a, 1991:399) hebben geopperd dat personen die in staat zijn effectief tussen cultureel passende gedragspatronen te switchen wellicht een hoger cognitief functioneringsniveau en een hogere mentale gezondheidsstatus vertonen dan personen die monocultureel zijn of geassimileerd aan het dominante culturele systeem. Dat vormt een aanvulling op ander onderzoek naar de positieve invloeden van tweetaligheid. De tweetalig-biculturele mens cultiveert een deviante denkwijze (mogelijkheid van vinden van alternatieven) en een kritisch-vergelijkende denkwijze. Zoals Northover (1988:207) beklemtoont, "zijn bij een tweetalig individu de twee talen het middel dat de twee culturele identiteiten in een en dezelfde persoon scheidt."

Onderzoek, door Damanakis (1989:106) uitgevoerd onder Griekse migrantenkinderen in de Bondsrepubliek Duitsland, leidde tot de hypothese dat het meest voorkomende type van tweetalig-biculturele socialisatie dat is van weifelen tussen de twee systemen. Volgens de onderzoeker leven Griekse tweede- en derde-generatiekinderen in Duitsland, doordat zij niet voor een van beide sociaal-culturele systemen kiezen, in de marge van allebei.

4. SOCIALISATIE VAN GRIEKSE KINDEREN IN NEDERLAND

Na theoretische verduidelijkingen wordt er in dit hoofdstuk verder gegaan met een exploratief onderzoek dat uitgevoerd werd onder Griekse leerlingen die een van de drie hoogste groepen volgen. Het ging bij dit onderzoek nadrukkelijk om een eerste verkenning vanuit onze theoretische onderscheidingen, naar empirische aanwijzingen voor de situatie van bicultureel-tweetalige socialisatie van de leerlingen in de Nederlandse multiculturele samenleving. Bij dit onderzoek hebben we ons gebaseerd op onderstaand theoretisch model (Tabel C).

4.1 Theoretisch model voor een structuuranalyse van bicultureel-tweetalige socialisatie in multiculturele omgevingen

Wie de socialisering van allochtone kinderen grondig wil bestuderen en begrijpen, zal hun bicultureel-tweetalige socialisatie-omstandigheden dienen te analyseren op het niveau van gezin, school, etnische gemeenschap en in het algemeen samenleving in het verblijfsland. Verder, omdat de landen van herkomst dikwijls culturele banden met de etnische gemeenschappen onderhouden en al dan niet systematisch in het gebeuren van de etnische Grieken in het buitenland interveniëren, bijv. op het gebied van moedertaal- en cultuuronderwijs, beïnvloeden ook zij op hun beurt, direct of indirect, de socialisatie van de kinderen. Daarom dient men in elk geval ook de culturele interventies van de landen van herkomst te bestuderen en meer in het algemeen hun betrekkingen met de gastlanden. Dat alles zal ondergebracht moeten worden in een kader waarin ook de grillige economische, politieke, culturele en ideologische factoren verweven zijn, die op hun beurt indirect van invloed zijn op de socialisatieprocessen van de kinderen, en daarnaast organisatie, functioneren en ontwikkeling van de etnisch-culturele gemeenschappen in het buitenland (Damanakis, 1999a:19).

Damanakis (1994a, 1995) heeft een poging gedaan tot structurering en organisatie van socialisatie-niveaus, -dimensies, -dragers en -factoren van individuen die in een multiculturele omgeving

Tabel A: Niveaus en dimensies van de socialisatie in multiculturele samenlevingen (bron: Damanakis, 1999a:22).

Dimensies	Niveaus	Elementen	Culturele kenmerken
Economische, sociale, culturele en ideologische dimensies die betrekking hebben op de niveaus	4. Macroniveau	Internationale (mondiale) ontwikkeling en processen van wederzijdse beïnvloeding van staten en regeringen	Multiculturaliteit Meertaligheid
	3. Mesoniveau	3.1 Processen van wederzijdse beïnvloeding en ontwikkelingen in de multiculturele samenleving	Multiculturaliteit Meertaligheid
		3.2 Processen van wederzijdse beïnvloeding en ontwikkeling in elke culturele groep (etnische groep, migrantengemeenschap)	Biculturaliteit Tweetaligheid
	2. Microniveau	Processen van wederzijdse beïnvloeding in kleine groepen zoals gezin, leeftijdgenoten, schoolklas, familiekring, buurt.	Multiculturaliteit Meertaligheid Tegelijkertijd ook: Biculturaliteit, Tweetaligheid.
	1. Individueel	Interculturele voorstellingen, ervaringen en belevenissen. Culturele verklarende schema's. Cognitieve en emotionele structuren, cognitieve vaardigheden etc.	Biculturaliteit Tweetaligheid

Tabel B: Niveaus en dimensies van taalbeschouwing in multiculturele samenlevingen (bron: Damanakis, 1999a:29).

Niveau / Dimensie	Grieks als eerste/tweede	Taal	X* als eerste / tweede
Macroniveau			
4. Internationale dimensie		Internationaal gezag en status van de beide talen	
Mesoniveau			
3. Maatschappelijke dimensie		Bijv. status en gezag van beide talen in de samenleving van het gastland	
3.1 Sociaal-culturele, politieke en institutionele dimensie			
3.2 Sociaal-economische dimensie		Bijv. Gebruik en nut van beide talen voor sociale evolutie in gastland en land van herkomst	
Microniveau			
2. Dimensie van het gezin, dimensie van de etnische gemeenschap		Dominante taal in de communicatie in gezin en etnische gemeenschap	
Individueel niveau			
1. Individuele dimensie		Bijv. graad van beheersing van beide talen	
1.1 Cognitieve dimensie			
1.2 Affectieve dimensie		Bijv. attitude tegenover de twee talen	

*X: Frans, Engels, Duits etc.

gesocialiseerd worden, ter vergemakkelijking van hun analyse. In navolging van overeenkomstige analyses van Geulen & Hurrelmann (1980:61 e.v.), Tilmann (1989:15 e.v.) en Nestvogel (1991:88 e.v.) heeft Damanakis (1994a:135) voor het eerst tabel A ontwikkeld, in een poging tot structuuranalyse van socialisatie in multiculturele samenlevingen. Op basis van dezelfde structuuranalytische gedachte, maar zich nu concentrerend op de socialisatie-talen van het individu, ontwikkelde Damanakis (1994b:44 en 1995:456) ook tabel B.

De grenzen tussen de vier analyse-niveaus zijn vloeiend en een proces kan op een of meer niveaus geanalyseerd worden. De relaties, bijvoorbeeld, tussen gastland en land van herkomst van etnisch-culturele minderheden kunnen zowel op macroniveau geanalyseerd worden als - tot op zekere hoogte - op mesoniveau. Om die reden gaan in de schema's de niveaus in elkaar over.

Op basis van de schema's van de twee tabellen (A en B) geeft Damanakis (1999a:20 e.v.) de volgende indicatieve verklaring en analyse van de socialisatie-niveaus:

Tabel A

Op het individuele niveau horen de biculturele voorstellingen, belevingen en ervaringen thuis, de culturele interpretatieschema's, de cognitieve en affectieve structuren, de cognitieve vaardigheden, de sociaal-culturele voorwaarden en leervoorwaarden van de mens in ontwikkeling, in relatie tot zijn gezins-, school- en migratiebiografie. De individuen die bovenstaande eigenschappen bezitten worden gekenmerkt door biculturaliteit en tweetaligheid.

Het verkrijgen van vorengenoemde individuele kenmerken vindt plaats in de omgeving van gezin, school, leeftijdsgroep, familiekring, buurt etc. (microniveau), in het domein van de primaire en secundaire socialisatie van het individu. Het microniveau wordt gekenmerkt door biculturaliteit en tweetaligheid (gezin, familiekring), maar ook door multiculturaliteit en meertaligheid (buurt, groepen leeftijdgenoten).

Het individu en de dragers van zijn socialisatie (gezin, school, groepen leeftijdgenoten) bewegen zich en komen in actie in concrete maatschappelijke, economische, politieke en culturele omstandigheden, in polietnische, multiculturele samenlevingen - ofwel samenlevingen die gevormd worden door verschillende etnische groepen. Tussen de groepen ontwikkelen zich interactieprocessen, die de sociaal-culturele oriëntaties van het individu kunnen beïnvloeden (mesoniveau).

Op het macroniveau horen de internationale ontwikkelingen en interactieprocessen tussen staten en regeringen thuis, die van invloed zijn op de economische, politieke en culturele systemen van de afzonderlijke landen.

Tabel B

Tabel B beweegt zich in dezelfde structureel-analytische logica, maar concentreert zich op de twee socialisatietalen van het individu. De taal van het land van herkomst kan uit verschillende gezichtspunten beschouwd worden, maar altijd in samenhang met de taal van het gastland. De verschillende dimensies bewegen zich op verschillende niveaus, maar zijn alle, direct of indirect, van invloed op de taalsocialisatie van het individu.

Het macroniveau (internationale dimensie) verwijst naar het internationale gezag en de status van de twee talen. Het verwijst tevens naar de positie die de talen van gastland en land van herkomst op de hiërarchische schaal innemen, maar ook naar een gezaghebbende taal als eerste vreemde taal. De laatste vormt het middel tot maatschappelijke en professionele stijging.

Op het mesoniveau (maatschappelijke dimensie) worden gezag en status van de twee talen in de samenleving van het gastland onderzocht, en verder gebruik en nut van elke taal apart voor maatschappelijke stijging in de samenleving van gastland en land van herkomst.

De vraag in hoeverre de taal van het land van herkomst een dominante taal is in de communicatie in gezin en etnische gemeenschap - iets wat van tal van factoren afhankelijk is -, wordt onderzocht op het microniveau.

Op het individuele niveau kan een taal als eerste of tweede taal gewaardeerd worden naar gelang de mate van beheersing ervan door het individu (objectieve waardering) of naar gelang de zelftaxatie van het individu en zijn attitude tegenover de taal (subjectieve waardering).

Wanneer men de analyses die op de tabellen A en B betrekking hebben samenvat, kan geconcludeerd worden dat de taalsocialisatie van Griekse kinderen in het buitenland beïnvloed wordt zowel door individuele en gezins-factoren, als door factoren die geconcentreerd zijn in etnische gemeenschap, school en gastland-samenleving, alsook in de algemenere internationale ontwikkelingen, naar de mate waarin die gevolgen hebben voor het land waar de kinderen wonen.

4.2 Niveaus en dimensies van bicultureel-tweetalige socialisatie van Griekse leerlingen in Nederland - onderzoekshypothesen per niveau

Op basis van Damanakis' tabellen en analyses zal gepoogd worden een structuur-analytisch model toe te passen en zijn componenten te analyseren in het kader van de bicultureel-tweetalige socialisatie van Griekse leerlingen in Nederland. Tabel C vormt een toepassing en specificering van de tabellen A en B en is gebaseerd op een soortgelijke analyse van Damanakis (1999a:39), die betrekking heeft op de taalsocialisatie van Griekse kinderen in België en Frankrijk.

Tabel C: Niveaus en dimensies van bicultureel-tweetalige socialisatie van Griekse leerlingen in Nederland

Niveau / Dimensie	Dragers, processen, factoren van socialisatie
<p>Macroniveau 4. Internationale dimensie</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ontwikkelingen in de E.U. - Cultuur en taalpolitiek van de E.U. - Gezag en status van de Nederlandse en Griekse taal en cultuur
<p>Mesoniveau 3. Maatschappelijke dimensie 3.1 Sociaal-culturele, politieke en institutionele dimensie</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Onderwijspolitiek van Griekenland en Nederland voor Griekse kinderen
<p>3.2 Sociaal-economische dimensie</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Status en gezag van beide talen en culturele systemen (Nederland en Griekenland) in de samenleving van het verblijfsland - Nut van beide talen en culturele systemen voor (sociaal-economische en politieke) evolutie in de samenleving van verblijf of ook van herkomst
<p>Microniveau 1. Dimensie van het gezin en dimensie van de etnische groep</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Gebruik van beide talen en beleving van culturele elementen uit beide systemen in gezin en etnische groep - Dominant cultureel en talig systeem in gezin en etnische groep - Taal- en cultuur-‘politiek’ van het gezin en etnische groep.
<p>Individueel niveau 1. Individuele dimensie 1.1 Cognitieve dimensie culturele systemen en gebruik van beide talen (Nederlands-Grieks) 1.2 Affectieve dimensie</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Gezins- en schoolbiografie - Mate van beheersing van de twee - Sociaal-culturele oriëntatie - Attitude tegenover beide talen en culturele systemen

In de linkerkolom van de tabel staan de socialisatieniveaus en -dimensies vermeld, terwijl in de rechterkolom hij wijze van indicatie dragers, processen en factoren van de socialisatie van Griekse kinderen in Nederland genoemd worden. Met het oog op een globale benadering van de bicultureel-tweetalige socialisatie van Griekse kinderen zijn wij overgegaan tot het formuleren van algemene hypothesen, die op hun beurt leiden tot analyses op meerdere niveaus.

Individueel niveau

Het onderzoek naar bicultureel-tweetalige socialisatie van Griekse kinderen in Nederland op individueel niveau zal zich moeten richten op hun sociaal-culturele en antropologische voorwaarden. Daaronder vallen hun biculturele voorstellingen, belevingen, ervaringen en vaardigheden, alsook hun cognitieve en affectieve structuren, predisposities etc. (Damanakis, 2001c:19).

Het was noodzakelijk de individuele factoren zoals de gezins- en school-biografie van elk individu te bestuderen. Het onderzoek concentreerde zich op de cognitieve en affectieve dimensie. In verband met de cognitieve dimensie werd de hypothese geformuleerd dat de leerlingen het best op de hoogte zijn van het cultureel systeem van het gastland en dat zij de Nederlandse taal beter hanteren dan de Griekse. De attitude van de leerlingen tegenover de twee talen en culturele systemen alsook hun sociaal-culturele oriëntaties vormen een belangrijk object van onderzoek, omdat - volgens de internationale literatuur (Stölting 1987, Hoffmann 1994, zoals geciteerd in Damanakis, 1999a:40) - de affectieve dimensie een belangrijke rol speelt in iemands tweetalig-biculturele socialisatie. Wat de attitude van de leerlingen tegenover de twee talen en culturele systemen betreft, was onze hypothese dat zij uit het oogpunt van nut en functionaliteit de taal en cultuur van het verblijfsland op de eerste plaats stellen (rationele waardering) en uit affectief oogpunt de taal en cultuur van het land van herkomst (affectieve waardering). Een volgende hypothese was dat de tweetalig-biculturele socialisatie van leerlingen direct samenhangt met hun gezins- en migratiebiografie, alsook met hun sociaal-culturele oriëntaties en hun toekomstplannen.

Microniveau

Op het microniveau hoort de analyse van buiten-individuele, sociaal-culturele factoren van primaire en secundaire socialisatie (zie 3.2) thuis, zij zijn geconcentreerd in de kleine groepen van de directe en indirecte omgeving van het kind. Volgens White (1977:1) "behelst de socialisatie het verwerven van waarden en gedragswijzen, gewoonten en competenties, via gezin, school, leeftijdsgroep en massamedia." De socialisatie op microniveau vindt dus plaats in concrete instituties en maatschappelijke ruimten en wordt bijgevolg gekenmerkt door biculturaliteit en tweetaligheid (gezin), maar ook door multiculturaliteit en meertaligheid (school, leeftijdsgroep, buurt, massamedia).

Bovengenoemde 'socializing agents' geven het kind culturele modellen en spelen een belangrijke rol in de vorming van zijn identiteit. Zij staan niet altijd op zichzelf, maar zijn op vele en verschillende wijzen van elkaar afhankelijk. De gegevens die het kind van zijn 'socializing agents' overneemt worden aan een voortdurende en onophoudelijke bewerking onderworpen door zijn dagelijkse belevingen.

De ervaring leert dat in Nederland zowel in het Griekse gezin als in de etnische gemeenschap cultuur en taal van het verblijfsland binnengedrongen zijn. We veronderstellen dus dat de dimensie van het leven in het gezin en de etnische gemeenschap gekenmerkt wordt door biculturaliteit en tweetaligheid. In hoeverre de Griekse taal en cultuur in de omgeving van gezin en etnische gemeenschap domineren is van verschillende factoren afhankelijk, zoals: de etnische afkomst van de echtgenoten (of het gezin ongemengd of gemengd Grieks is), de vraag of het gezin tot de eerste of tweede generatie behoort, de vraag of het gezin in de etnische gemeenschap geïntegreerd is of daarvan geïsoleerd, het opleidingsniveau en het beroep van de ouders e.d. We veronderstellen dat in ongemengde Griekse gezinnen de Griekse taal en cultuur in hogere mate gecultiveerd worden dan in gemengde gezinnen. Verder komt ook het rijkere ontwikkelingskapitaal en navenante beroep van de ouders de kinderen vanuit sociaal--cultureel oogpunt ten goede. Tevens kunnen we veronderstellen dat de beleving van culturele elementen uit het land van herkomst en het gebruik van de Griekse taal afhankelijk zijn van de cultuur- en taal-'politiek' van het gezin. Verder kan verondersteld worden dat de Griekse cultuur en taal meer gecultiveerd worden in stedelijke centra van Nederland waar een massale aanwezigheid van Grieken bestaat - steden die in de jaren '60 grote aantallen Griekse arbeiders hebben opgenomen (bijv. Utrecht, Gorinchem) - en waar bijgevolg de etnische gemeenschap sterker georganiseerd is dan in steden waar het aantal Grieken beperkt is (bijv. Maastricht, Groningen).

Op het niveau van school, leeftijdsgroep en massamedia kunnen de volgende hypothesen geformuleerd worden:

- Gebruik en cultivering van de Griekse taal en cultuur is afhankelijk van de effectiviteit van de Griekse school.
- De samenstelling van leeftijdsgroepen (etnisch of gemengd) staat in een afhankelijkheidsrelatie tot iemands algemenere sociaal-culturele oriëntaties.
- Iemands keuze voor informatievoorziening en amusement door Griekstalige of Nederlandstalige massamedia hangt samen met zijn algemenere sociaal-culturele oriëntaties.

Aangezien iemands socialisatie in hoofdzaak plaatsvindt in het kader van de instituties die op het microniveau zijn ondergebracht (etnische gemeenschap, gezin en familiekring, school, leeftijdsgroepen, buurt, massamedia), wordt het van belang geacht dat hun structuur, functioneren en socialiserende rol aan een grondige analyse worden onderworpen (zie ook Van der Linden e.a, 1993:114).

Het gezin

Door de meeste psychologen wordt aangenomen dat ouders de belangrijkste rol spelen als socialiseerders in de ontwikkeling van het sociale gedrag en de persoonlijkheid van hun kinderen. Moeders over de hele wereld hebben een gelijksoortige taak wat betreft zorgen voor, socialiseren van en taal en cultuur overbrengen op hun kinderen (Whiting, 1988:85). Ouders zijn meestal de meest actieve socialiserende kracht, een stimulusrijke factor, die in de eerste kinderjaren op het individu inwerkt (Kagitçibasi, 1990:150). Zowel bewust als onbewust sturen zij het kind in een bepaalde richting, waarbij dus ook een aantal wegen worden afgesloten. Men kan stellen dat het kind zijn eerste sociale training van zijn ouders krijgt (White, 1977:1).

Kinderen zijn in meerdere opzichten afhankelijk van hun ouders. In de eerste plaats in materieel opzicht (eten, drinken, kleding), maar ook in emotioneel opzicht (liefde, warmte, veiligheid). Het gezin biedt een kader waarin het kind systematisch een set van normen en waarden krijgt aangeboden waarop het kan reageren:

Ideologisch: Binnen gezinnen tellen bepaalde opvattingen over wat goed en kwaad is, wat hoort en wat niet en over idealen. In eerste instantie zullen kinderen deze van de ouders overnemen.

Gedragsmatig: Ouderlijke gedragspatronen worden door de kinderen overgenomen. Dergelijke patronen bepalen hoe omgegaan dient te worden met emoties of hoe conflictsituaties moeten worden opgelost. De patronen moeten het kind zowel binnen als buiten het gezin overeind houden. Het gezin is in deze zin feitelijk een soort opleidingsinstituut, waar de waarden en beginselen worden doorgegeven die er in een samenleving toe doen (Van der Wal e.a, 1996:74).

Het standaardmodel van een gezin (vader, moeder en één of meer kinderen) zoals dat lange tijd voor (West-)Europa gold, is de laatste decennia onder druk komen te staan. Er zijn sinds de jaren zestig steeds meer gezinsvormen bij gekomen. Alle denkbare vormen komen wel voor: gezinnen met twee ouders, van verschillende nationaliteit, éé noudergezinnen, drie- en tweegeneratiegezinnen, getrouwde en niet getrouwde ouders.

De historische ontwikkeling van het Griekse emigratieproces naar Nederland heeft geleid tot een indeling in verschillende typen gezinnen¹. Als criteria handhaven we bijvoorbeeld: a) de geboorteplaats van de ouders en de verblijfsduur in het land van herkomst (Griekenland) of in het gastland, en b) hun nationale afkomst; hieruit komen de volgende typen ‘Griekse’ gezinnen voort:

Tabel 1: Typologie van gezinnen (bron: Damanakis, 2001c:20).

Tijd-plaats criterium	Criterium van nationale afkomst	
	Etnisch (ongemengd) gezin I	Internationaal (gemengd) gezin II
1. Eerste-generatie gezin	+	+
2. Tweede-generatie gezin	+	+
3. Derde-generatie gezin	+	+

Eerste-generatie gezinnen zijn die gezinnen die door jonge economische immigranten in het gastland tot stand gekomen zijn vanaf het begin van de zestiger jaren. De communicatie tussen de leden van een dergelijk gezin vindt in beide talen plaats. De tweede-generatie gezinnen, zijn die gezinnen die in het gastland gevormd werden door de kinderen van de immigrantenouders; ook hier vindt de communicatie in beide talen plaats. Derde-generatie gezinnen werden gevormd door de kinderen van de kinderen van de immigranten. In dit laatste geval kunnen we het over eentaligheid hebben, met Nederlands als voertaal, het resultaat van een geleidelijke inkrimping van de Griekse taal. Over het algemeen toonden onze onderzoeken aan dat de taal van het gastland in grote mate in de Griekse immigrantengezinnen binnengedrongen is (Dialektopoulos, 1998).

Elk van deze zes typen gezinnen heeft zijn eigen specifieke kenmerken, die de socialisatie van de volgende generatie beïnvloeden. Als we nu veronderstellen dat in een B3-type gezin de vader Griekse afkomst heeft, de moeder Engelse is, en dat ze in Amsterdam leven, dan is het duidelijk dat de socialisatie van de kinderen – hoogstwaarschijnlijk - in drie talen en culturen plaatsvindt.

De gezinskenmerken die in het bijzonder invloed uitoefenen op de bicultureel-tweetalige ontwikkeling van het kind kunnen worden ingedeeld in de volgende categorieën:

1. *De sociaal-economische positie van de ouders.* In combinatie met meerderheids- en minderheidsverschillen, sociaal milieu en woonplaats speelt de social-economische positie van de ouders in de gemeenschap een grote rol. Soms worden kinderen in hun sociale contacten belemmerd doordat hun ouders tengevolge van allerlei speciale moeilijkheden, zoals misdadigheid, prostitutie, alcoholisme, faillissement, uit de gemeenschap worden gestoten. Een abnormale gezinssituatie beïnvloedt de persoonlijke ervaringen van kinderen.
2. *De sociaal-culturele oriëntatie van de ouders.* Als in een gezin systematisch een bepaalde ideologische oriëntatie gestimuleerd wordt, is die van invloed op de socialisatie-ontwikkeling van het kind. Empirische gegevens ondersteunen de opvatting dat de sociaal-culturele oriëntatie van de ouders de ontwikkeling van de evenredige oriëntatie van het kind sterker beïnvloedt dan de (Nederlandse en/of Griekse) school.

3. *De etnische afkomst van de echtgenoten.* In het geval van gemengde huwelijken werkt een aangetaste taalcode van de ouder van niet-Griekse afkomst remmend op de cultivering van het Griekse taal- en cultuurkapitaal. Volgens Kook e.a. (1994:37) “voor sommige ouders die het Nederlands niet beheersen, of die het gebruik van het Nederlands negatief waarderen roept deze taalvershuiving bij de kinderen spanningen op die tot conflicten kunnen leiden.”
4. *Eerste- of tweede-generatiegezin.* Eerste-generatiegezinnen worden gekenmerkt door directheid en affectieve lading in hun betrekkingen met Griekenland. Zij bewaren en cultiveren de moedertaal en -cultuur in tamelijk hoge mate. Vanaf de tweede generatie, evenwel, zijn gebruik en cultivering van de Griekse taal en cultuur afhankelijk van de taal- en cultuur-‘politiek’ van het gezin. Als, met andere woorden, de ouders ernaar streven culturele elementen uit het land van herkomst te beleven en de Griekse taal in hun gezinscommunicatie te gebruiken, dan stimuleren zij ook hun kinderen tot behoud en cultivering daarvan.
5. *Integratie of niet-integratie in de etnische gemeenschap.* De integratie van het gezin in de etnische gemeenschap en de deelname aan activiteiten daarvan, stimuleren en cultiveren de belangstelling voor de Griekse taal en cultuur.

Echter, de bicultureel-tweetalige ontwikkeling van het kind kan worden beïnvloed door de unieke gezins- en persoonskenmerken, zoals de persoonlijkheid van beide ouders, de manier waarop zij hun onderlinge relatie en die met de kinderen vormgeven, de eigen interesses en aanleg van het kind en de aanwezigheid van een of meer oudere broers en zussen (Lindo, 1996:32). Didactische en sociaal-emotionele vaardigheden van ouders kunnen gericht zijn op sterk uiteenlopende inhoud, afhankelijk bijvoorbeeld van de ideeën die ouders hebben over hoe een kind moet worden: gezagsgetrouw, assertief, sociabel, praktisch, verantwoordelijk of school-intelligent.

Naast de ouders moeten ook inwonende familieleden, met name grootouders, tot de socialiseerders in het gezin worden gerekend.

De school

Natuurlijk biedt de familie-omgeving ruimte voor diepgaande en langdurige leerervaringen. Maar om een plaats in de maatschappij te verwerven en het leerproces af te ronden is een andere vorm van socialisatie vereist. Dit belangrijke proces wordt aangeboden door het georganiseerde onderwijs (zie Klaassen, 1996:154). Gezin en school zijn beide instituties waar kinderen het overgrote deel van de dag doorbrengen en zich voorbereiden op hun volwassen leven. Zij hebben beide dus een belangrijke taak om te zorgen dat kinderen goed terecht komen en niet maatschappelijk ontsporen. Ouders met

positieve ideeën over onderwijs zullen hun kinderen stimuleren om de juiste studiegewoontes te ontwikkelen, zoals ze hen ook zullen aanmoedigen om goede resultaten te behalen (Lindo, 1996:31).

Voor Wardekker e.a. (1999:332) kan onderwijs niet gaan om kennisverwerving en persoonlijkheidsontwikkeling als twee gescheiden taken van de school. Terwijl Klaassen (1996:7) zegt over de rol van onderwijs in de vorming van moreel handelen bij de leerlingen: “Tot de maatschappelijke functies van het onderwijs behoort ook het tot ontwikkeling brengen van waarden- en normbesef bij de leerlingen.” In het onderwijs vindt niet alleen overdracht plaats van instrumentale kennis en vaardigheden, maar ook van religieuze en culturele betekenisystemen. Dit gebeurt zowel expliciet als impliciet, middels het ‘hidden curriculum’. “De persoonswording van het kind is de crux van opvoeding en onderwijs. Dit houdt in dat het kind kennis krijgt van tal van cultuurgebieden en inzicht verwerft in de historische ontwikkelingen daarvan. Op grond van deze kennis en dat inzicht wordt het kind in staat gesteld, eenmaal volwassen geworden, een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van de cultuur”, aldus Meijer e.a. (1992).

Scholen kunnen op verschillende manieren bijdragen aan de identiteitsontwikkeling van hun leerlingen. Geconfronteerd met de verantwoordelijkheid van dergelijke socialisatie, wordt het de taak van hen die in het onderwijs werken om de leerlingen systematisch de cultuur over te dragen. Dat onderwijs heeft een cultureel homogeniserende invloed, zoals onder meer Gellner (1983, geciteerd in Vermeulen e.a, 1994:229) beklemtoont. Hierbij dient men zich niet te bekommeren om de individuele culturele ervaringen die het kind al meebrengt als het naar school gaat. Net als bij de ervaringen binnen het gezin, is het voornamelijk het sociale proces dat het uiteindelijke volwassen sociale product vormt (White, 1877:41).

Sociologen bestuderen het onderwijs als ‘sociaal systeem’ (zie: Rosenholtz, 1989; Sergiovanni, 1994; Klaassen, 1996). Evident doel van het onderwijs is – vanuit sociologisch oogpunt – de voorbereiding van jonge individuen (leden van de samenleving) op bepaalde maatschappelijke, politieke, beroepsmatige enz. rollen. Meer concreet: het voornaamste doel van het onderwijs is de individuen te integreren in de samenleving d.m.v. de overdracht van culturele elementen en kennis die hen in staat stellen hun ambities te organiseren en richting te geven aan hun activiteiten (Banks, 1976).

Dit proces is gebaseerd op het natuurlijke gegeven dat alles wat de levenswijze van een samenleving of groep (cultuur) uitmaakt aangeleerd is en niet biologisch overgeërfd (Dalakas, 1981:103). Door middel van het onderwijsproces leert elke nieuwe generatie de taal en de cultuur van de voorgaande generaties; zij verbreedt die cultuur en voegt er nieuwe elementen aan toe of herzielt en wijzigt haar en geeft op haar beurt die herziene cultuur door aan de volgende generatie. Volgens Dubbeldam (1990:106) “through education, the members of a society acquire the factual knowledge, normative systems and analytical framework which they need in order to live in that particular

society.” Dientengevolge kan er geen onderwijs bestaan zonder dat er sprake is van cultuur en geen noemenswaardige cultuur zonder de steun van het onderwijs (Dalakas, 1981:105). Want onderwijs is een deel van cultuur.

Stenhouse (1971:3) merkt op dat onderwijs zich in de eerste plaats bezighoudt met het inwijden van individuen in de cultuur, door hen te laten deelnemen in een proces van sociale interactie. White (1977:42) vat de doelen van het basisonderwijs op de volgende manier samen: “social selection, transmission of knowledge, inculcation of moral standards, and socialisation.”

a. de Nederlandse school

Kinderen brengen een groot deel van de tijd door op hun reguliere Nederlandse school. Zij komen in contact met Nederlandse leeftijdgenoten, maar ook met leerlingen van andere culturele minderheden. Het Nederlandse onderwijsaanbod is in de eerste plaats Nederlands georiënteerd. Bij wet is echter bepaald dat op Nederlandse scholen eveneens aandacht besteedt kan worden aan andere culturen door middel van intercultureel onderwijs. De leerlingen komen dan naast de Nederlandse cultuur ook in aanraking met andere culturen. Het vormt een intercultureel besef bij de leerlingen.

Vanuit een Nederlandse school zullen leerlingen van buitenlandse afkomst vooral gestimuleerd worden in de richting van de Nederlandse cultuur. Het is daarnaast mogelijk dat zij aangespoord worden zich te oriënteren in de culturele diversiteit van de huidige Nederlandse samenleving.

b. de Griekse school

Het is al gezegd dat leerlingen van een etnisch-culturele minderheid in Nederland tijdens het basisonderwijs de mogelijkheid hebben onderwijs in eigen taal en cultuur te volgen door middel van ALT- Onderwijs of in de Secties Moedertaalonderwijs. De vormen en de uitvoering van het Griekse onderwijs in Nederland worden in paragraaf 5.2 uitgebreid geanalyseerd.

Griekenland mengt zich systematisch in het onderwijs van de Griekse kinderen in Nederland – door middel van het beschikbaar stellen van leermiddelen – en beïnvloedt op die manier direct of indirect hun socialisatie. Op de ‘Griekse scholen’ van Nederland worden over het algemeen dezelfde leermiddelen gebruikt als op scholen in Griekenland, maar tegelijkertijd worden aanvullende middelen gebruikt (zie 5.2.3). De laatste jaren wordt er lesmateriaal ontwikkeld door de Sectie Pedagogie van de Universiteit van Kreta, speciaal aangepast aan de specifieke socialisatieomstandigheden van Griekse kinderen in het buitenland (zie 10.2).

Algemeen aanvaard is dat, op het gebied van het onderwijs, het creëren van schijnwerkelijkheden en de overdracht van ideologieën aan kinderen gecultiveerd kan worden door middel van de inhoud van de leermiddelen. In een onderzoek van Damanakis (1996) wordt aangetoond dat de inhoud van de leermiddelen die in het buitenland worden gebruikt, in grote mate het product zijn van een idealisering van de klassieke cultuur en de orthodoxie, maar ook van het hedendaagse Griekenland. De onderzoeker schrijft daarover: “de educatieve inhoud van het Griekstalige onderwijs in het buitenland put in hoge mate uit het verre historische en culturele verleden, en is gericht op de aanmoediging van het geloof in een gemeenschappelijke biogenetische en culturele afkomst, het creëren van een nationaal bewustzijn bij de nieuwe generaties in de *diaspora*. Deze idealisering van het verleden wordt vergezeld door een geïdealiseerd beeld van het hedendaagse Griekenland” (Damanakis, 1999:44). Zulke elementen kunnen ook gevonden worden in de inhoud van de Griekstalige leermiddelen die geleverd worden voor het onderwijs aan Griekse kinderen in Nederland. Chourdakis (geciteerd in Damanakis, 1999:44) zegt met betrekking tot de ontwikkeling van de nationale identiteit door middel van de leermiddelen die in Nederland beschikbaar zijn: “In de aanvullende middelen die in Nederland worden gebruikt, wordt in feite de cultivatie van de Griekse nationale identiteit aangemoedigd, zonder dat de sociale, politieke en culturele stereotypen in werkelijkheid afgestompt worden.”

De leeftijdgenoten

Behalve het gezin en de school geeft ook de bredere omgeving, de samenleving, socialiserende invloeden aan het kind in de zin van personen waarmee hij of zij in communicatie treedt. Voorbeeld hiervan zijn de leeftijdgenoten. Het contact met leeftijdgenoten en de met hen doorgebrachte tijd neemt vanaf de intrede in school toe. Deel uitmaken van een leeftijdsgroep draagt bij aan de vorming van een sociale identiteit.

Het intensieve onderlinge contact tussen leeftijdgenoten heeft belangrijke functies. Leeftijdgenoten kunnen belangrijke bondgenoten zijn voor het kind wanneer het bezig is zich te ontwikkelen tot een ‘Hij-zelf’, een zelfbewuste persoonlijkheid die vrije keuzes kan maken uit verschillende mogelijkheden, zonder zich daarbij voortdurend als ‘Mij’ te moeten verzetten tegen ‘Zij’, oftewel de volwassenen (Vuyk, 1963:33).

In de groep met leeftijdgenoten, die hun eigen subcultuur hebben, leert het kind welke gedragspatronen van hem verwacht worden. Als het deze overneemt, wordt hij door de groep geaccepteerd en gewaardeerd. Nadat hij eenmaal is opgenomen, ontwikkelt hij door de interactie met de groep nieuwe interesses en nieuwe gedragspatronen. Vaak wordt aangenomen dat omgang met autochtone leeftijdgenoten de integratie van allochtone kinderen kan bevorderen vanwege het sociale

en culturele kapitaal dat eerstgenoemden vertegenwoordigen. Het kind zal sterker geneigd zijn steun en zekerheden te zoeken bij leeftijdgenoten, wanneer de ouders het door een toegeeflijke opvoeding daartoe de ruimte geven (Crul, 2000:231; zie ook Rumbaut, 1997:38). Psychologisch onderzoek heeft laten zien dat kinderen al vanaf hun zesde levensjaar sterk beïnvloed worden door het goed- dan wel afkeuren van gedragingen door de groep (Vuyk, 1963:25). Naarmate kinderen opgroeien, worden leeftijdgenoten belangrijker voor hun socialisatie.

In de groep die door leeftijdgenoten wordt gevormd die dezelfde culturele en talige communicatiecode gebruiken, kan het kind sociale vaardigheden oefenen, zoals discussiëren, zichzelf presenteren, assertief zijn, het omgaan met conflicten, etc. Zo kan het kind in de zogeheten ‘speelgroep’ de sociale activiteiten van ouderen naspelen. Daarnaast is de groep een veilig laboratorium voor experimenteren met sociale rollen, omdat er geen duurzame verplichtingen aan het vertoonde gedrag zitten. Te denken valt bijvoorbeeld aan lesgeven of bemiddelen bij conflicten².

De leeftijdsgroep kan steun geven aan het ontwikkelen, versterken en handhaven van het zelfvertrouwen en het gevoel van eigenwaarde. Vaak is dit fenomeen nog duidelijker onder kinderen van allochtone groepen. De meest directe beïnvloeding en steun vinden plaats in een vriendengroep. De kinderen zijn uit zichzelf in staat bepaalde belangrijke culturele kenmerken, die ze met zich meedragen, met elkaar uit te wisselen. Op die manier verrijken ze hun kennis en ervaren, door middel van een continu proces van wederzijdse beïnvloeding. Het is een vorm van ‘communicerende vaten’.

In omstandigheden waar de familie of de school een zwakke greep op de kinderen heeft, is de groep leeftijdgenoten goed in staat het socialisatieproces van het kind te domineren (Pels e.a., 2000:101). Als de kinderen daarbij tevens conflicten hebben met hun ouders, worden zij (nog) ontvankelijker voor de invloeden van ‘peers’. De effecten van de sociale klasse kunnen deze tendens versterken, vooral in de groep leeftijdgenoten waar de anti-schoolwaarden domineren, en waar de familie het kind niet van een stabiele basis voorziet (Brinkgreve, 1998:184; Bois-Reymond, 1994:87). De groep leeftijdgenoten kan dit doen, en de aantrekkingskracht van de waarden van deze groep kunnen toenemen, als bijsturende krachten afkomstig uit een derde bron ontbreken (White, 1977:58).

Concluderend sluiten we ons aan bij de opvatting van Vuyk (1963:42) dat “de omgang met leeftijdgenoten een grote invloed uitoefent op de houding van het kind tegenover het verwerven van kennis en de mate waarin hij zijn intellectuele mogelijkheden kan realiseren.”

De media

Het effect van de massamedia is evenzeer een geval waarin zowel volwassenen als kinderen onderworpen worden aan een gemeenschappelijke invloed. Radio en televisie, de bioscoop, kranten en tijdschriften, video en PC's zijn allen machtige socialiseerders.

Tallos zijn de discussies die reeds zijn gevoerd over de invloed van de media op de mens. Sommige onderzoekers hebben voorspeld dat de moderne media een complete transformatie van het menselijk bewustzijn zullen veroorzaken. Een exponent van deze categorie is Marshal McLuan, die in zijn *Understanding media* een totale omvorming van de cultuur schetst (Traas, 1990:65). Het wordt moeilijk om temidden van de stroom aan informatie een geheel eigen 'zelf' te ontwikkelen dat later kun uitgroeien tot een eigen identiteit. Het bestaan van computernetwerken wordt zelfs op basisscholen gezien als noodzakelijk en onmisbaar.

Als het leven van het kind blootstaat aan een voortdurende stroom van informatie en beïnvloeding speelt daarbij de televisie een even dominante als omstreden rol. Het hedendaagse, gemiddelde kind beschikt over een hoeveelheid informatie waar zelfs een volwassen persoon in voorgaande generaties niet aan kon tippen. Televisie heeft een grote mate van onontkoombaarheid: het dringt ons leven binnen, dwingt de aandacht af en structureert het leven zelf. Zelfs voor kinderen wordt bijvoorbeeld bedtijd opgehangen aan 'Sesamstraat' of een ander kinderprogramma. Noch de ouders, noch de school kunnen voorkomen dat het kind gesocialiseerd wordt door de televisie, net zoals volwassenen niet kunnen voorkomen dat ze beïnvloed worden door de mening van hun favoriete tijdschrift of krant.

De televisie kan mensen socialiseren in de richting van bepaalde gedragspatronen. Het zou verrassender zijn als een kind geen gedragsvormen zou leren door te imiteren van televisiemodellen. Dit is wat we kopeergedrag noemen. Dit leren vindt tenslotte plaats door middel van het imiteren van de werkelijkheid (White, 1977:103). Het kan zonder meer gesteld worden dat televisie gunstig werkt - als factor in de actieve communicatie - ten behoeve van de interactie tussen mensen en de opname van informatie. Daarom is diezelfde televisie ook gunstig voor de identiteitsontwikkeling. Pas wanneer televisie een surrogaat vormt voor communicatie, een geheel passieve en verslavende tijdsbesteding, zal ze negatieve neigingen versterken (Traas, 1990:67). Door middel van uitzending van informatie en waarden, stelt de televisie de massamedia in staat aan sociale en internationale socialisatiepatronen voorbij te gaan en direct contact met het individu op te nemen. De satelliet-programma's die de laatste jaren door Griekse televisiezenders in het buitenland worden uitgezonden, functioneren als een navelstreng die de Grieken van de diaspora met hun land van herkomst verbindt. De kinderen kunnen op deze manier aan het Griekse gebeuren deelnemen en veel taalkundige en culturele prikkels ontvangen tijdens hun socialisatieproces.

Mesoniveau

Onder het mesoniveau vallen de economische, maatschappelijke, politieke en culturele ontwikkelingen in staat en samenleving van het gastland, maar ook de ontwikkelingen in de eigen (etnische) cultuurgroep. Aan de andere kant speelt het land van herkomst, doordat het met behulp van interstatelijke verdragen systematisch in het onderwijs aan Griekse kinderen in Nederland intervenueert, eveneens een belangrijke rol in de ontwikkeling van hun socialisatie. De onderwijspolitiek, bijvoorbeeld, die Griekenland volgt voor de Griekse kinderen in het buitenland, heeft in heel wat gastlanden de voorwaarden geschapen voor het functioneren van een Griekstalig 'schoolnetwerk' dat parallel loopt aan het overheidsstelsel. In het geval van Nederland is dit schoolnetwerk de schepping geweest van de OETC-afdelingen (thans OALT). Aldus is er een samenhang tussen de analyse van de onderwijspolitiek van Nederland en de onderwijspolitiek van Griekenland voor de leerlingenpopulatie van Griekse afkomst in het buitenland. In dat kader kan de onderwijspolitiek van de twee regeringen ten aanzien van het onderwijs aan Griekse kinderen geanalyseerd worden.

Zoals gezegd, is in Nederland het Griekstalig onderwijs eind jaren zestig op gang gekomen, onder auspiciën van de etnische gemeenschappen. Vanaf begin jaren zeventig begon Griekenland onderwijzers te detacheren naar stedelijk-industriële centra met een massale concentratie van migranten. Daarnaast droeg de onderwijspolitiek van Griekenland bij aan het oprichten van OETC-afdelingen door de Nederlandse overheid voor het onderwijs in de Griekse taal en cultuur door docenten uit de etnische gemeenschap. Daar waar aan de voorwaarden voldaan werd, werd het Griekse onderwijs ingepast in het officiële programma van de Nederlandse school. Aanvankelijk was het doel van het Griekstalig onderwijs de kinderen voor te bereiden op hun inpassing in het onderwijssysteem van Griekenland in geval van remigratie. Later, toen - als gevolg van de economische, maatschappelijke en politieke ontwikkelingen - de vestiging een steeds permanenter karakter kreeg, was het doel van het onderwijs de inpassing van kinderen in de Nederlandse samenleving te vergemakkelijken, hen te helpen in geval van achterblijven op de Nederlandse school en, ten slotte, bij te dragen aan het behoud van de moedertaal en -cultuur.

De analyse van de functioneringsomstandigheden van de Griekse school heeft ten doel, antwoord te geven op de vraag wat status en gezag van de Griekse taal en cultuur in het verblijfsland zijn en wat de onderwijspolitiek (op het gebied van taal en cultuur) van de regeringen van Nederland en Griekenland voor de Griekse kinderen is. Hoe waarden de dominante en de gedomineerde groep het eigen en elkaars cultuur- en taalgedrag? Tevens wordt gepoogd onderzoek te doen naar de relaties van de leerlingen met het Griekstalig onderwijs dat hun in het gastland wordt aangeboden. Wat zijn de kansen - maar ook de moeilijkheden - van de kinderen

bij het onderwijs in Griekse taal en cultuur op de Griekse school? Het feit dat het Griekstalig onderwijs een aanvullende functie heeft, buiten het officiële onderwijsprogramma, leidt tot de hypothese dat de moedertaalles door de leerlingen wordt opgevat als een extra last, ten koste van hun vrije tijd, en dat zij er dus niet positief tegenaan kijken.

Wat de ontwikkelingen in de etnische gemeenschap betreft: zij hebben vooral betrekking op de geleidelijk groeiende afstand van de nieuwe generaties tot de Griekse taal en cultuur en hun assimilatie in het dominante culturele systeem.

De hypothese wordt geformuleerd dat de Griekse taal en cultuur de tweede plaats innemen als het om maatschappelijk gezag en status in de samenleving van het gastland gaat. De Griekse taal en cultuur spelen een geringe rol in de Nederlandse samenleving en hebben slechts beperkt nut (voor sociaal-economische evolutie). Shadid (1998:138) schrijft hierover: “Etnolinguïstische vitaliteit wordt onder andere beïnvloed door de sociaal-economische en politieke status van de taalgroep, haar demografische kenmerken (grootte en regionale spreiding) en de institutionele ondersteuning waarover zij beschikt (haar vertegenwoordiging in de media, het onderwijs, de industrie en de religie).”

Macroniveau

Door de internationale ontwikkelingen op politiek en cultureel gebied en door de mondialisering van de economie ontstaan er nieuwe feiten, die van invloed zijn op de systemen van de landen. De Europese integratie, bijvoorbeeld, geeft de economieën en sociaal-politieke systemen een nieuwe richting. In ons eigen geval, kan de Europese integratie van invloed zijn op de ontwikkelingen in het onderwijs aan Griekse kinderen (zie Dialektopoulos, 1998:12 e.v.):

- Het Verdrag van Rome (1958) geeft gelijke status als werktalen aan alle nationale talen van de lidstaten van de EU. Groot belang hechten de ministers van onderwijs van de EU-landen aan bevordering van de talenkennis van EU-burgers (zie Baetens Beardsmore, 1993).
- Resolution 631 (1976) on the integration of migrants into society as regards education and cultural development;
- Richtlijn van de Raad van Europa van 25 juli 1977 inzake het onderwijs aan de kinderen van migrerende werknemers (77/486/EEG);
- Resolutie van de Raad van Ministers van Onderwijs van 25 mei 1988 (88/C177/02) over de ‘Europese dimensie in het onderwijs’;
- Convention on the rights of the child. 20 november 1989, Trb.1990, 46, waarin sprake is van ‘respect voor de culturele identiteit van het kind’.

- Besluit nr. 1934/2000/EG van het Europees Parlement en de Raad van Europa van 17 juli 2000 tot instelling van het Europees Jaar van de talen 2001. Artikel 4: “Alle Europese talen, gesproken of geschreven, zijn in cultureel opzicht gelijk in waarde en waardigheid en maken een noodzakelijk deel uit van de Europese culturen en beschaving.”

De vragen die opkomen zijn:

- of, en in hoeverre, art. 3 van de Richtlijn van de Raad van Europa van 25 juli 1977 wordt toegepast, dat de lidstaten - in onderling overleg - passende maatregelen dienen te nemen voor het onderwijs in moedertaal en -cultuur aan allochtone leerlingen die afkomstig zijn uit lidstaten, en wel gecoördineerd met het reguliere onderwijs (dat wil zeggen het onderwijs aan inheemse kinderen van het land);
- of de cultuurpolitiek van de E.U. bepaalde gevolgen heeft voor de culturele identiteit van de Griekse leerlingen;
- of de bilaterale onderwijsvereenkomsten tussen Nederland en Griekenland directe gevolgen hadden voor het onderwijs aan Griekse kinderen.

Het feit dat het onderwijs in moedertaal en -cultuur een aanvullende functie heeft, gedurende een beperkt aantal uren - vooral buiten het officiële onderwijsprogramma - en aangepast is aan de eisen van de Nederlandse onderwijspolitiek voor de minderheden, leidt tot de hypothese dat het onderwijs in moedertaal en -cultuur een marginale rol gaat spelen. Tevens kan men als onderzoeksvraagstelling formuleren, welke gevolgen er voor het onderwijs aan Griekse kinderen voortvloeien enerzijds uit de eenwording van Europa, als gevolg van de internationale ontwikkelingen, en anderzijds uit de grote instroom de laatste jaren in Nederland van politieke vluchtelingen uit landen van de voormalige Sovjet-Unie, Azië en Afrika.

5. ONDERWIJS GRIEKS IN NEDERLAND

Dit hoofdstuk omvat een beschrijving van wettelijk kader, organisatie, functioneren en doelstellingen van het Griekstalig onderwijs in Nederland. In paragraaf 5.1 wordt toegelicht hoe door middel van culturele programma's en bilaterale onderwijsvereenkomsten de beide landen streven naar een beter en effectiever onderwijs in eigen taal en cultuur. Het Griekse onderwijsbeleid t.a.v de immigranten en het doel van dit onderwijs in het buitenland - zoals het in wet 2413/96 naar voren komt -, wordt vervolgens uitgelegd. De faciliteiten en organisatievormen van het Griekstalig onderwijs met uitgebreide informatie over het onderwijsgevend personeel, de schoolwerkplannen en de leermiddelen worden daarna besproken. De instanties die het onderwijs Grieks ondersteunen, toezicht uitoefenen en beleid bepalen worden in paragrafen 5.3 en 5.4 beschreven. Er volgen de doelstellingen en aspiraties die gesteld worden in het kader van een verenigd Europa (5.5), en tot besluit van dit hoofdstuk wordt de socialiserende functie van het moedertaalonderwijs besproken (5.6).

5.1 Onderwijs in Griekse taal en cultuur volgens bilaterale overeenkomsten tussen Griekenland en Nederland

Door de regering van het toenmalige koninkrijk Griekenland en de regering van het koninkrijk der Nederlanden werd op 21 april 1953 te Den Haag een Cultureel Verdrag ondertekend, waarin zij de wens uitdrukken "de vriendschapsbanden die de beide landen op zo gelukkige wijze verbinden nog nauwer aan te halen en de diverse culturele betrekkingen verder te ontwikkelen" (Wettelijke Verordening 2617/19-9-1953). Ten behoeve van de implementatie van dit verdrag werden er vanaf 1979 door de beide landen culturele samenwerkingsprogramma's ontwikkeld op de terreinen van onderwijs, cultuur, maatschappelijk werk en gezondheid.

Tijdens de derde ontmoeting van de vertegenwoordigers van de twee landen voor het opstellen van een Cultureel Programma (25-28 september 1984) werd in artikel 10 besloten tot het instellen van een Gemengde Grieks-Nederlandse Subcommissie Onderwijs, verantwoordelijk voor onderwijsvraagstukken.

De eerste zitting van die subcommissie vond hetzelfde jaar plaats in Zoetermeer en werd tot 1992 jaarlijks herhaald, beurtelings in Zoetermeer en in Athene. Tijdens al deze bijeenkomsten werd bijzondere aandacht en zorg besteed aan kwesties die betrekking hebben op de persoonlijkheidsontwikkeling van de Griekse kinderen in Nederland, hun participatie in het maatschappelijk leven en hun aanpassing aan de Nederlandse cultuur (acculturatie).

In de wederzijds goedgekeurde notulen van de eerste bijeenkomst (11-12 december 1984) worden de volgende gespreksonderwerpen vermeld:

- het onderwijs in eigen taal en cultuur in Nederland
- het beleid t.a.v. allochtone leerkrachten
- de positie van het bevoegd gezag in het Nederlandse onderwijsbestel
- consequenties van het bevoegd gezag in het Nederlandse onderwijsbestel
- mogelijkheden voor samenwerking in de toekomst.

De delegaties bereikten overeenstemming over de volgende punten, wat betreft het onderwijs in de Griekse taal en cultuur in Nederland:

- het belang van het onderwijs aan de Griekse kinderen in hun eigen taal en cultuur, binnen het kader van het Nederlandse onderwijssysteem
- de noodzaak van samenwerking tussen de beide landen bij het oplossen van de speciale problemen die verbonden zijn met het onderwijs aan Griekse kinderen in Nederland, alsmede de noodzaak het voor de Griekse kinderen in Nederland gemakkelijker te maken een goede scholing te ontvangen op beroeps- of wetenschappelijk gebied
- het oprichten van een gemengde werkgroep die geschikte lesprogramma's moet samenstellen
- het belang van onderwijs in de Griekse taal, ten minste gedurende de leerplichtige leeftijd
- het beschikbaar stellen door de Nederlandse autoriteiten van ten hoogste vijf uren voor het onderwijs in de Griekse taal en cultuur, die geïntegreerd worden in het reguliere lesprogramma van de Nederlandse scholen. Bovendien zal aanvullend onderwijs in de Griekse taal en cultuur mogelijk gemaakt worden; de daaraan verbonden kosten zal de Griekse overheid voor haar rekening nemen
- het beschikbaar stellen door de Nederlandse autoriteiten van leerboeken en ander lesmateriaal voor het onderwijs in de Griekse taal en cultuur
- de overtuiging dat het onderwijs in de Griekse taal en cultuur vruchtbaar kan zijn, mits er samenwerking bestaat tussen de Nederlandse en de Griekse leerkrachten en de ouders van de leerlingen.

Tijdens de tweede (21-23 augustus 1985), de derde (14-16 september 1987) en de vierde (19-22 september 1988) zitting van de subcommissie zijn - na een kort overzicht van de tot nu toe bereikte resultaten en nadat er aandacht was besteed aan de vorderingen en de verdere planning van de samenwerking, maar ook aan de problemen die zich in het algemeen voordeden - in het bijzonder de volgende onderwerpen aan de orde geweest:

- OET(C) in het basis- en voortgezet onderwijs in Nederland
- speciaal onderwijs
- de procedures t.a.v. de benoeming van Griekse leerkrachten in Nederland
- vereisten t.a.v. leerkrachten ET(C)
- inspecties van ET(C)-Onderwijs Grieks in Nederland
- onderwijs Nederlands in Griekenland
- scholing en bijscholing van Griekse leerkrachten
- ontwikkeling van curricula en van onderwijsmateriaal
- Grieks onderwijssysteem met referentie naar het onderwijs Grieks in het buitenland
- duur verblijf Griekse leerkrachten
- leslokaalfaciliteiten voor het lesgeven in de Griekse taal en cultuur
- coöperatie in het veld van beroepsonderwijs.

Tijdens de vijfde (4-6 december 1989) en de zesde (17-19 oktober 1990) vergadering van de subcommissie zijn de volgende nieuwe onderwerpen besproken:

- godsdienstonderwijs aan Griekse kinderen in het buitenland
- Nederlands in Griekenland / Leerstoel Nederlands
- statistische gegevens
- overzicht nieuwe onderwijsmaatregelen BO en VO in Griekenland en Nederland
- OET(C) in BO, VO en SO in Nederland: huidig en toekomstig
 - a. uitvoeringsmaatregelen
 - b. relatie Griekse leerkrachten met Nederlandse scholen
 - c. bijscholing
 - d. ZEG-project.

De laatste (tot nu toe, naar wij hopen!) bijeenkomst (25-27 mei 1992) was rijk aan gespreksstof, waarschijnlijk als gevolg van de diverse veranderingen op onderwijsgebied in het kader van de Europese eenwording. De agenda bevatte de volgende nieuwe onderwerpen:

- recente ontwikkelingen in het Griekse en het Nederlandse onderwijsbeleid
- Griekse en Nederlandse betrekkingen met Oost-Europese staten
- de EU-programma's TEMPUS, ERASMUS, COMETT en PETRA

- cursussen moedertaalonderwijs in basis- en voortgezet onderwijs; Grieks in Nederland en Nederlands in Griekenland
- taalonderwijs in het voortgezet onderwijs, inclusief het EU-programma LINGUA
- taalonderwijs in het hoger (universitair) onderwijs:
 - a. leerstoelen en lectoraten Grieks in Nederland
 - b. leerstoel Nederlands in Griekenland (voorstel: universiteit van Thessaloniki)
 - samenwerking op het terrein van het voortgezet onderwijs: uitwisselingsprojecten:
 - a. EU-projecten
 - b. maatregelen ten behoeve van implementatie en coördinatie
 - c. (Nederlandse) Europese platformprojecten: IKO, SESAM en PLATO.

5.1.1 Het Griekse onderwijsbeleid t.a.v. de immigranten

Het Griekse overheidsbeleid is erop gericht de belangen van de immigranten in de landen waar zij wonen en werken te ondersteunen en tegelijkertijd een goede basis te leggen voor hun geleidelijke repatriëring en hun herintegratie in de Griekse samenleving.

De onderwijsbehoeften van de immigranten zijn groot. De Griekse regering probeert door de diverse maatregelen die zij neemt aan die behoeften tegemoet te komen, aangezien het gevaar van 'ontgrieksing' van de jongere generaties Griekse immigranten toeneemt. De Griekse vorming en opvoeding van de migrantenkinderen is een eerste voorwaarde voor het behoud van hun nationale en culturele identiteit, voor het behoud of het verwerven van kennis van hun moedertaal, het behoud van de banden met het moederland en van een levendig contact met het Griekse volk.

Directe zorg van de Griekse staat is het ontwikkelen en implementeren van een geschikt onderwijsprogramma dat de onderwijsproblematiek van de immigranten radicaal kan oplossen. Om de kinderen van de Grieken die in het buitenland wonen doeltreffend te kunnen helpen, streeft het onderwijsprogramma twee doelen na:

a) Voor Griekse kinderen die naar Griekenland terugkeren zijn, om hun integratie in de Griekse samenleving te bevorderen, speciale klassen voor eerste opvang in het leven geroepen. Op die manier krijgen kinderen wier kennis van het Grieks ernstige lacunes vertoont de gelegenheid een tijdlang speciale lessen te volgen, aangepast aan hun vaardigheden, totdat hun niveau voldoende wordt bevonden voor hun invoeging in het reguliere onderwijssysteem van Griekenland.

b) In het geval van kinderen die in het gastland zullen blijven zorgt het programma voor de noodzakelijke geestelijke bagage die hen kan helpen om, zoals reeds vermeld, hun nationale en culturele identiteit te behouden en hun kansen op een succesvolle professionele loopbaan te vergroten. Daarom zendt de Griekse overheid leerkrachten voor het basis- en voortgezet onderwijs uit, huurt lokalen waar de

lessen kunnen worden gegeven, stuurt gratis boeken en andere leermiddelen om het onderwijs te vervolmaken, enz. De laatste jaren zijn de uitgaven voor het functioneren van de scholen en voor het uitzenden van leerkrachten naar alle delen van de wereld aanzienlijk gestegen. Het bedrag dat jaarlijks voor deze doelen naar het buitenland wordt gestuurd wordt geraamd op miljoenen EURO. De Griekse overheid beschouwt deze uitgaven als een morele plicht tegenover de kinderen van de immigranten.

5.1.2 Het doel van het onderwijs Grieks in het buitenland

Het Griekse onderwijsbeleid is erop gericht in het buitenland Griekse scholen, zowel voor basis- als voor voortgezet onderwijs, te organiseren en te doen functioneren en zodoende onderwijs Grieks te verschaffen.

In artikel 1 van wet 2413/96 wordt het doel van het onderwijs Grieks in het buitenland als volgt geformuleerd:

- “1) Het onderwijs Grieks in het buitenland heeft als doel:
- a. het cultiveren en onderwijzen van de Griekse taal,
 - b. het zichtbaar maken van de Griekse culturele identiteit,
 - c. het ontwikkelen van de persoonlijkheid van de Griekse kinderen, om hun zelfkennis en zelfvertrouwen te versterken,
 - d. het promoten en doorgeven van de Griekse taal, de Griekse en Grieks-orthodoxe traditie en de Griekse cultuur in het buitenland,
 - e. het zichtbaar maken van de bijzondere culturele elementen, de tradities en de geschiedenis van het Griekse volk dat verspreid over verschillende landen en regio's op de wereld leeft, evenals de promotie en ontwikkeling van die elementen in Griekenland (met name middels het onderwijs-systeem) en in het buitenland,
 - f. het benutten van de kennis en ervaring van de Grieken in de diaspora voor de ontwikkeling van wetenschap, cultuur en onderwijs in Griekenland,
 - g. het bevorderen van wederzijds begrip, vreedzame samenleving en samenwerking van personen van verschillende herkomst en culturele traditie die in de moderne multiculturele -samenlevingen leven.
- 2) Het onderwijs Grieks in het buitenland is gericht op het bevorderen van programma's en vormen van onderwijs Grieks die zijn toegesneden op de omstandigheden die in de respectieve landen heersen, terwijl zij onverbreekelijk verbonden zijn met de psychische en culturele behoeften van de Griekse kinderen en van de Grieken in de diaspora in het algemeen. Met dezelfde benadering zullen programma's en organisatie-vormen van onderwijs Grieks bevorderd worden die gericht zijn op inwoners van andere landen.”

5.2 Vormen en uitvoering van het onderwijs Grieks

Het initiatief tot het organiseren van Griekstalig onderwijs kwam aanvankelijk van de Griekse ouders in de jaren '60. Ze wilden dat hun kinderen bij terugkeer naar Griekenland geen grote taalachterstand zouden hebben en bij eventueel permanent verblijf in Nederland niet zouden vervreemden van henzelf en andere familieleden. Vervolgens is de organisatie van Griekstalig onderwijs overgenomen door de Griekse en de Nederlandse overheid en onstonden er twee soorten onderwijs in Griekse taal en cultuur:

- a) Onderwijs Grieks in de Secties Moedertaalonderwijs waarbij de leerkrachten door de Griekse overheid worden uitgezonden en betaald¹;
- b) Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur (OETC) - inmiddels 'Onderwijs Allochtone Levende Talen' (OALT) -, waarbij de leerkrachten door de Nederlandse overheid worden aangesteld en betaald.

In de loop van de tijd onstond er een andere werkelijkheid dan de Nederlandse overheid en de meeste allochtonen verwacht en gehoopt hebben. Terwijl een aantal Griekse migranten naar het land van herkomst terugkeerde bleef het overgrote deel in Nederland.

De tweede generatie groeide in de Nederlandse samenleving op. Het beleid omtrent het onderwijs in eigen taal en cultuur (OETC) moest in de loop van de jaren aangepast worden. Het was van cruciaal belang dat allochtone kinderen de Nederlandse taal op voldoende niveau leerden beheersen om zich te kunnen integreren en participeren in de Nederlandse maatschappij. Niemand twijfelde eraan dat de Nederlandse taal en cultuur de centrale plaats in het onderwijs aan de allochtone kinderen zouden moeten innemen. Ongeacht de culturele achtergrond van de allochtone kinderen moest er aan het Nederlands gewerkt worden.

Toen bleek dat er geen sprake van remigratie was, kreeg het OETC een andere functie. De cultuurcomponent was weggefallen en de talige component was overgebleven (OET). Het belang van onderwijs in eigen taal was niet zo zeer een beter leren kennen en consolideren van de eigen minderheidscultuur, maar via een goede taalbeheersing komen tot een goede beheersing van het Nederlands als tweede taal (Meijer e.a, 1992).

De verschuiving van de essentie van de Nederlandse taal voor allochtone kinderen heeft geleid tot een marginale positie van het onderwijs in eigen taal in het onderwijscurriculum. Het beleid omtrent het onderwijs in eigen taal en cultuur veranderde. De nieuwe wet die in maart 1998 door de Eerste Kamer aangenomen is, pleit voor een andere benadering van het onderwijs in de thuistaal van de allochtone kinderen. De nieuwe naam is Onderwijs in Allochtone Levende Talen. De doelstellingen m.b.t. het eigen-taalonderwijs anno 2000 zijn totaal verschillend van die in de jaren zeventig².

Er zijn drie belangrijke verschillen tussen OALT en OETC, te weten:

- OALT mag uitsluitend buiten de schooltijden verzorgd worden. De Wet OALT plaatst het onderwijs in levende allochtone talen n.l. in het kader van cultuurbeleid. Daardoor wordt de zelfstandige functie van OALT benadrukt en wordt het losgekoppeld van het reguliere onderwijsprogramma;
- OALT is mogelijk voor alle taalgroepen (OETC was mogelijk voor een beperkt aantal taalgroepen);
- OALT mag verzorgd worden door rechtspersonen die niet een school instandhouden (OETC kon alleen door schoolbesturen worden verzorgd).

Beide soorten Griekstalig onderwijs worden zowel in de gewone schooltijd, op een Nederlandse school, als buiten schooltijd georganiseerd. Zo spreken we over respectievelijk *geïntegreerd* (in het reguliere lesprogramma) en *parallel* onderwijs. De geringe concentratie van Griekse leerlingen in grote delen van Nederland heeft het altijd moeilijk gemaakt om het Griekstalig onderwijs binnen schooltijd te organiseren. Tegenwoordig heeft, volgens de Wet Onderwijs Allochtone Levende Talen (1998), OALT een ondersteunde functie voor groep 1-4 binnen schooltijd en een zelfstandige functie voor groep 1-8 buiten schooltijd.

In de Secties Moedertaalonderwijs wordt het Griekstalig onderwijs buiten de reguliere schooltijd gegeven door onderwijzers die door de Griekse overheid zijn uitgezonden. Deze vorm van onderwijs wordt op zaterdag of op woensdagmiddag gegeven, dat wil zeggen in de vrije tijd van de leerlingen. Zodoende hoeven de kinderen niets van het Nederlandse onderwijs te missen.

Om in aanmerking te komen voor de toekenning van formatieplaatsen door het ministerie van Onderwijs was het noodzakelijk de veelal verspreid wonende leerlingen te concentreren op zogenaamde *lespuntscholen*. Deze lespuntscholen worden, rekening houdende met de concentraties van Griekse leerlingen, onderwijskundig, schoolorganisatorisch en verkeerstechnisch gezien zo strategisch mogelijk over de steden verdeeld. In de gemeente Utrecht fungeert de Pijlstaatschool (voor de fusie Bonifaciuschool) aan de Amsterdamsestraatweg als zo'n lespuntschool, omdat daar de grootste concentratie Grieken in de buurt woont. Maar in gemeenten waar de Griekse bevolking niet zo duidelijk in één buurt geconcentreerd is, komen de leerlingen uit alle delen van de stad naar deze lespuntscholen voor versterking en verbreding van hun eigen taal en cultuur.

De lessen in de Secties Moedertaalonderwijs (buiten de reguliere schooltijd) worden gegeven in schoollokalen of in gebouwen van maatschappelijke en culturele stichtingen, die gratis ter beschikking worden gesteld of van de Nederlandse autoriteiten worden gehuurd. Het onderwijs Grieks neemt over het algemeen de vakanties en vrije dagen van de Nederlandse scholen in acht, waaraan dan nog eens de lange Griekse schoolvakanties worden toegevoegd. De zomervakantie duurt twee maanden (juli en augustus). Dit alles resulteert in een lesjaar van 70 à 75 werkdagen. In deze vorm van parallel Grieks onderwijs, die zowel kleuter-, basis- als middelbaar onderwijs omvat, is het merendeel van de uitgezonden leerkrachten werkzaam. De Griekse overheid bepaalt het lesprogramma en verstrekt de leermiddelen.

Alleen op de Pijlstaartbasisschool in Utrecht en de Baanbrekerbasisschool in Gorinchem bevonden zich voldoende Griekse leerlingen om OET(C) geïntegreerd in het reguliere onderwijs te rechtvaardigen. Echter, vanaf de uitvoering van de Wet OALT is dit bij de Baanbrekerbasisschool niet meer het geval. De lessen vinden, sinds augustus 1999, buiten schooltijd plaats. Op de Pijlstaartbasisschool worden de klassen in de onderbouw opgesplitst in deelklassen, waarin les wordt gegeven in de taal van het land van herkomst. De autochtone leerlingen krijgen tijdens die uren aanvullend onderwijs of volgen lessen in vakken waarin geen examen hoeft te worden gedaan (handenarbeid, gymnastiek). Theoretisch maakt de aanwezigheid van Griekse leerkrachten op deze school deel uit van een filosofie van interculturele samenwerking met hun Nederlandse collega's.

Leerkrachten van beide soorten Griekstalig onderwijs kunnen bij het consulaat terecht voor het aanvragen van boeken en ander lesmateriaal dat op het Ministerie van Onderwijs in Athene wordt gemaakt.

Naast het Griekstalig basisonderwijs is er in de grote lokale gemeenschappen ook voortgezet Grieks onderwijs, de zogenaamde Griekse 'Gymnasia' (Secties Voorgezet Moedertaalonderwijs). Ook dit onderwijs staat onder toezicht van en wordt gefinancierd door de Griekse overheid en ook hier wordt gebruik gemaakt van door haar verstrekt lesmateriaal.

Zoals blijkt uit onderstaande tabel, functioneerden er gedurende het schooljaar 2001 - 2002 in Nederland:

- a) 8 Secties Moedertaalonderwijs buiten reguliere schooltijd;
- b) 1 Sectie Moedertaalonderwijs, deels (de onderbouw) binnen schooltijd, deels buiten schooltijd;
- c) 3 OALT-afdelingen buiten reguliere schooltijd;
- d) 3 'Gymnasia' (Secties Voortgezet Moedertaalonderwijs) buiten reguliere schooltijd.

De OALT-afdeling in de Montessorischool 'De Scholekster' in Amsterdam werd in 1974 opgericht met behulp van de Stichting Welzijn Buitenlandse Werknemers en met een subsidie van het ministerie van CRM. Niet lang daarna kwam het OETC onder de hoede van het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen en werd het gemeentebestuur van Amsterdam schoolbestuur van de Griekse school. Het onderwijs wordt buiten schooltijd gegeven en dit is een keuze van de ouders, die het bezwaarlijk vonden als hun kinderen regulier onderwijs moeten missen om onderwijs in de eigen taal en cultuur te krijgen. Overigens zou, gezien de spreiding van de leerlingen over Amsterdam en omstreken, een integratie van het Griekstalig onderwijs in de Nederlandse school organisatorisch moeilijk te verwezenlijken zijn. De lessen worden gegeven door twee leerkrachten in dienst van de gemeente Amsterdam, onder verantwoordelijkheid van een door de gemeente aangestelde bijzondere inspecteur voor het basisonderwijs (Vegt-Vrana van der, 1986:76-77).

De Odysseus-school in Utrecht is op vergelijkbare wijze georganiseerd. Bij de oprichting van deze school heeft ook de politiek een rol gespeeld. In de junta-periode (1967-1974) was er een ware schoolstrijd. Veel Griekse ouders verzetten zich in die tijd tegen de pogingen van de junta om haar ideologie via de school te verspreiden en weigerden hun kinderen het door Griekse overheid georganiseerde Griekstalig onderwijs te laten volgen. De bezwaren tegen dit onderwijs verdwenen niet direct met de val van junta. De

oprichters van Odysseusschool in Utrecht kwamen met name uit de kringen van degenen die zich hadden verzet tegen het Griekse onderwijs op de Concentratieschool (Vermeulen e.a, 1985:72).

‘Odysseus’ is in 1977 gestart door een groep ouders, die zelf verantwoordelijk waren voor de gang van zaken en de bekostiging. In het voorjaar van 1979 is de verantwoordelijkheid overgenomen door de gemeente Utrecht; sindsdien wordt het onderwijs bekostigd met rijkssubsidies en bijdragen van de gemeente. Tegenwoordig functioneert ‘Odysseus’ als OALT-afdeling.

Tenslotte is vermeldenswaard dat er binnen de Griekse gemeenschap in Nederland verschillend gedacht wordt over welke vorm (Secties Moedertaalonderwijs of OALT-afdelingen; ‘Nederlandse’ Griek als onderwijzer of door Griekenland uitgezonden) de voorkeur verdient. Uit het onderzoek van Vermeulen e.a. (1985:72-73) bleek dat men het in een Griekse plaatselijke gemeenschap met een vrij sterke etnische cohesie (Gorinchem) op een conflict liet aankomen, toen de positie van een door de Griekse overheid aangestelde onderwijzer bedreigd werd. Het merendeel van de ouders gaf hier de voorkeur aan een door de Griekse overheid aangestelde onderwijzer uit Griekenland boven een Griek met een diploma van de Nederlandse pedagogische academie. Men streefde destijds in deze gemeenschap naar aansluiting bij het onderwijs in Griekenland, aangezien men van plan was terug te keren, en hechtte grote waarde aan de officiële overgangsrapporten en diploma’s van de Griekse onderwijsattaché in Brussel.

5.2.1 Onderwijsgevend personeel

De pioniers van het Griekse OET(C) in de jaren zestig en begin jaren zeventig waren migranten (‘gastarbeiders’) met een onderwijsbevoegdheid. Ze hadden een onduidelijke positie op de scholen en een onduidelijke rechtspositie als leerkrachten. Tot hun taken behoorde ook het verrichten van tolkwerk. Ze werden ‘buitenlandse onderwijsassistenten’ genoemd en naar die functie (onder)betaald. In het Ministeriële beleidsplan Culturele Minderheden in het Onderwijs werd het recht op OET(C) min of meer erkend (1981). De discriminerende term ‘buitenlandse onderwijsassistent’ werd vervangen door ‘buitenlandse leerkracht’. Inmiddels was informeel met de Griekse autoriteiten overeengekomen dat Griekse onderwijskrachten in het algemeen voor een bepaalde periode konden worden aangesteld (zie Beleidsplan Culturele Minderheden in het Onderwijs, 1981:bijlage 3-7).

Tegenwoordig bestaat het onderwijzend personeel van de onderwijsinstellingen voor Grieks onderwijs in Nederland uit:

- a) door de Griekse autoriteiten uitgezonden leerkrachten voor het basisonderwijs
- b) door de Griekse autoriteiten uitgezonden leerkrachten voor het voortgezet onderwijs met de vereiste specialismen (filologen, theologen)
- c) Griekse leerkrachten voor het basisonderwijs met een diploma van de pedagogische academie in Griekenland of in Nederland.

Het onderwijzend personeel in kwestie bestond in het schooljaar 2001-2002 uit 12 onderwijzers en 4 docenten. Van hen vallen er 9 in de eerste categorie, 4 in de tweede en 3 in de derde.

Leerkrachten die een verzoek indienen om in Nederland gedetacheerd te worden moeten ten minste drie jaar aan een Griekse school verbonden zijn geweest. Ook zijn zij verplicht examens af te leggen waarbij hun kennis van de Nederlandse of Engelse taal wordt getoetst. Voorts moeten zij met goed gevolg een speciaal trainingsprogramma volgen, alvorens zij hun nieuwe taak kunnen aanvangen. De leerkrachten van de derde categorie worden benoemd door de Nederlandse onderwijsinspecties en zijn inhoudelijk verantwoording schuldig aan de Nederlandse inspectie. Een *condicio sine qua non* voor de aanstelling is het bezit van het diploma van de applicatiecursus OALT.

Over de motieven om zich door het Griekse ministerie van Onderwijs te laten uitzenden zegt de leerkracht van de Griekse school te Rotterdam: “Het opdoen van ervaring, de vernieuwing en verrijking van onze bestaande kennis met nieuwe gegevens en methodologieën, de uitdaging van andere vormen van onderwijs en het absorberen van alle mogelijke vormen van kennis in een voor ons nieuwe omgeving; dat alles is het doel van onze vrijwillige uitzending naar het buitenland.”

Plaatsing en overplaatsing van de gedetacheerde leerkrachten aan de Griekse scholen in Nederland geschiedt krachtens een besluit van de onderwijscoördinator te Brussel. De taken van de directeuren komen overeen met die welke zijn vastgelegd in de geldende verordeningen voor vergelijkbare scholen in het land van herkomst.

De uitzending van de leerkrachten naar Nederland geschiedt voor een periode van drie tot vijf aaneengesloten jaren, tegen betaling van een salaris in Griekenland en een speciale toelage in Nederland. De duur van de detachering wordt berekend vanaf het moment dat de leerkracht in dienst treedt. Een detachering die in de loop van een schooljaar eindigt wordt rechtens verlengd tot het eind van het schooljaar. Verlenging van de detachering van de Griekse leerkrachten tot meer dan vijf jaar is toegestaan “mits de leerkrachten vóór het van kracht worden van de onderhavige wet (16-6-1996) in het huwelijk zijn getreden met in het buitenland gevestigde Grieken of met buitenlanders.” Verlenging van de detachering vindt plaats zonder betaling van de toelage voor verblijf in het buitenland “en kan vernieuwd worden totdat het minimum aantal dienstjaren vervuld is dat is vereist om in aanmerking te komen voor een pensioen van staatswege” (wet 2413/1996, artikel 23, paragraaf 13).

Krachtens een besluit van de minister van Onderwijs & Religieuze Zaken (wet 2413/1996, artikel 23, paragraaf 11) “kunnen ook geestelijken die onderwijs geven aan instellingen voor Griekstalig onderwijs (zowel voor basis- als voor voortgezet onderwijs) en tegelijkertijd hun religieuze taken vervullen voor langer dan vijf jaar uitgezonden worden.”

De detachering van een leerkracht kan voor het vervullen van het vijfjarig dienstverband worden beëindigd in de volgende gevallen (wet 2413/1996, artikel 23, paragraaf 6):

- a) indien de leerkracht zijn plichten verzaakt dan wel gebrekkig vervult, of niet is opgewassen tegen zijn specifieke taken,

- b) indien de leerkracht herhaaldelijk en langdurig absent is,
- c) indien de leerkracht een verzoek daartoe indient, op voorwaarde dat er sprake is van ernstige redenen en het harmonisch functioneren van de onderwijsinstelling niet wordt verstoord.

De taken van de Griekse leerkrachten kunnen variëren, al naar gelang de instelling onder wier verantwoordelijkheid zij vallen. De leerkrachten die vanuit Griekenland benoemd worden hebben geen duidelijk omschreven taakstelling. Hun taken worden beschreven in de diverse circulaire van de onderwijsattachés, die een veeleer adviserend karakter hebben, aangezien de taken geformuleerd worden in termen van doelstellingen. Deze leerkrachten zijn niet helemaal ingesteld op de multiculturele Nederlandse samenleving en vertegenwoordigen in wezen het onderwijs in het land van herkomst. Ze werken d.m.v. onderwijs in eigen taal en cultuur mee aan:

- kennis en behoud van eigen taal,
- kennis en behoud van eigen cultuur,
- kennis van eigen geschiedenis,
- kennis en behoud van eigen (Grieks-Orthodoxe) godsdienst,
- de liefde voor het land van herkomst van de ouders,
- een gezonde persoonlijkheids- en identiteitsontwikkeling,
- ondersteuning van de cognitieve ontwikkeling.

Omdat de school in het buitenland fungeert als navelstreng met het vaderland, “hebben de leerkrachten niet alleen de professionele, maar ook de nationale plicht de hoop en verwachtingen van de ouders waar te maken, door de leerlingen een Grieks-Orthodoxe en Europese vorming mee te geven, opdat zij in staat zullen zijn als gelijkwaardige burgers in een verenigd Europa te leven, met behoud van hun nationale identiteit” (circulaire van de onderwijsattaché te Brussel, reg. nr. 1477/9-9-1991).

5.2.2 Schoolwerkplannen

Meestal hebben de Griekse leerkrachten in Nederland te maken met kleine groepen leerlingen die uit verschillende schoolklassen afkomstig zijn. Daardoor zijn deze groepen buitengewoon heterogeen. Het komt voor dat kinderen ouder dan tien jaar de meest elementaire beginselen van de Griekse taal nog moeten leren, doordat zij daar - om diverse redenen - niet eerder de gelegenheid voor hebben gehad.

In die gevallen splitsen de leerkrachten gewoonlijk de groep in twee subgroepen (beginners en min of meer gevorderden), ongeacht de klas waar de leerlingen officieel in zitten, en gaan te werk als in eenmansschooltjes. In de beginnersgroep kunnen uiteraard ook leerlingen uit de hogere klassen zitten die

nog geen Grieks kunnen lezen. Als de beginnersgroep oudere kinderen bevat (11, 12 jaar of nog ouder), kan de leerkracht een speciale groep voor intensief onderwijs creëren, met gebruikmaking van goedgekeurde hulpmiddelen, of de betreffende leerlingen extra taken opleggen. Het spreekt vanzelf dat de leerlingen uit de beginnersgroep of uit de groep voor intensief onderwijs ook in de loop van een schooljaar kunnen overstappen naar de groep voor (min of meer) gevorderden.

Bij het Griekstalige onderwijs in Nederland worden in hoofdlijnen dezelfde leergang en hetzelfde curriculum gevolgd als in Griekenland. Het is echter bekend dat de lesprogramma's en leerboeken die men bij het onderwijs in Griekenland gebruikt niet zonder de nodige aanpassingen gebruikt kunnen worden op de Griekse scholen in het buitenland. Om die reden zijn en worden er intensieve pogingen in het werk gesteld om nieuwe lesprogramma's, leerboeken, pedagogische technieken e.d. te ontwikkelen. Deze aanpassing gaat, in overeenstemming met de huidige inzichten, uit van de betrekkelijk geringe - of zeer geringe - kennis die de Griekse kinderen in het buitenland van hun moedertaal hebben, van de bekende beperkingen die het geringe aantal lessen met zich meebrengt en in het algemeen van de bijzondere omstandigheden waarmee het onderwijs in de Griekse taal aan deze kinderen zich geconfronteerd ziet.

Dit alles maakt een methodische organisatie en keuze van de stof noodzakelijk, alsook het opstellen van een lesprogramma, teneinde positievere resultaten te behalen. De onderwijscoördinatoren en -attachés benadrukken herhaaldelijk het belang van een juiste programmering van de inspanningen van de leerkrachten en van de te onderwijzen stof:

“De programmering van de inspanningen van de leerkrachten moet zich niet beperken tot het formeel bijhouden van een boekhouding van behandelde en te behandelen stof, noch tot het nauwkeurig bijhouden van de formele stadia van het onderwijscurriculum. Integendeel, in het belang van heldere didactische doelstellingen moeten alle details duidelijk geprogrammeerd worden. Het wat en hoe van het lesgeven moet zodanig geschetst worden dat de leerkrachten inzicht hebben in:

- 1) de ontwikkeling van het onderwijsproces, de wijze van evaluatie daarvan en de resultaten ervan,
- 2) opbouw en samenhang van de onderwijsdoelen, zodat zij kunnen inspelen op de stadia van de geestelijke ontwikkeling van de leerlingen en de beginselen van individueel onderwijs kunnen toepassen,
- 3) de sociaal-pedagogische dimensie van de onderwijsdoelen, waarbij zij rekening moeten houden met de sociaal-culturele positie waarin Griekse leerlingen in een West-Europees land verkeren” (circulaire van de onderwijscoördinator te Bonn, dossier 26/3621/8-10 1990).

Programmering is ook het middel waarmee de organisatie van de lessen voor de duur van het hele schooljaar verwezenlijkt kan worden. Dat veronderstelt, volgens de onderwijsattaché te Brussel (circulaire reg. nr. 3346/31-8-1988):

- “a) het bestaan van een jaarprogramma dat ofwel deel uitmaakt van de ‘officiële programma’s’, ofwel wordt overgelaten aan het initiatief van de leerkracht. (Het behoort tot de didactische ervaring en vaardigheid van de leerkracht te beoordelen of een bepaalde stof al dan niet onderwezen moet worden aan migrantenkinderen van de tweede en derde generatie of dat in de plaats van een bepaald onderdeel iets anders onderwezen moet worden.)
- b) het vaststellen van de tijdsduur. (De tijd die de leerkracht nodig oordeelt om de gekozen activiteiten uit te voeren.)
- d) de keuze van het geschikte tijdstip gedurende het schooljaar (ingegeven door de omgeving, door de omstandigheden of door het belang van de leerlingen).”

In de richtlijnen die de onderwijsadviseur geeft voor de aanpassing van het programma wordt met klem gesteld:

- “a) Wij onderstrepen dat de programmering niets van doen heeft met de dagelijkse voorbereiding van de lessen en het bijhouden van de lijsten, die de technische kant van de zaak vormen en dientengevolge slechts een aanvulling zijn. (De vorm die een en ander aanneemt wordt bepaald door de leerkracht in kwestie, afhankelijk van zijn persoonlijke denk- en werkwijze.)
- b) Wij achten het vanzelfsprekend dat dat voor elke periode tussen twee vakanties een programmering is vereist (drie trimesters: 1. oktober-november-december; 2. januari-februari-maart; 3. april-mei-juni. Programmeringen: september, kerstvakantie en Pasen).
- c) de programmering moet op de betreffende leerlingen zijn toegesneden. Deze opmerking impliceert een onderzoek aan het begin van het schooljaar om vast te stellen op welk niveau de activiteiten moeten beginnen.
- d) op het gebied van het leren van de moedertaal, waaraan op onze scholen de meeste tijd wordt besteed, moet een harmonieus evenwicht bestaan tussen de diverse onderdelen (grammatica, spelling, opstellen enz.).

Met betrekking tot het verwerven van kennis van de omgeving moeten wij zorg dragen voor een afgewogen verdeling van de tijd die wordt besteed aan de volgende onderdelen:

- kennis van de bezielde natuur (leerlingen),
- kennis van de onbezielde natuur (bestudering van de stof),
- vertrouwdheid met het begrip plaats en geografische samenhang,
- vertrouwdheid met het begrip tijd en historische samenhang.”

Ten slotte kunnen de verantwoordelijke leerkracht en het schoolbestuur besluiten, na tijdige verwittiging van de onderwijscoördinator voor de Benelux, in de loop van het schooljaar excursies op het programma te zetten naar plaatsen waar het Griekse element aanwezig is en in ere wordt gehouden (archeologische musea, tentoonstellingen van schilderijen of iconen, enz.). Deze excursies hebben zowel een educatief als een recreatief doel en worden op aanwijzing van de onderwijsattaché buiten het schoolprogramma om gehouden, met het oog op het beperkte aantal lessen. Hier kunnen wij ook nog de aandacht vestigen op gezamenlijke kerkgang van de leerlingen in plaatsen waar een Orthodoxe kerk aanwezig is.

De doelstellingen die vermeld staan in het schoolwerkplan van de Griekse school te Amsterdam en die men voor de respectieve doelgroepen tracht te verwezenlijken luiden als volgt (Vegt-Vrana van der, 1986:79-82):

Doelgroep 4-5 jaar, beginners

- het spontaan kunnen vertellen over belevenissen en ervaringen in Griekenland, over de familie, en dergelijke
- het kunnen begrijpen van verhalen en liedjes en het reproduceren ervan
- het vertrouwd raken met de letters in woord- en zinsverband: vormen herkennen en verschillen zien door middel van tekenen, drukken, stempelen, krassen en kleuren van letters
- kennismaken met het huidige en vroegere Griekenland, onder andere door middel van mythologische verhalen voor kinderen

Doelgroep 6-7 en 8-10 jaar

- het lezen van eenvoudige zinnen in verhaalvorm
- het correct schrijven van circa 100 woorden
- het zelf kunnen maken en schrijven van eenvoudige zinnen
- het begrijpen en uitvoeren van eenvoudige opdrachten
- het spontaan kunnen vertellen van eenvoudige verhalen
- enige kennis hebben van het leven in klassiek, byzantijns en modern Griekenland

Doelgroep 8-10 jaar, gevorderden

- het zelfstandig kunnen lezen van eenvoudige boeken
- tekstverklaring en tekstverwerking
- het zelf maken van teksten
- het verkrijgen van inzicht in de structuur van de taal (sorteren, rubriceren van woorden en teksten)

- een meer uitgebreide kennis van de Griekse geschiedenis en van de aardrijkskunde van Griekenland

Doelgroep meer gevorderden

- kennis hebben van alle grammaticale aspecten van de Griekse taal
- het vertalen van onder meer Griekse kinderboeken in het Nederlands
- het elkaar interviewen en gelezen teksten dramatiseren.

5.2.3 Leermiddelen

Het leeuwendeel van de leerboeken die bij het Griekstalig onderwijs worden gebruikt komt uit Griekenland. Deze boeken richten zich op in Griekenland wonende kinderen en beschrijven Griekse situaties, die voor in Nederland wonende kinderen niet altijd herkenbaar zijn. Ook is de methode die gehanteerd wordt om kinderen in Griekenland moedertaalonderwijs te geven niet geschikt voor de Nederlandse situatie, waar de leerlingen nu eenmaal een groot deel van de dag door een andere taal zijn omringd.

De Griekse leerkrachten in Nederland zijn dan ook niet erg te spreken over de kwaliteit van het lesmateriaal waarmee zij moeten werken, en beoordelen de praktische bruikbaarheid ervan als uiterst gering. De leermiddelen zijn vaak te moeilijk, niet alleen qua taalgebruik, maar bovendien omdat ze bestemd zijn voor homogene groepen die dagelijks de betreffende lessen volgen. De taalontwikkeling van Griekse kinderen in Nederland en de positie van hun moedertaal zijn tenslotte anders dan in het land van herkomst. Tevens signaleert men een tekort aan andere leermiddelen (b.v. audio-visuele). Omdat het materiaal niet adequaat is, is het moeilijk de verwerving van het Grieks in de lessen bij de Secties Moedertaalonderwijs en OALT-afdelingen goed te stimuleren.

Daar komt nog bij dat de inhoud van het Griekstalig onderwijs zeer divers is: taallessen spelen weliswaar meestal de hoofdrol, maar verder worden vakken gegeven als geschiedenis, aardrijkskunde (van Griekenland) en godsdienst. De boeken voor deze vakken zijn ook uit het moederland afkomstig.

De meeste leerkrachten ontwikkelen daarom maar zelf aanvullend materiaal, een tijdrovende aangelegenheid die ze niet ervaren als een aangename tijdspassing, maar als pure noodzaak om tegemoet te kunnen komen aan de interesses, behoeften en niveaus van elke leerling afzonderlijk.

Wellicht zijn scholen die onder verantwoordelijkheid van Nederlandse instanties functioneren uitgerust met meer leermiddelen en kan men daar beschikken over audio-visuele en andere hulpmiddelen en zodoende betere resultaten bereiken (Vegt-Vrana van der, 1986:76).

Op de 'Griekse scholen' voor voortgezet onderwijs in Nederland worden dezelfde leermiddelen gebruikt als in Griekenland, d.w.z. de leerboeken van de Organisatie voor het Uitgeven van Leerboeken.

Deze boeken worden gebruikt voor de volgende vakken: Oudgriekse literatuur (in Nieuwgriekse vertaling), Nieuwgriekse taal en literatuur, geschiedenis en godsdienst (waar dat mogelijk is).

Veelal wordt voor het taalonderwijs door Griekse leerkrachten voortgeborduurd op materiaal uit Griekenland, aangevuld met diverse methoden die naast elkaar worden gebruikt. In het midden van de jaren '90 bestond een beperkte mogelijkheid het materiaal te bestellen en te gebruiken dat in Duitsland was ontwikkeld voor het moedertaalonderwijs aan de Griekse kinderen aldaar (voor de zes klassen van het basisonderwijs). Deze methode is tot stand gekomen dankzij subsidies van de Europese Gemeenschap, de universiteit van Ioannina, de Instituten van Züst en Essen en het bureau van de onderwijscoördinator te Bonn. Intussen heeft de Universiteit van Kreta de realisering van het project 'Onderwijs aan etnische Grieken' op zich genomen, met als doel het instandhouden, cultiveren en stimuleren van de Griekse taal en cultuur, zowel bij leerlingen van Griekse afkomst die in het buitenland wonen en daar lager en secundair onderwijs volgen, als bij anderstalige leerlingen die deelgenoot van de Griekse cultuur wensen te worden en de Griekse taal willen leren. Een van de belangrijkste activiteiten van het project is de samenstelling van onderwijsprogramma's en het produceren van lesmateriaal³.

De Nederlandse overheid zag vanaf het begin van de jaren tachtig de behoefte aan de ontwikkeling van passende leermiddelen voor scholen met leerlingen afkomstig uit culturele minderheden. De conclusies die men trok, zijn duidelijk verwoord in het Beleidsplan Culturele Minderheden in het Onderwijs (1981:70):

- "de behoefte is urgent. Zonder deze leermiddelen is het onderwijs aan leerlingen uit culturele minderheidsgroeperingen niet in staat goed te functioneren;
- de behoefte is veelzijdig. Er zullen voorzieningen moeten worden getroffen om aan een verscheidenheid van behoeften aan leermiddelen tegemoet te komen."

Om de leermiddelenproblematiek op te lossen en aan de urgentie en de verscheidenheid tegemoet te komen m.b.t. de opvang, de achterstandssituaties en het onderwijs in eigen taal en cultuur heeft de overheid op verschillende instellingen teams gevormd van ervaren Nederlandse en allochtone leerkrachten, zonodig aangevuld met gespecialiseerde deskundigen, om leermiddelen te ontwikkelen. In de midden van de jaren tachtig zijn er wel enkele projecten gestart. Het ZEG (Zuid-Europese Gemeenschappen)-project is een landelijk leermiddelenproject, waarin sinds 1986 leermiddelen en curricula ontwikkeld worden ten behoeve van het Onderwijs in de Eigen Taal en Cultuur (OETC) van de Zuid-Europese gemeenschappen. Binnen het ZEG-project is een methode ontwikkeld voor het Grieks leren lezen in de Nederlandse situatie. Als materiaal zijn de fabels van Aesopus gekozen.

Uit het onderzoek van Driessen e.a. (1988:67) komt naar voren dat, alhoewel in de loop der jaren - zowel op landelijk als op plaatselijk niveau - hard is gewerkt aan de verbetering van de situatie rond de OET(C)-leermiddelen, de leerkrachten van allochtone groepen zelf daar nog onvoldoende van kunnen profiteren en voortdurend zelf bezig zijn met het ontwikkelen of aanpassen van materiaal.

Demirbaz e.a. (1993:47) constateren dat niet alleen het ontwikkelingsproces zeer traag verloopt maar ook dat het geproduceerde materiaal onvoldoende aansluit bij de behoeften van de leerkrachten, doordat er weinig deskundigheid beschikbaar is en de leerkrachten te weinig betrokken zijn bij de ontwikkelingsactiviteiten.

In het onderzoek naar Eigen Taal en Cultuur door Driessen e.a. (Samenwijs, nr.7, 1988:257) blijft onduidelijk in hoeverre de onvrede over de kwaliteit van de leermiddelen voortvloeit uit moeilijkheden die inherent zijn aan het ET(C) Onderwijs Grieks. Het is nu eenmaal een bijna onmogelijke opgave onderwijs te geven aan qua niveau, leeftijd en eigenlijke moedertaal soms uiterst heterogene groepen. Het is de vraag of daarvoor ooit bevredigend lesmateriaal ontwikkeld kan worden.

5.3 Ondersteunende instellingen

De Nederlandse grondwet waarborgt de vrijheid onderwijsinstellingen in het leven te roepen en vorm te geven voor het onderwijs aan allochtone groepen. Deze vrijheid heeft onder meer betrekking op de productie van leermiddelen en -methoden, de benoeming van leerkrachten en de toelating van leerlingen.

Het onderwijs Grieks in Nederland wordt - evenals dat voor andere allochtone groepen - ondersteund door de volgende instanties: het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (voorheen C.R.M.), de diverse onderzoekscentra op het gebied van onderwijs aan minderheden, colleges van bestuur van universiteiten, de Nederlandse gemeenten en de schoolbesturen. Griekse scholen die verbonden zijn aan een Nederlandse instelling voor openbaar onderwijs vallen onder de verantwoordelijkheid van het ministerie en de leerkrachten zijn in dienst van de gemeente waarin de betreffende school staat. In het geval van bijzonder (in de praktijk christelijk) onderwijs berust de verantwoordelijkheid bij het schoolbestuur.

In juni 1995 verscheen de notitie *Lokaal onderwijsbeleid* van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. De centrale stelling in deze notitie is dat lokaal onderwijsbeleid een wezenlijke bijdrage kan leveren aan nog meer samenhang en samenwerking op lokaal niveau, en daarmee aan een succesvolle sociale vernieuwing in het onderwijs. Op grond van deze decentralisatievoorstellen kunnen school- en gemeentebesturen een samenwerkingsovereenkomst sluiten en bijvoorbeeld een lokaal fonds oprichten ten behoeve van de sociale vernieuwing in het onderwijs.

Van Griekse zijde wordt het onderwijs Grieks in Nederland gesteund door het Griekse ministerie van Onderwijs & Religieuze Zaken, het bureau van de onderwijscoördinator in Brussel, het Griekse consulaat in Rotterdam, de federatie van Griekse gemeenschappen en de plaatselijke Griekse gemeenschappen.

De diverse instanties ondersteunen het onderwijs Grieks in Nederland met de volgende bijdragen:

- a) de ontwikkeling van lesprogramma's die aan de Nederlandse situatie worden aangepast door een commissie van gemengde samenstelling (Grieken en Nederlanders), in samenwerking met deskundigen uit beide landen,
- b) de opleiding en beschikbaarstelling van leerkrachten uit Griekenland en het in dienst nemen van in Nederland gevestigde Griekse leerkrachten,
- c) de toezending van leerboeken en ander lesmateriaal uit Griekenland,
- d) het schrijven en beschikbaar stellen van leerboeken op basis van diverse lesprogramma's,
- a) de financiering door Nederlandse overheidsinstanties van de oprichting en het functioneren van OALT-afdelingen.

Op grond van een gezamenlijk besluit van de Griekse Ministeries van Economische Zaken en van Onderwijs & Religieuze Zaken kunnen instellingen voor Griekstalig onderwijs in Nederland aanspraak maken op financiële ondersteuning ter bestrijding van alle mogelijke kosten die noodzakelijk zijn voor een goed functioneren. Deze bijdragen worden in Nederlandse valuta aan de onderwijscommissies ter beschikking gesteld, via het Griekse consulaat te Rotterdam.

In overeenstemming met de Nederlandse wetgeving is in het Formatiebesluit van 1992 bepaald dat de overheid het onderwijs voor de Griekse leerlingen bekostigt. Er geldt een minimum aantal van acht leerlingen per school alvorens extra formatie wordt toegekend. De omvang van de formatie heeft ook consequenties voor de omvang van de huisvesting en de materiële vergoedingen. Voor de uitvoering van haar beleid kan de Nederlandse overheid gebruikmaken van:

- 1) faciliteiten en regelingen die rechtstreeks op de school zijn gericht,
- 2) faciliteiten en regelingen die gericht zijn op de ondersteuning van de school en op de (na)scholing van de onderwijsgeevenden.

Bij de onder 1) bedoelde maatregelen kan men denken aan:

- toekenning van extra leerkrachten
- ontwikkeling van extra leermiddelen
- aanpassing van schoolgebouwen aan de eisen van het ET(C)-onderwijs
- het treffen van bepaalde wettelijke regelingen met als doel de erkenning van de plaats van de eigen taal en cultuur op de school en daarmee de regulering van de rechtspositie van de allochtone leerkracht.

Ten behoeve van de onder 2) genoemde ondersteuning zijn maatregelen in voorbereiding op de volgende gebieden:

- scholing en bijscholing van leerkrachten
- ontwikkeling van programma's, toetsen en leermiddelen
- begeleiding van de school

- informatie van het veld over ontwikkelde methoden, leermiddelen enz.
- onderzoek en evaluatie
- samenwerking met en ondersteuning vanuit andere sociaal-culturele voorzieningen (Beleidsplan Culturele Minderheden in het Onderwijs, 1981:17-18).

5.4 Bestuur en toezicht

OALT maakt deel uit van het totale onderwijsbeleid m.b.t. culturele minderheden, waarbij de gemeenten op lokaal niveau inhoud geven aan de door het rijk geformuleerde uitgangspunten, gebruikmakend van de door het rijk toegekende faciliteiten. Onder gemeente wordt hier verstaan: het geheel van gemeentelijke instanties die te maken hebben met het OALT. Dit zijn:

- de beleidsadviseur onderwijs anderstaligen, die de wethouder adviseert inzake het onderwijs aan culturele minderheden, en
- het coördinatiebureau onderwijs anderstaligen, dat tot taak heeft het gemeentelijk beleid uit te voeren.

Voor een effectief onderwijs aan anderstaligen, en om verspilling van de beschikbare middelen te voorkomen, is coördinatie van onschatbaar belang, op landelijk niveau - tussen de diverse betrokken ministeries en de onderwijssectoren - en op lokaal / regionaal niveau - tussen gemeenten, schoolbesturen, welzijnsorganisaties enz.

De kwaliteit van het onderwijs wordt bewaakt door de Rijksinspectie. In het concept-beleidsplan Culturele Minderheden in het Onderwijs (1980:20) wordt het volgende vermeld: “Bij de benoeming van nieuwe inspecteurs zal rekening worden gehouden met eventuele deskundigheid op het terrein van de culturele minderheden. Er zullen bij voorkeur enige inspecteurs worden benoemd afkomstig uit de minderheidsgroepen.” En in het Beleidsplan (1981:17), één jaar later: “In het jaarwerkplan van de inspectie neemt de aandacht voor de problematiek van de minderheden een centrale plaats in.”

In hetzelfde beleidsplan (1981:19) staat te lezen:

“De inspectie heb ik opdracht gegeven systematisch aandacht te schenken aan de organisatie en vormgeving van het onderwijs aan minderheden op de scholen. Zij ontwikkelt plannen voor frequent schoolbezoek, waarbij gerichte waarneming van dat onderwijs plaatsvindt. Op grond hiervan kan zij door suggesties, raadgeving en informatie over onderwijskundige ontwikkeling in het algemeen, en over de ervaringen met het minderhedenbeleid in het bijzonder, een grote steun voor de onderwijspraktijk zijn.

Het door de scholen in te dienen plan van aanpak kan een goed aangrijpingspunt zijn voor deze communicatie. Mede op basis van knelpunten die daarbij worden geconstateerd, zullen door de inspectie nadere adviezen ten behoeve van het onderwijsminderhedenbeleid aan mij worden uitgebracht.

Binnen de inspectie zijn werkgroepen gevormd voor de uitwisseling van gegevens over de bestudering van de minderhedenproblematiek in het onderwijs. Bij het benoemingsbeleid wordt rekening gehouden met de eisen die deze problematiek aan het inspectie-apparaat stelt.”

Bij de Secties Moedertaalonderwijs in Nederland die worden ondersteund door de Griekse diplomatieke vertegenwoordigingen is het bestuur en de inspectie in handen van het Griekse ministerie van Onderwijs & Religieuze Zaken en de onderwijscoördinator voor de Benelux, die is verbonden aan de Griekse ambassade te Brussel. Elke Sectie Moedertaalonderwijs heeft een schoolbestuur en een onderwijscommissie. De onderwijscommissie, waar de verantwoordelijke leerkracht van de betreffende school en twee ouders deel van uitmaken, wordt gevormd op instigatie van de onderwijscoördinator. Het schoolbestuur heeft tot taak het functioneren van de onderwijsinstelling zo goed mogelijk te ondersteunen en contact te onderhouden met de lokale autoriteiten. De taak van de onderwijscommissie is het beheren van de uitgaven en het aanboren van aanvullende inkomstenbronnen (Wet 2413/1996, artikel 26).

De taak van de onderwijscoördinator, zoals beschreven in de wet 2413/17-6-1996, artikel 13, ‘Het onderwijs Grieks in het buitenland, de interculturele scholing en andere verordeningen’, behelst:

- a) bevordering van de Griekse taal, de Griekse cultuur en de Grieks-orthodoxe traditie, in samenwerking met de bevoegde instanties van de gastlanden, de organisaties van de aldaar gevestigde Grieken, de instellingen voor hoger onderwijs en de betreffende scholen,
- b) samenwerking met de Griekse diplomatieke vertegenwoordigingen en de coördinatoren voor onderwijs in het buitenland, met als doel de implementatie van het Griekse onderwijsbeleid,
- c) bevordering en versteviging van de culturele betrekkingen tussen het gastland en Griekenland,
- d) versterking van de bijdrage van de Griekse beschaving aan het culturele leven van het gastland,
- e) samenwerking met de Griekse gemeenschappen en hun overkoepelende organen, de Grieks-orthodoxe kerken, de coördinatoren onderwijs in het buitenland, de ouderverenigingen, de teams van leerkrachten en andere organisaties, teneinde procedures te ontwikkelen voor de bevordering van het onderwijs Grieks in het buitenland en daarover te rapporteren aan het ministerie van Onderwijs & Religieuze Zaken.

De inspectie van het onderwijs Grieks wordt ook uitgevoerd door de onderwijscoördinator voor de Benelux, die adviserende en toezichthoudende taken heeft met betrekking tot het functioneren van het Griekstalig onderwijs en het onderwijzend personeel in de regio waarvoor hij verantwoordelijk is.

De taak van de onderwijscoördinator bestrijkt de volgende terreinen en behelst de uitoefening van de bijbehorende bevoegdheden (Wet 2413/1996, artikel 14):

I. Adviserend - wetenschappelijk - didactisch terrein

Onderwijskundige en adviserende activiteiten ten behoeve van de leerkrachten die door het ministerie van Onderwijs & Religieuze Zaken in het buitenland zijn gedetacheerd of van de leerkrachten die door de lokale autoriteiten en instanties van het gastland in dienst zijn genomen om het onderwijs Grieks te verzorgen.

II. Bestuurlijk - maatschappelijk - cultureel terrein

- a) Het besturen van de diverse onderwijs- en vormingsinstellingen in het buitenland, in overeenstemming met de geldende wetgeving in de betreffende gastlanden.
- b) Samenwerking met de diplomatieke vertegenwoordigingen en de onderwijsattaché bij de implementatie van het Griekse onderwijsbeleid.
- c) Samenwerking met de Griekse gemeenschappen en hun overkoepelende organen, met de Grieks-orthodoxe kerken, de ouderverenigingen, de teams van onderwijzend personeel en de plaatselijke en andere verenigingen van Grieken in het buitenland, teneinde de activiteiten die betrekking hebben op het functioneren van het Griekstalig onderwijs en de bevordering van de Griekse taal en cultuur te versterken, coördineren en ondersteunen.
- d) Vruchtbare communicatie en samenwerking met de buitenlandse autoriteiten op onderwijskundig, bestuurlijk en maatschappelijk terrein, teneinde eventuele problemen bij het functioneren van de onderwijsinstellingen op te lossen.

III. Toezichhoudend terrein

Toezichhoudende en richtinggevende taak, gericht op de uitvoering van de bestuurlijke, pedagogische en andere richtlijnen en beslissingen van het ministerie van Onderwijs & Religieuze Zaken en het informeren van de Griekse overheid door middel van relevante rapportage voor het uitstippelen van een nationaal onderwijs- en cultuurbeleid in het buitenland.

De onderwijscoördinatoren hebben disciplinaire bevoegdheden ten aanzien van de in het buitenland gedetacheerde leerkrachten die door de plaatselijke autoriteiten of instanties in dienst zijn genomen om het onderwijs Grieks te verzorgen, en ten aanzien van de gedetacheerde bestuursfunctionarissen. Deze bevoegdheden zijn gelijkwaardig aan die van de directeurs van besturen van onderwijsinstellingen in Griekenland.

De staf van de bureaus van de onderwijscoördinatoren bestaat uit onderwijs- en bestuursambtenaren, aangesteld door het ministerie van Onderwijs & Religieuze Zaken.

5.5 Doelstellingen en aspiraties in het kader van een verenigd Europa

Bij de opbouw en modernisering van het verenigde Europa is een belangrijke rol weggelegd voor het onderwijs in de diverse lidstaten van de EU. In het aangezicht van een voortschrijdende Europese eenwording wordt de behoefte aan een versterking van de Europese dimensie in het onderwijs steeds urgenter. Welke veranderingen en herstructureringen zijn aangewezen om een zodanig antwoord te geven op de Europese onderwijspolitiek en - in breder verband - op het competitieve sociaal-economische systeem, dat Griekenland daadwerkelijk en met succes kan deelnemen in de nieuwe Europese verhoudingen?

De probleemstelling m.b.t. een hervorming van het Griekstalig onderwijs in West-Europa begint met het vaststellen van de doelen die worden nagestreefd, in samenhang met de oorzaken die leiden tot een behoefte aan veranderingen.

Volgens de historicus R. Hubert (Parijs, 1948) 'is een levensvatbare onderwijshervorming niet denkbaar zonder kennis van de theorieën en feiten van het verleden'. Tot de historische feiten wendend om - door middel van een creatieve beschouwing van de geschiedenis en na een evaluatie van de huidige situatie - onze doelen en aspiraties helder te kunnen formuleren.

Geheel in overeenstemming met bovenstaande gedachtegang is het feit dat het onderwijs een levend organisme is met een verborgen dynamiek die de maatschappelijke, culturele en politieke ontwikkelingen volgt. Dit maakt de behoefte aan nieuwe onderzoeken en probleemstellingen en aan nieuwe didactische en pedagogische doelstellingen des te dringender. Wanneer wij bovendien bedenken dat de kinderen die op dit moment onderwijs ontvangen leven en handelen in een verenigd Europa, kunnen wij concluderen dat de doelen en aspiraties van het onderwijs Grieks in het buitenland van bepalende betekenis zullen zijn voor de toekomst van deze kinderen.

De doelen en aspiraties zullen in hoge mate afhangen van het antwoord dat wij geven op de vraag: 'Wat voor Europa willen wij?' Het antwoord van, naar ik meen, allen moet zijn: een Europa van de burgers, d.w.z. van gelukkige burgers, die vrij zullen leven, scheppen en zich bewegen in elk land van de EU en de cultuur en de beschaving van het land van herkomst met zich mee zullen dragen. De synthese van de culturen van de lidstaten zal het nieuwe Europa vormen.

Binnen dit kader "zullen er doelstellingen geformuleerd moeten worden die zowel eurocentrisch als multicentrisch zijn, zowel intercultureel als multicultureel. Doelstellingen die concreet, begrijpelijk, haalbaar en zo objectief mogelijk zijn, niet alleen op macroniveau, maar ook - en wellicht nog belangrijker - op het microniveau van de school" (Kazamias, 1996:52-54).

Dergelijke doelstellingen kunnen gebaseerd worden op:

- het versterken bij de kinderen van het gevoel dat zij bij de EU horen, door de ontwikkeling van de Europese dimensie in hun opleiding en die van de leerkrachten,
- de voortdurende verbetering van de kwaliteit van het moedertaalonderwijs aan minderheden.

De doelen en aspiraties van het Griekstalig onderwijs in de landen van West-Europa (waarbij het belang van de kinderen het enige criterium is) worden als volgt onder woorden gebracht door de onderwijscoördinator voor West-Europa, Theofanis Chatzistefanidis (circulaire reg. nr. 26/3358/18-9-1991):

- a) Oriëntatie op een tweetalig en multicultureel onderwijs aan de kinderen in het kader van een zich verenigend Europa, met dien verstande dat altijd de wensen van de ouders gerespecteerd worden. Geconfronteerd met de realiteit van de Europese eenwording vormt tweetalig onderwijs wellicht de enige garantie voor het behoud van de Griekse identiteit naast het verwerven van de Europese identiteit.
- b) Het aanbieden van tweetalig onderwijs op de reguliere scholen van de gastlanden, waarbij bepaalde lessen in het Grieks worden gegeven, zodat de kinderen hun moedertaal kunnen cultiveren en hun bijzondere identiteit behouden.
- c) Dit soort onderwijs beginnen op de basisschool en voortzetten op de middelbare school.
- d) Financiële middelen, beschikbaar gesteld door de gastlanden, om de salarissen van de leerkrachten en het functioneren van het onderwijs te bekostigen.
- e) Dialoog en samenwerking met alle instanties die betrokken zijn bij de kwestie van het Griekstalig onderwijs in Europa.

De nieuwe vorm van onderwijs is erop gericht de Griekse jongeren een krachtige aanwezigheid en ontwikkeling te verschaffen in Europa. Deze oriëntatie van de Griekse staat op de introductie van tweetalig en multicultureel onderwijs heeft reeds wortel geschoten in het denken van de Griekse immigranten in Duitsland.

Het streven van alle instanties die het Griekstalig onderwijs in West-Europa ondersteunen moet gericht zijn op een juiste informatie en voorlichting van de Griekse ouders over de voordelen van dit soort onderwijs en op de geleidelijke implementatie ervan. Dit is niet alleen de taak van de leerkrachten, maar ook van de politieke, maatschappelijke, godsdienstige en vakbondsorganisaties in Griekenland, alsmede van de diplomatieke vertegenwoordigers in de gastlanden.

Een democratische, maatschappelijk geïntegreerde en op overleg gebaseerde vorm van onderwijs kan de opgroeiende mens tot emancipatie en integratie brengen en tegelijkertijd het creatief en kritisch denken van de jongere ontwikkelen, evenals zijn vermogen initiatieven te nemen. Zo slagen wij erin hem uit te rusten met de vaardigheden en de flexibiliteit die hij nodig heeft om zich aan te passen aan de veranderende maatschappelijke, economische, politieke en culturele omstandigheden van het eenwordende Europa. Juist die perspectieven worden benadrukt en uitgewerkt in de teksten van het verdrag van

Maastricht. In de artikelen 126-128 van dat verdrag wordt bijzondere aandacht geschonken aan het belang van samenwerking in Europees verband, gericht op het creëren van kwaliteitsonderwijs dat hoge eisen stelt, en van de culturele samenwerking van de lidstaten en de onderwijsinstellingen, idealen die slechts verwezenlijkt kunnen worden als de taalbarrière wordt geslecht.

Het bestuderen van de onderlinge verschillen en van de gecompliceerde onderwijskundige en maatschappelijke problemen die zich in het buitenland voordoen en een permanente, openhartige en creatieve samenwerking zijn de basisvoorwaarden voor het bereiken van dat felbegeerde doel: de verbetering van het onderwijs Grieks, en de schepping van een Europese Griek.

5.6 Socialiserende functie van moedertaalonderwijs

De Griekse kinderen in Nederland worden bicultureel-tweetalig gesocialiseerd, ten gevolge van het feit dat zij in de Nederlandse samenleving wonen maar tegelijk lid zijn van hun etnisch-culturele minderheid, waar in grote lijnen de sociale normen en waarden van het land van herkomst gelden. De moedertaal is voor de allochtone kinderen socialisatietaal naast de taal van hun maatschappelijke omgeving. Het aantonen van de noodzaak van bicultureel-tweetalige socialisatie vooronderstelt een bespreking van de noodzaak van moedertaalonderwijs.

De verwaarlozing van het moedertaalonderwijs - en bijgevolg van de moedertaal van de kinderen - kan negatieve gevolgen hebben voor de algehele ontwikkeling van hun persoonlijkheid. Concreter gezegd: omdat de twee talen en culturen onlosmakelijke delen vormen van het zelf en de identiteit van de kinderen, kan het afbreken van het moedertaalonderwijs ongunstige consequenties hebben voor de ontwikkeling van hun ego-synthese. Ook als het individu de taal van zijn verblijfsland beheerst, werkt de marginalisering van de moedertaal remmend op de leerprocessen die met de moedertaal en de gezinsbiografie in verband staan. Zo zouden we kunnen zeggen dat het verdringen van de moedertaal neerkomt op het verwaarlozen of niet ontwikkelen van een deel van de persoonlijkheid.

De negatieve gevolgen van het verdringen van de moedertaal kunnen zijn (Damanakis, 1989:143):

- marginalisering van bepaalde persoonlijke ervaringen en voorstellingen die direct met de moedertaal in verband staan;
- remming van een reeks leer- en ontwikkelingsprocessen van begrippen binnen het domein van de moedertaal;
- beroving van de kans tot het leren van andere talen door de verdringing van de moedertaal;
- beroving van een middel dat het kind kan helpen bepaalde problemen als lid van een minderheid het hoofd te bieden en een persoonlijke en sociale identiteit te verwerven;

- niet-benutting van de mogelijkheid tot verbreding van de geestelijke horizon van het kind dankzij de tweetaligheid;
- verbreding van de kloof tussen het kind en zijn ouders;
- problemen in de communicatie met andere leden van zijn etnische gemeenschap;
- problemen met de (re-)integratie in de samenleving van het land van herkomst in geval van remigratie;
- beperking in de mogelijkheden van toegang tot informatiebronnen in verband met het land van herkomst;
- vermindering van de mogelijkheden van vergelijkende evaluatie van de twee culturele systemen en bij uitbreiding van de mogelijkheden van een bicultureel leerproces;
- vermindering van de mogelijkheden tot een beroepsmatige ontwikkeling op basis van tweetaligheid.

Om bovenstaande negatieve gevolgen van de verdringing van de moedertaal te voorkomen is een systematische cultivering daarvan noodzakelijk, vooral in de omgeving van gezin en Griekse school alsook in het kader van de eigen etnisch-culturele gemeenschap.

DEEL II: SURVEY-ONDERZOEK

6. OPZET EN UITVOERING VAN HET SURVEY-ONDERZOEK

Na de verkenning op theoretisch gebied, gaat het nu om een beeld van de onderzoekssituatie. Deze onderzoeksfase is erop gericht mogelijke statistische samenhangen vast te stellen met betrekking tot de situatie van bicultureel-tweetalige socialisatie van de Griekse leerlingen.

In de volgende paragrafen wordt een beschrijving en verantwoording gegeven van de onderzoeksopzet en de uitvoering van het uitgevoerde survey-onderzoek. Eerst zal de probleem- en doelstelling worden uiteengezet (6.1). In paragraaf 6.2 leggen we de overwegingen uit die ten grondslag liggen aan het gekozen type en de grondvorm van het onderzoek. Tevens behandelen we relevante literatuur over zogenoemde interviewer-effecten, namelijk de invloed van de etnische afkomst van de interviewer in survey-onderzoek in het bijzonder. Het gebruikte onderzoeksinstrumentarium wordt beschreven en verantwoord, in dit geval de vragenlijsten die de leidraad vormen van het empirische gedeelte van deze studie (6.3). Een onderwerp dat in dit deel van het rapport thuishoort is de beschrijving van de onderzoekspopulaties (6.4). In paragraaf 6.5 wordt ingegaan op de opzet en inhoudelijke constructie van het onderzoeksinstrumentarium in de vorm van vragenlijsten. Daarna volgt een schets van de verschillende activiteiten die nodig waren om de onderzoeksgegevens te verzamelen (6.6). De (non)-respons komt in paragraaf 6.7 aan de orde. Vervolgens wordt een verantwoording gegeven van de bewerkingsmethoden die voor de analyse en presentatie van het verzamelde onderzoeksmateriaal zijn toegepast. Hiertoe behoort het gebruik van statistische technieken (6.8).

6.1 Probleem- en doelstellingen

De doelstellingen van de onderhavige studie kunnen als volgt worden omschreven:

- ontwikkelen van instrumenten voor het onderzoeken van de bicultureel-tweetalige socialisatie van Griekse leerlingen;

- analyse van de relaties tussen enerzijds veronderstelde determinanten van socialisatie-handelen (leerlingkenmerken, ouderkenmerken, schoolkenmerken) en anderzijds aspecten van de bicultureel-tweetalige socialisatie van de leerlingen.

Vanuit het vertrekpunt bezien ligt het in de rede om met betrekking tot drie omvangrijke variabelenclusters namelijk leerlingkenmerken, ouderkenmerken, schoolkenmerken data te verzamelen en te analyseren. Wat betreft de leerlingkenmerken zijn niet alleen de individuele kenmerken van de leerling zelf als relevant object van onderzoek beschouwd, maar ook hun achtergrondkenmerken. Bij ouderkenmerken zijn niet alleen individuele kenmerken, maar voornamelijk kenmerken met betrekking tot de opvoeding van hun kinderen onder de loep genomen. Bij onderwijskenmerken (kenmerken van de Nederlandse en de Griekse school) is gedacht aan kenmerken van de schoolorganisatie en kenmerken van het onderwijsleerproces.

De probleemstelling die hieruit voortvloeit luidt:

- Wat is de situatie van bicultureel-tweetalige socialisatie van Griekse leerlingen in Nederland.

Concentreerd op hun socialisatie op het individuele niveau. Dit houdt in dat in dit onderzoek het gedrag van individuen centraal staat. De socialisatie wordt gezien tegen de achtergrond van de migratie van de gezinnen en van hun sociaal-culturele en economische positie in Nederland.

Er zijn de volgende deelvragen afgeleid:

- Hoe kenmerkt zich de socialisatie van Griekse leerlingen in Nederland: wat zijn de individuele kenmerken en de achtergrondkenmerken van de leerlingen in termen van sociaal-culturele voorwaarden en taalattitudes?
- Wat is de relatie van de leerlingen met het Griekstalig onderwijs?

Het verzamelen en evalueren van deze gegevens heeft tot doel een bijdrage te leveren aan:

- de uitwerking van voorstellen over de bicultureel-tweetalige socialisatie van de Griekse leerlingen;
- de formulering van algemene principes en doelstellingen van het onderwijs Grieks in Nederland;
- de ontwikkeling van (leer)materiaal voor intercultureel onderwijs.

Onderzoek naar de culturele voorwaarden van kinderen in beide samenlevingen is niet alleen uit pedagogisch en psychologisch maar ook uit onderwijskundig oogpunt noodzakelijk. Het onderzoek is sociologisch van karakter, met een sterk taalonderwijskundige gerichtheid. De productie van lesmateriaal in het kader van het nemen van maatregelen ter verkrijging van een biculturele identiteit gaat uit van de kennis van de culturele voorwaarden van de ontvangers van het materiaal.

6.2 Methodologische karakterisering van het onderzoek

Het onderzoek is gehouden onder Griekse leerlingen in Nederland die in de drie hoogste groepen van het basisonderwijs (groepen 6-8) de Griekse lessen van de Secties Moedertaal en OALT-afdelingen volgen .

Het onderzoek heeft een exploratief en beschrijvend karakter. De exploratieve kant heeft betrekking op bepaalde samenhangen tussen kenmerken van de onderzoekseenheden. Verschillende (mogelijke) verbanden worden opgespoord, ideeën gekristalliseerd, veronderstellingen worden aangepast aan de tussentijdse resultaten, etc.

Aangezien we niet vooraf beschikken over een hypothese en een theorie, ligt ook een beschrijvend onderzoek voor de hand. Kenmerkend voor een beschrijvend onderzoek is dat er een systematische beschrijving en catalogisering van gevallen wordt gegeven. Er wordt gecategoriseerd en geteld, er worden tabellen en grafieken gemaakt.

Het onderzoeksmodel is een survey. Bij een survey-onderzoek worden in de regel bij een groot aantal onderzoekseenheden via systematische ondervraging gegevens over veel kenmerken verzameld die meestal betrekking hebben op meningen, motieven, attitudes, persoons- en achtergrondgegevens. Survey-onderzoek is vooral geschikt bij beschrijvend onderzoek, dus als men geen uitspraken wil doen over causale verbanden tussen kenmerken.

Een survey als onderzoeksmodel is minder geschikt als waarnemingsmethode wanneer helemaal geen informatie beschikbaar is over een onderwerp. In een dergelijke situatie biedt een open aanpak meer mogelijkheden om informatie te verzamelen. In ons geval was bij de start van het onderzoek over de Griekse gemeenschap en het Griekse onderwijs in Nederland (zie 1.5) literatuur beschikbaar die bruikbaar was bij het formuleren van ideeën over de inhoud van het vraaggesprek.

Deze ideeën dienden vervolgens door middel van een pilot-onderzoek gecontroleerd en bijgesteld te worden. Gegeven de probleemstelling was het duidelijk dat er een relatief groot aantal leerlingen zou worden gevraagd aan het onderzoek deel te nemen. We dienen over betrouwbare en valide meetinstrumenten te beschikken. Onder deze voorwaarden bood een survey met gebruik van voorgestructureerde vragenlijsten (schriftelijke enquête) goede mogelijkheden om gegevens te verzamelen. Daarmee kan men een grote groep op een uniforme wijze bereiken. Voorts levert een schriftelijke enquête eenvoudig opvraagbare gegevens op. Anoniem en strikt vertrouwelijk, dus minder gevoelig voor het risico van sociaal wenselijke antwoorden.

In een survey is het onvermijdelijk dat interviewers, meestal onbedoeld, de antwoorden van ondervraagden beïnvloeden en zelfs systematische vertekening kunnen veroorzaken. Mensen hebben over het algemeen de neiging zich van hun goede kant te laten zien en geven een antwoord waarvan

zij denken dat het een goede indruk zal maken (Baarda e.a, 1993 :135). Uit buitenlandse literatuur (Schaeffer, 1980; Anderson e.a, 1988; Finkel e.a, 1991) over deze zogenoemde interviewer-effecten wordt duidelijk dat ook de etnische achtergrond van de interviewer de antwoorden van ondervraagden kan beïnvloeden en dat men vooral bij etnisch-relevante thema's bedacht dient te zijn op deze beïnvloeding. In de Angelsaksische literatuur wordt gesproken van 'race-of-interviewer' effect.

Meloen & Veenman (1990) hebben in Nederland onderzoek verricht naar response-effecten bij survey-onderzoek onder minderheden. Zij signaleren weliswaar effecten van verschillen in afkomst van interviewers, maar niet altijd is duidelijk in hoeverre deze zijn te generaliseren. Risvanoglu-Bilgin e.a. (1986) concluderen naar aanleiding van een onderzoek onder Turken – waarin een Turkse en een Nederlandse interviewster zijn ingezet en waarbij vragenlijsten met gesloten en open vragen voorkomen – dat de Turkse onderzoekster bij open vragen uitgebreider materiaal verzamelt dan de Nederlandse onderzoekster. Hun bevindingen komen overeen met die van Baca Zinn (1979) die Mexicanen heeft onderzocht en beargumenteerde dat een Mexicaanse interviewer meer inzicht heeft in de motieven van Mexicaanse informanten, waardoor deze zich begrepen voelen en daarom meer vertrouwelijke informatie verstrekken. Weeks & Moore (1981) kunnen geen invloed van de afkomst van de interviewer vaststellen, terwijl Reese e.a. (1986) wel verschillen in antwoorden vinden wanneer de interviewer uit de eigen dan wel een andere etnische groep komt.

Van Heelsum (1997) constateert dat, wanneer de interviewer van andere etnische afkomst is dan de ondervraagde, de laatste probeert de overeenkomsten tussen hem of haar en de interviewer te benadrukken, of in elk geval de verschillen niet te groot te doen lijken. Voor de onderzoeker ligt daarmee ook voor de hand dat juist onderwerpen die iets te maken hebben met de 'ethnic boundary' tussen de dominante meerderheid en de betreffende allochtone groep een interviewer-effect teweeg zullen brengen. Van Heelsum (1997:53) concludeert dat "bij etnisch-specifieke onderwerpen meer interviewer-effect voorkomt dan bij niet-etnisch-specifieke onderwerpen, alsook dat bij onderwerpen die betrekking hebben op persoonlijke relaties meer invloed waarneembaar is van de afkomst van de interviewer dan bij onderwerpen die dat niet hebben."

In het onderhavige onderzoek zijn de interviews zowel door Nederlanders als door Grieken afgenomen.

6.3 Beschrijving en verantwoording van het onderzoeksinstrument

Het onderzoek naar de bicultureel-tweetalige socialisatie van de Griekse leerlingen is verricht vanuit vier invalshoeken: vanuit die van de leerlingen, van hun ouders, van hun Griekse en van hun Nederlandse leerkrachten.

Gezien het doel en het karakter van het onderzoek en om redenen van praktische aard (beoogde omvang van de onderzoeksgroep) lag het voor de hand als onderzoeksinstrument de post-enquête te kiezen. Het is een relatief voordelige manier om informatie te verkrijgen van vier doelgroepen. Afgezien van het empirische materiaal dat met de vragenlijsten werd verzameld, is ook gebruik gemaakt van statistische gegevens afkomstig van het bureau van de Griekse onderwijsattaché voor de Benelux te Brussel en van de archieven van de scholen. Tevens is getracht onderzoek naar het Griekstalig onderwijs in Nederland en Griekenland te doen door middel van een documentenanalyse (wetten, presidentiële verordeningen, ministeriële besluiten, interstatelijke overeenkomsten etc.), alsook door middel van een analyse van de desbetreffende onderwijspolitiek van Griekenland en Nederland (Dialektopoulos, 1998).

Met het oog op de verwerking van de gegevens is gebruik gemaakt van gestructureerde vragenlijsten. Gestructureerd wil zeggen dat van tevoren bekend is wat voor informatie nodig is en wat voor antwoorden kunnen worden verwacht. Een gestructureerde informatieverzameling is pas mogelijk wanneer men al veel kennis heeft van het onderzoeksveld en/of het onderzoeksobject duidelijk omlind is (Baarda e.a, 1993:128). Bovendien wordt er een directe dataverzameling uitgevoerd.

Concreet zijn de volgende vragenlijsten gebruikt:

1. voor leerlingen die onderwijs volgden aan de Secties Moedertaal en de OALT-afdelingen in de bovenbouwgroepen 6-8;
2. voor ouders van bovenstaande leerlingen;
3. voor leerkrachten die les gaven aan de Secties Moedertaal en de OALT-afdelingen;
4. voor Nederlandse leerkrachten die Griekse leerlingen in hun klas hadden.

Er is een vooronderzoek gedaan waarin een concept-vragenlijst is voorgelegd aan tien leerlingen, tien ouders, vijf Nederlandse leerkrachten en drie Griekse leerkrachten uit de onderzoekspopulaties. We bouwden het pilot-onderzoek zo op dat naast het beantwoorden van de vragen over de bicultureel-tweetalige socialisatie veel ruimte was voor commentaar en gesprek. We kregen door de gesprekken meer inzicht in de leef- en gedachtenwereld van de ondervraagde leerlingen, ouders en leerkrachten. Bovendien kregen zij de kans op- en aanmerkingen bij de vragen te maken, onderwerpen toe te voegen en nuanceringen aan te brengen. Zodoende werd inzicht verkregen in de mate waarin de tot dusver gekozen onderwerpen aansloten bij de belevingswereld van de respondenten. Op grond van deze proefenquête werden enkele items uit de enquêtes geschrapt. Andere kwamen in aanmerking voor herformulering. Sommige items die als stellingen waren geformuleerd, werden afgezwakt, andere aangescherpt. Bovendien werd een aantal mogelijkheden en onmogelijkheden duidelijk. Het commentaar dat naar voren kwam is verwerkt in de uiteindelijke vragenlijsten. We namen in deze vragenlijsten ook stellingen op die als spontane uitingen van de kinderen, de ouders en de leerkrachten in het vooronderzoek waren opgetekend.

6.4 Onderzoekspopulaties

Het survey-onderzoek is gericht op vier doelgroepen:

a. Leerlingen

Leerlingen die tenminste één Griekse ouder hebben en die in een van de drie hoogste groepen van het basisonderwijs de Griekse lessen volgen. Het overgrote deel van deze kinderen is in Nederland geboren en heeft uitsluitend of voornamelijk in Nederland gewoond. Een klein gedeelte is voor of tijdens de leerplichtige leeftijd naar Nederland geëmigreerd¹.

Omdat de omvang van de populatie niet onoverzienbaar groot is, is de gehele onderzoekspopulatie van de groepen 6, 7 en 8 in het onderzoek betrokken. Wij richten ons op de leerlingen van de drie hoogste groepen van het basisonderwijs, omdat zij over een hoger cognitief niveau beschikken dan de leerlingen van de lagere groepen en zich een duidelijker beeld en enigszins gestabiliseerde ideeën hebben gevormd van de beide landen en culturen, op grond van hun ervaringen met hun directe en indirecte omgeving. Deze leerlingen zijn inmiddels op een leeftijd gekomen waarop ze ideeën (gaan) ontwikkelen over hun toekomstperspectief en over de vraag of dit perspectief in Nederland of in Griekenland gelegen is.

Het gaat hier om 120 leerlingen die in 9 Secties Moedertaal en 3 OALT-afdelingen de Griekse lessen volgden in het schooljaar 1997-1998. Deze Secties Moedertaal en OALT-afdelingen zijn verspreid over de steden waar zich een concentratie Grieken bevindt.

74 leerlingen volgde de Griekse lessen bij Secties Moedertaalonderwijs die onder de verantwoordelijkheid vallen van Griekse instanties. 46 leerlingen volgden de Griekse lessen bij OALT-afdelingen onder verantwoordelijkheid van Nederlandse instanties.

De onderzoekspopulatie is als volgt onderverdeeld naar schooltype in Tabel 2a/b².

b. Ouders

De doelgroep bestaat uit die ouderparen van wie tenminste één partner van Griekse afkomst is en die hun kind(eren) naar de Griekse lessen sturen in de hoogste drie groepen van het basis-onderwijs.

De ouders als informanten zijn geringer in aantal dan de leerlingen, doordat van sommige ouders meer dan één kind de Griekse lessen volgt. Ouders die in deze categorie vallen is gevraagd slechts één enquêteformulier in te vullen. Het totaal aantal bevraagde ouders bedraagt daardoor 109.

Tabel 2a. Secties Moedertaalonderwijs (onder verantwoordelijkheid van Griekse instanties)

Scholen	Groepen								
	6 ^{de}			7 ^{de}			8 ^{ste}		
	jongens	meisjes	totaal	jongens	meisjes	totaal	jongens	meisjes	totaal
1. Den Haag	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. Maastricht	1	-	1	1	-	1	-	2	2
6. Nijmegen	-	1	1	-	1	1	2	1	3
7. Rotterdam	3	2	5	2	2	4	3	2	5
8. Tilburg	-	1	1	-	1	1	2	1	3
9. Utrecht	4	4	8	3	2	5	4	5	9
Totaal	15	12	27	7	15	22	12	13	25

Tabel 2b. OALT-afdelingen (onder verantwoordelijkheid van Nederlandse instanties)

Scholen	Groepen								
	6 ^{de}			7 ^{de}			8 ^{ste}		
	jongens	meisjes	totaal	jongens	meisjes	totaal	jongens	meisjes	totaal
1. 'De scholekster' te Amsterdam*	3	2	5	2	2	4	1	2	3
2. 'De Baanbreker' te Gorinchem	3	3	6	2	1	3	4	-	4
3. 'Odysseus' te Utrecht	7	3	10	1	4	5	3	3	6
Totaal	13	8	21	5	7	12	8	5	13

* Op deze school wordt echter de indeling onder-, middel- en bovenbouw gehanteerd i.p.v. groepen

c. Griekse leerkrachten

De doelgroep betreft naar Nederland uitgezonden of reeds in Nederland gevestigde Grieken die werkzaam zijn in de Secties Moedertaalonderwijs en in de OALT-afdelingen in de drie hoogste groepen van de basisschool. In de praktijk zijn de meeste Griekse scholen eenmansscholen, met uitzondering van de Moedertaalsecties te Utrecht en Rotterdam en de OALT-afdeling 'Odysseus' waar twee leerkrachten de lessen voor onder- en bovenbouw verzorgen. De doelgroep bestaat uit 3 onderwijzers aangesteld door de Nederlandse Gemeenten in de OALT-afdelingen en 7 die door het Griekse Ministerie van Onderwijs zijn uitgezonden voor de Secties Moedertaalonderwijs, in totaal dus 10 leerkrachten.

d. Nederlandse leerkrachten. Nederandse leerkrachten

Deze doelgroep betreft Nederlandse leerkrachten - van alle typen basisscholen - die les geven in een van de drie hoogste groepen en in hun klas leerlingen van Griekse afkomst hebben die Grieks volgen.

Als de Nederlandse leerkrachten in hun klas meer dan één leerling hadden die binnen deze categorie valt, hoeven ze slechts één vragenlijst in te vullen. In totaal zijn 94 Nederlandse leerkrachten bevraagd.

Tabel 3. Totaal aantal aangeschreven informanten per doelgroep

Doelgroepen	Aantal
Leerlingen	120
Ouders	109
Griekse leerkrachten	10
Nederlandse leerkrachten	94

6.5 Opzet en inhoudelijke constructie van de enquêtes

Onderdeel van het onderzoek is de constructie van de vragenlijsten waarin de variabelen uit de probleemstelling geoperationaliseerd worden. De vragenlijsten hadden ten doel informatie te verzamelen die betrekking heeft op:

- de gezins- en schoolbiografie van de leerlingen, op hun houding ten aanzien van het onderwijs Grieks, op de omstandigheden waarin het onderwijs Grieks gegeven wordt, op de sociaal-culturele en leervoorwaarden van de leerlingen (cognitieve en affectieve dimensie) en op hun interculturele oriëntaties;
- de houding van het gezin ten aanzien van het onderwijs Grieks, op zijn opvattingen over de omstandigheden waarin dat onderwijs gegeven wordt, op het functioneren van het gezin als socialisatie-instelling en op zijn bi- en interculturele oriëntaties;
- de opvattingen van de Griekse leerkrachten over de relatie van de leerlingen met het onderwijs Grieks, op de omstandigheden waarin dat onderwijs gegeven wordt en de effectiviteit ervan, op de opvattingen van de leerkrachten over de biculturele relatie van de leerlingen en op de interculturele oriëntaties van de school;

- de opvattingen van de Nederlandse leerkrachten over de biculturele relatie van de Griekse leerlingen, op de relaties van de Nederlandse school met het onderwijs Grieks, op de effectiviteit van de Nederlandse school als instelling die socialiserende elementen en kennis overdraagt en op hun interculturele oriëntaties.

Ten behoeve van de samenstelling van zowel de vragenlijsten voor leerlingen als die voor ouders en Griekse leraren is gebruik gemaakt van (onderdelen van) de itemlijsten van Damanakis (1988). De vragenlijsten voor leerlingen en ouders zijn aangeboden in zowel het Grieks als het Nederlands. Dit is gedaan om te voorkomen dat leerlingen en ouders die een van beide talen slecht beheersen buiten het onderzoek zouden vallen.

De opzet en inhoudelijke constructie van de enquêtes voor de vier verschillende doelgroepen vertoont veel overeenkomsten; veel vragen zijn identiek. Het doel hiervan is te onderzoeken hoe elke doelgroep vanuit zijn eigen gezichtspunt tegen bepaalde onderwerpen aankijkt, met als centraal thema de vraag naar de bicultureel-tweetalige socialisatie van de leerlingen. Bijna alle vragen in de vragenlijsten zijn gesloten: de mogelijke antwoorden zijn daarbij van te voren gegeven of de vragenlijsten bevatten een set van uitspraken (items) waarop naar de mate van instemming wordt gevraagd. Alleen de laatste vraag in de vragenlijst voor de ouders en Griekse leerkrachten is een open vraag. De bedoeling hiervan is ruimte te geven voor aanvullende opmerkingen en suggesties.

Hieronder volgt een korte toelichting op de enquêtes per doelgroep. De structuur van de enquêtes wordt besproken en de categorieën met de daarbij behorende vragen worden globaal weergegeven.

a. Leerlingen

De belangrijkste informatie moest verkregen worden van de leerlingen. De leerlingen konden hun antwoorden geven in de taal van hun voorkeur. De vragenlijst bestond uit 38 vragen, alle gesloten (zie Bijlage I). De beantwoording vergde ongeveer 30 minuten.

De vragenlijst is opgebouwd uit 5 categorieën.

De categorieën zijn:

- *Vragen van algemene aard (gezins- en schoolbiografie)* (vr. 1 t/m 11)

Deze vragen dienen als achtergrondinformatie; ze hebben betrekking op gegevens als leeftijd, sekse, geboorteland, waar het kind opgegroeid is enz.

- *Attitude van de leerlingen ten opzichte van de lessen Grieks* (vr. 12, 13)

Er worden redenen aangegeven waarom het kind de lessen Grieks volgt, resp. er mee op zou willen houden.

- *Omstandigheden waarin het onderwijs Grieks gegeven wordt* (vr. 15 t/m 19)

Er wordt zowel gevraagd naar een oordeel over de Griekse lesstof op zich als naar een oordeel in vergelijking met de stof van de Nederlandse school. Ook kan de leerling aangeven in hoeverre hij/zij (on)tevreden is over de wijze waarop culturele onderwerpen in de les behandeld worden (geschiedenis, godsdienst, wereldoriëntatie, aardrijkskunde). Verder wordt de leerling gevraagd aan te geven of hij bij een van de vakken leermoeilijkheden heeft en aan welke factoren hij die toeschrijft.

- *De sociaal-culturele en cognitieve voorwaarden van de leerling* (vr. 14, 20 t/m 30 en 34 t/m 38)

Hier komen vragen aan de orde die als doel hebben gegevens te verzamelen over het culturele en talige kapitaal van de leerling. De leerling kan – direct of indirect – aangeven in welke mate hij/zij culturele stimuli ondervindt van het Nederlandse en het Griekse culturele systeem, en welke attitude hij ten opzichte van de beide talen heeft. Meer in het bijzonder concentreert de studie van de culturele en talige socialisatie van kinderen op individueel niveau zich op de cognitieve en affectieve dimensie, maar ook op de belevingservaring.

- *De interculturele oriëntatie van de leerling* (vr. 31 t/m 33)

Hoe ‘open’ staan de leerlingen tegenover andere allochtone groepen in Nederland en in hoeverre zijn zij bereid tot culturele toenadering?

b. Ouders

De vragenlijst voor de ouders was eveneens tweetalig (Grieks-Nederlands) opgesteld en omvatte 29 vragen (zie Bijlage II). De laatste vraag was een open vraag naar suggesties en wensen van de ouders aangaande de culturele vorming van hun kinderen op de Griekse school. De beantwoording van de vragen vergde ongeveer 20 minuten.

De vragenlijst is opgebouwd rond de thema’s:

- *De attitude van ouders ten opzichte van het onderwijs Grieks* (vr. 1, 2, 3)

De redenen waarom de ouders hun kind(eren) naar de Griekse school sturen, alsook eventuele redenen om hun kind(eren) er niet langer heen te sturen.

- *Omstandigheden waarin het onderwijs Grieks gegeven wordt* (vr. 6, 20)

Er wordt zowel gevraagd naar de (on)tevredenheid van de ouders over de Griekse lesstof van ‘culturele’ onderwerpen op zich als naar hun mening over het curriculum.

- *De sociálierende functie van de ouders* (vr. 4, 5, 7-15, 18)

De houding van de ouders ten aanzien van de sociaal-culturele ontwikkeling van hun kinderen binnen twee systemen (de Nederlandse en de Griekse) en de prikkels die zij hun in dit opzicht verschaffen.

- *Interculturele oriëntatie van de ouders* (vr. 19)

In hoeverre staan de ouders open voor andere allochtone groepen en in hoeverre vinden zij het wenselijk dat hun kinderen een interculturele identiteit ontwikkelen?

- *Visie op de biculturele houding van hun kinderen* (vr. 16,17, 21)

Wat is de positie van ouders ten opzichte van de biculturele houding van hun kinderen die in specifieke socialisatie-omstandigheden opgroeien in bicultureel-tweetalige omgevingen.

- *Persoonlijke gegevens over de ouders* (vr. 22 t/m 28)

In dit gedeelte worden vragen gesteld die erop gericht zijn gegevens te verzamelen omtrent nationaliteit, opleiding, bezigheden, (Nederlandse) taalbeheersing e.d. van de ouders.

c. Griekse leerkrachten

De vragenlijst voor de Griekse leerkrachten die lesgeven in de hoogste drie groepen van de Secties Moedertaalonderwijs en de OALT-afdelingen was opgesteld in het Grieks enc. Griekse leerkrachten bestond uit 33 vragen (zie Bijlage III). De laatste vraag was een open vraag naar opmerkingen met betrekking tot de culturele vorming van de leerlingen. De beantwoording van de vragenlijst vergde ongeveer 20 minuten.

De enquête was opgebouwd uit 6 gedeeltes, namelijk:

- *Attitude van leerlingen ten opzichte van het onderwijs Grieks* (vr. 3, 4)

De onderwijzers zetten de redenen uiteen waarom leerlingen naar de Griekse school komen, maar ook de redenen waaraan wellicht hun onregelmatige opkomst bij de lessen te wijten is. Dezelfde vragen zijn gesteld aan de ouders en de leerlingen zelf.

- *Omstandigheden waarin het onderwijs Grieks gegeven wordt* (vr. 1, 2, 5, 10, 19)

Hiermee worden gegevens verzameld over de omstandigheden waarin het onderwijs Grieks gegeven wordt in Nederland.

- *De interculturele oriëntatie van de Griekse school* (vr. 11 t/m 17 en 26)

Deze categorie vragen is opgenomen om te achterhalen wat de Griekse school al aan intercultureel onderwijs doet en wat de leerling opsteekt van intercultureel onderwijs binnen en buiten school (excursies e.d.).

- *De effectiviteit van het onderwijs Grieks* (vr. 18, 20, 21, 22, 25, 27, 28)

De kracht en de socialiserende rol van de Griekse school als overdrager van culturele elementen en kennis aan Griekse leerlingen.

- *Visie op de biculturele relatie van de leerlingen* (vr. 23, 24, 29)

De antwoorden op deze vragen geven een beeld van de positie van de leerkrachten ten opzichte van de biculturele relatie van de Griekse leerlingen in bicultureel-tweetalige omgevingen in het gastland.

- *Persoonlijke gegevens van de leerkrachten* (vr. 30, 31, 32)

Vragen omtrent het aantal dienstjaren van de leerkracht en de mate waarin hij/zij het Nederlands beheerst.

d. Nederlandse leerkrachten

De vragenlijst voor de Nederlandse leerkrachten die lesgeven in de drie hoogste groepen van het basisonderwijs en leerlingen in de klas hebben die ook de Griekse lessen volgen was in het Nederlands gesteld en bestond uit 17 vragen (zie Bijlage IV). Alle vragen waren gesloten en de beantwoording vergde ongeveer 15 minuten.

De vragenlijst is onderverdeeld in 5 categorieën:

- *Algemene gegevens* (vr. 1, 2)

Deze gegevens hebben betrekking op de (al dan niet godsdienstige) richting van de Nederlandse school, de groepen waarin de Griekse leerlingen zitten en de contacten met de Griekse school.

- *Relaties tussen de Nederlandse school en het onderwijs Grieks* (vr. 3, 4, 13, 14, 15, 17)

Deze vragen onderzoeken de relaties van de Nederlandse school met het onderwijs Grieks.

- *De interculturele oriëntatie van de Nederlandse school* (vr. 5 t/m 9 en 14 t/m 17)

Door middel van deze vragen wordt achterhaald wat de Nederlandse school al aan intercultureel onderwijs doet en wat de leerling opsteekt van intercultureel onderwijs binnen en buiten school. Hoe vertrouwd is de Nederlandse leerkracht met de interculturele realiteit?

- *De effectiviteit van de Nederlandse school* (vr. 10, 11, 12)

De kracht en de socialiserende rol van de Nederlandse school als overdrager van socialiserende elementen aan de Griekse leerlingen.

- *Visie op de biculturele houding van de leerlingen* (vr. 16)

De visie van de Nederlandse leerkrachten ten opzichte van de biculturele relatie van Griekse leerlingen die in bicultureel-tweetalige omstandigheden opgroeien. Dezelfde vraag is ook gesteld aan de ouders van de leerlingen en aan de Griekse leerkrachten.

6.6 Dataverzameling

In mei 1998 zijn alle vragenlijsten toegezonden aan de Secties Moedertaal-onderwijs en de OALT-afdelingen, per adres aan de verantwoordelijke leerkrachten van de scholen. Hierbij is gebruik gemaakt van de adressenlijst die het bureau van de Griekse onderwijsattaché te Brussel bezat. De Griekse leerkrachten werden door de onderzoeker om hun medewerking gevraagd. Van tevoren waren ze telefonisch op de hoogte gesteld van het doel van de enquête en was hun gevraagd het aantal leerlingen in de hoogste drie groepen mee te delen. Ook werd hun verzocht het aantal ouders van die leerlingen te vermelden (als de ouders meer dan één kind in de drie hoogste groepen hadden, hoefden ze slechts één vragenlijst te beantwoorden), evenals het aantal Nederlandse leerkrachten dat dergelijke leerlingen in de klas had (als een Nederlandse leerkracht meer dan één Griekse leerling in de klas had,

hoefde hij slechts één vragenlijst te beantwoorden). Deze informatie was nodig om te kunnen berekenen hoeveel vragenlijsten er moesten worden opgestuurd.

Het pakket dat de Griekse scholen toegestuurd kregen bestond uit vier afzonderlijke vragenlijsten: één voor de leerkracht, één voor de leerlingen in de groepen 6, 7 en 8, één voor hun ouders en één voor de Nederlandse leerkrachten van wie de Griekse kinderen Nederlandse les krijgen. Een introductiebrief begeleidde de vragenlijsten. Hierin werden het doel, het belang en de wijze van invullen van de enquêtes toegelicht. De respondenten was te kennen gegeven dat de enquêtegegevens anoniem verwerkt zouden worden.

De Griekse leerkrachten deelden de lijsten op school uit aan de leerlingen in de hoogste drie groepen, waar zij gelegenheid kregen om ze in te vullen. Dat had het voordeel dat er meer lijsten zijn teruggekomen dan wanneer ze aan de individuele leerlingen waren toegestuurd. Op deze manier kwamen ze ook sneller terug en was er de mogelijkheid te controleren hoe volledig de lijst was ingevuld. De leerlingen werden met nadruk gewezen op het anonieme karakter van de enquête en zij werden aangespoord zo eerlijk mogelijk te antwoorden en de aanwijzingen van de toelichting op te volgen.

De leerlingen werd op hun beurt gevraagd zouden een vragenlijst mee te nemen voor hun ouders en één voor de onderwijzer van hun Nederlandse school. Vervolgens zouden de leerlingen de ingevulde vragenlijsten van hun ouders en hun Nederlandse onderwijzers weer inleveren bij de Griekse leerkracht. Ten slotte zouden de Griekse leerkrachten de ingevulde vragenlijsten van alle doelgroepen (leerlingen, ouders, Nederlandse leerkrachten) verzamelen en die, samen met hun eigen exemplaar, terugsturen aan de onderzoeker. Voor de terugzending konden de Griekse leerkrachten gebruik maken van een gefrankeerde retourenvelop.

Na een herinnering aan de Griekse leerkrachten die in eerste instantie niet hadden gereageerd, zijn de vragenlijsten eind juni ingevuld teruggestuurd. Tijdens de hele uitvoering van het onderzoek hebben zich geen bijzondere problemen voorgedaan.

6.7 Respons- en non-responsonderzoek

Eind juni 1998 waren de vragenlijsten terug: 9 van de 10 Griekse leerkrachten hebben gerepsondeerd, waarvan twee de vragenlijsten onbeantwoord geretourneerd hebben; een andere leerkracht heeft helemaal geen respons gegeven. De eerste twee weigerden aan de enquête deel te nemen. Ze gaven als reden op dat zij het onderwerp niet erg belangrijk achtten. De derde beloofde medewerking. Toen terugzending van de vragenlijsten uitbleef, werd hij twee maal telefonisch benaderd met een verzoek om de beloofde medewerking. Uiteindelijk heeft hij niet meegedaan. De reden was tijdgebrek in verband met een verhuizing naar Griekenland.

Het nadeel van de hierboven beschreven wijze van dataverzameling is dat een Griekse leerkracht die om de een of andere reden niet wil meewerken tevens de medewerking verhindert van de overige doelgroepen, aan wie hij immers de vragenlijsten zou moeten doorgeven.

Er zijn 120 enquêtes naar alle leerlingen verstuurd, waarvan er 75 zijn geretourneerd; dit is 62,5%. De respons kan zeer behoorlijk genoemd worden.

60 van de 109 benaderde ouders hebben de vragenlijst ingevuld (55%). Dit responspercentage is niet buitensporig laag voor een survey (Kalfs & Kool, 1994).

Van de 94 aan Nederlandse leerkrachten gerichte vragenlijsten zijn er 50 geheel of gedeeltelijk ingevuld en teruggestuurd; dit is 53%. Volgens De Leeuw (1992:6) is een non-respons van 44% in een survey gemiddeld, dus onze non-respons van 47% is een acceptabel percentage.

Het is helaas niet mogelijk de redenen te achterhalen voor de non-respons binnen de drie laatstgenoemde doelgroepen.

Om een notie te krijgen van de representativiteit van de respons van het gehele projectenbestand is nagegaan of de non-respons tot een systematische vertekening van onderzoeksresultaten kan leiden. Een indeling van de respons en non-respons naar doelgroep levert het volgende beeld op:

Tabel 4. Respons en non-respons

Doelgroepen	Verstuurd n	Respons		Non-respons	
		n	%	n	%
Leerlingen	120	75	62,5	45	37,5
Ouders	109	60	55	49	45
Gr. Leerkrachten	10	7	70	3	30
Ned. Leerkrachten	94	50	53	44	47

Op basis van onderstaande gegevens kunnen we een beeld krijgen van de geografische spreiding van de respons per schooltype.

Tabel 5a. Geografische spreiding van de respons in de Secties Moedertaalonderwijs

Scholen	Groepen								
	6 ^{de}			7 ^{de}			8 ^{ste}		
	jongens	meisjes	totaal	jongens	meisjes	totaal	jongens	meisjes	totaal
1. Den Haag	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. Maastricht	1	-	1	1	-	1	-	-	-
6. Nijmegen	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7. Rotterdam	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8. Tilburg	-	1	1	-	-	-	2	1	3
9. Utrecht	3	4	7	3	2	5	4	5	9
Totaal	10	9	19	5	9	14	7	8	15

Vooraf uit Groningen en Utrecht is veel respons gekomen. Gegevens uit Nijmegen en Rotterdam ontbreken.

Tabel 5b. Representativiteit van de respons in de OALT-afdelingen

Scholen	Groepen								
	6 ^{de}			7 ^{de}			8 ^{ste}		
	jongens	meisjes	totaal	jongens	meisjes	totaal	jongens	meisjes	totaal
1. 'De scholekster' te Amsterdam*	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2. 'De Baanbreker' te Gorinchem	2	3	5	2	1	3	4	-	4
3. 'Odysseus' te Utrecht	7	2	9	1	4	5	-	1	1
Totaal	9	5	14	3	5	8	4	1	5

* Op deze school wordt echter de indeling onder-, middel- en bovenbouw gehanteerd i.p.v. groepen

Vooraf uit Utrecht en Gorinchem is veel respons gekomen. Gegevens uit Amsterdam ontbreken.

6.8 Verwerking en analyse van de gegevens

De via de gesloten vragen verkregen gegevens zijn in het statistisch softwarepakket SPSS/PC+ - 8.0 ingevoerd en met behulp van hetzelfde softwarepakket geanalyseerd. De antwoorden op de open vragen zijn door middel van inhoudsanalyse verwerkt.

Voor iedere categorie vragenlijsten (d.w.z. die voor de ouders, de kinderen en de Griekse en Nederlandse leerkrachten) zijn de gegevens ingevoerd in een bestand, waarop vervolgens bewerkingen zijn uitgevoerd. De enquêtes zijn gecodeerd en volgens deze codering verwerkt. Wanneer de respondent uit meerdere antwoorden kon kiezen, is elk antwoord als een afzonderlijke vraag beschouwd.

Tijdens het invoeren van de gegevens bleek dat sommige respondenten bepaalde vragen niet hadden beantwoord of, bij vragen waar slechts één antwoord mogelijk was, meerdere antwoorden hadden aangekruist. Deze vragen zijn niet bruikbaar voor het onderzoek en zijn in de verwerking aangemerkt als 'niet beantwoord'.

Nadat de gegevens waren ingevoerd, is voor alle vragen een overzicht gemaakt van de frequenties, om een overzicht te krijgen van het percentage respondenten dat een bepaald antwoord heeft aangekruist. Wanneer een vraag slechts beantwoord mocht worden indien ook de vorige vraag was beantwoord, zijn alleen de gegevens verwerkt van respondenten die zich aan de voorschriften hebben gehouden. Dit om een vertekening van de resultaten te voorkomen.

Van alle ingevoerde gegevens is vervolgens een uitdraai gemaakt die het gemiddelde en de standaarddeviatie van de antwoorden weergaf. Hierbij is weer rekening gehouden met de vraag of het antwoord op een vraag afhankelijk was van het beantwoorden van een voorgaande vraag, zoals hierboven beschreven.

Tenslotte zijn, met inachtneming van het bovenstaande, kruistabellen gemaakt voor enkele op relevantie en bruikbaarheid geselecteerde vragen. Hierbij worden twee variabelen tegenover elkaar in een tabel gezet, waarbij in de cellen van de tabel het aantal waarnemingen wordt gezet met de betreffende combinatie van waarden. (Absoluut en relatief ten opzichte van het totaal).

Verder is voor het analyseren gebruik gemaakt van de inhoudsanalyse methode. Hierbij worden de antwoorden op de open vragen geanalyseerd, met als doel op een systematische manier de inhoudelijke betekenis van die uitingen vast te leggen.

7. KENMERKEN VAN DE ONDERZOEKPOPULATIES

In dit hoofdstuk schetsen we een beeld van de uitkomsten van het onderzoek. Hierbij komen de kenmerken van de onderzoekpopulaties aan de orde. Het hoofdstuk opent met een bespreking van de resultaten per niveau (macro, meso, micro, individueel) aan de hand van het structuur-analytisch model van paragraaf 4.2. Vervolgens worden demografische en biografische gegevens van de ondervraagden gepresenteerd. Daarna wordt de differentiatie van de leerlingen naar woonplaats en etnische samenstelling van het gezin belicht. Tevens wordt nagegaan in hoeverre het opleidingsniveau van de ouders de cultivering van de Griekse taal en cultuur in de gezinssfeer beïnvloeden. Achtereenvolgens besteden we aandacht aan de sociaal-culturele oriëntaties van leerlingen en ouders gemeten naar hun gerichtheid op de eigen taal en cultuur, de emotionele binding met het land van herkomst, de etnische voorkeur betreffende vriendenkeuze en de houding ten aanzien van terugkeer. Tenslotte belichten we het thema van de houding van ouders en leerkrachten ten aanzien van de biculturele instelling van de leerlingen.

7.1 Bespreking van de resultaten per niveau

Op basis van de niveaus van tabel C (par. 4.2) en de eerder geformuleerde veronderstellingen zullen we hierna trachten een globale presentatie te geven van de resultaten van het onderzoek¹.

De algemene opzet van het rapport is dat de antwoorden op de vragen in tabellen worden weergegeven, meestal voorzien van een kort commentaar. Het aantal respondenten is niet altijd gelijk aan het aantal ondervraagden (75 leerlingen, 60 ouders, 50 Nederlandse leerkrachten, 7 Griekse leerkrachten). Vaak hebben namelijk niet alle ondervraagden alle vragen beantwoord. In die gevallen wordt het aantal deelnemers dat de vraag wel heeft beantwoord vermeld. Dikwijls is er echter ook sprake van ‘ontbrekende gegevens’, doordat deze niet, onduidelijk of fout zijn ingevuld. In de titel van een tabel staan, behalve de groep (ouders, leerlingen, leerkrachten), ook de kenmerken waarop de tabel betrekking heeft. De resultaten worden zowel in aantallen als in percentages weergegeven.

Soms worden in de tekst de resultaten van de categorieën ‘eens’ en ‘volkomen mee eens’ samengevoegd. Hetzelfde geldt voor de categorieën ‘oneens’ en ‘helemaal niet mee eens’. Na de beschrijving van de antwoordpercentages worden soms aanvullende opmerkingen van de respondenten vermeld.

7.1.1 Beleidskader voor de culturele en talige vorming op Europees en interstatelijk niveau (macroniveau)

a) Het moedertaalonderwijs

Zoals aangegeven in paragraaf 5.2 wordt begrepen, in het onderhavige geval, onder de term ‘moedertaalonderwijs’ het Griekstalige onderwijs dat gegeven wordt in de Moedertaalsecties en de OALT-afdelingen, aan leerlingen van Griekse afkomst. Dit onderwijs is facultatief en omvat in de Moedertaalsecties de vakken Taal, Geschiedenis, Godsdienst en Aardrijkskunde, terwijl de OALT-afdelingen zich concentreren op de taal van het land van herkomst.

Het moedertaalonderwijs werd voor het eerst wettelijk geregeld in juli 1977, in het kader van de Europese Economische Gemeenschappelijke Markt. De Raad van Europa (EG-RAT) bepaalde op 25 juli (EEG-richtlijn, 77/486/EEG, artikel 3): “De lidstaten nemen, in overeenstemming met hun nationale recht en praktijk, en in samenwerking met de staten van herkomst, passende maatregelen om, gecoördineerd met het reguliere onderwijs, het onderwijs in de taal en cultuur van het land van herkomst aan de in artikel 1 bedoelde kinderen te bevorderen.”

Op interstatelijk niveau werd, in het kader van de afstemming van de onderwijsprogramma’s tussen Griekenland en Nederland, in 1984 besloten tot de instelling van een gemengde Grieks-Nederlandse commissie voor onderwijsaangelegenheden, die zich zou bezighouden met het moedertaalonderwijs (zie par. 5.1). Vermeldenswaardige punten uit de besprekingen van genoemde commissie zijn de moedertaalonderwijs, beschikbaarstelling voor het moedertaalonderwijs, verstrekking van lesmateriaal en bijscholing van Griekse gedetacheerde leerkrachten.

- Moedertaalonderwijs

“Financing (of mothertongue-education) is based on a minimum of 8 pupils; 2.5 hours of Greek tuition are given within the school-curriculum and within schoolhours, and an added number of 2.5 hours can be given outside the normal schoolhours” (*Agreed Matters of the Seventh Meeting of the Mixed Greek-Netherlands Commission on educational matters, Zoetermeer 25-27 May, 1992, article 4.1.1*).

- Beschikbaarstelling van lokalen voor het moedertaalonderwijs

“The two delegations agreed that necessary and suitable premises shall be provided, free of charge, for courses in Greek language and culture, during the years of compulsory education” (*Agreed Matters of the First Meeting of the Mixed Greek-Netherlands Commission on educational matters*, Zoetermeer 11-12 December, 1984, article 3a).

- Verstrekking van lesmateriaal

“... the Netherlands authorities shall make available teaching material and equipment for the teaching of the Greek language and culture” (*Agreed Matters of the First Meeting of the Mixed Greek-Netherlands Commission on educational matters*, Zoetermeer 11-12 December, 1984, article 3f).

- Bijscholing van Griekse gedetacheerde leerkrachten

“The Dutch side proposed cooperation in the organisation of in-service training of Greek teachers on their arrival in The Netherlands, at Dutch expense. The object of such a training should be: a) extra teaching of Dutch, b) information about the Dutch educational system and its background” (*Agreed Matters of the Seventh Meeting of the Mixed Greek-Netherlands Commission on educational matters*, Zoetermeer 25-27 May, 1992, article 4.4).

Hoewel het besluit van de Raad van Europa van 25 juli 1977 een bindend karakter heeft voor de lidstaten, lijkt Nederland niet volledig te voldoen aan de verplichtingen die voortvloeien uit artikel 3 van de Richtlijn. Evenmin worden de besluiten en wederzijdse verplichtingen die door de delegatieleiders van de Gemengde Subcommissie zijn ondertekend in het protocol van de bilaterale besprekingen volledig nagekomen door de Nederlandse overheid. Zo moeten bijvoorbeeld sommige moedertaalsecties nog altijd huur betalen aan de Nederlandse autoriteiten voor het gebruik van leslokalen². De productie en verstrekking van lesmateriaal werd in het begin van de jaren '90 ter hand genomen. Korte tijd later kwam hier alweer een eind aan, als gevolg van problemen. De bijscholing van Griekse leerkrachten is nooit goed van de grond gekomen.

Krachtens de Wet-OALT van 1998 werd het moedertaalonderwijs omgedoopt tot ‘Onderwijs in Allochtone Levende Talen’. In deze wet is sprake van een vermenging van het cultuurpolitieke beleidspoor en het beleidspoor ter bestrijding van onderwijsachterstanden³. Extra e.a. (2002:158) schrijven: “De beleidsmatige ontwikkelingen rond onderwijs in eigen taal (OET) en zijn wettelijke opvolger onderwijs in allochtone levende talen (OALT) moeten worden geplaatst tegen de achtergrond van de wordingsgeschiedenis van het minderhedenbeleid in Nederland in termen van achterstandsbeleid. Het beleid heeft zich in de afgelopen decennia zozeer op sociaal-economische

achterstand gericht dat het zicht op etnisch-cultureel verschil is weggenomen. In het verlengde daarvan is verschil vaak met achterstand gelijkgesteld. Het achterstandsperspectief heeft ook het onderwijsbeleid inzake allochtone leerlingen sinds het begin van de jaren zeventig gedomineerd.”

OALT heeft de volgende functies gekregen:

- *Zelfstandige functie.* Het OALT wordt gebruikt om de eigen taal te ontwikkelen en als mogelijkheid tot cultuureducatie.
- *Ondersteunende functie.* OALT wordt gebruikt om de verwerving van de Nederlandse taal te stimuleren, met het accent op achterstandsbestrijding.
- *Gecombineerde functie.* OALT wordt in groep 1-4 ondersteunend aangeboden en in groep 5-8 zelfstandig. In de bovenbouw zal het OALT altijd buiten de reguliere schooltijd aangeboden moeten worden⁴.

In Nederland is regeling en uitvoering van het moedertaalonderwijs een taak van de diverse gemeenten, die dan ook nieuwe voorwaarden kunnen stellen aan het functioneren van de OALT-afdelingen, met als gevolg dat hun toekomst ongewis is. Zo maakt bijvoorbeeld de gemeente Groningen, in haar beleidsvoornemens voor de periode 2000-2006, bekend dat zij van plan is de subsidie voor de Griekse OALT-afdeling stop te zetten als het aantal leerlingen daalt tot 24, terwijl tot nog toe een minimumaantal van 8 gold⁵. In het algemeen kunnen we stellen dat het belang van moedertaalonderwijs voor leerlingen van buitenlandse origine in theorie wel wordt onderkend, maar dat er in de praktijk nog vele obstakels zijn, doordat niet is voldaan aan de noodzakelijke voorwaarden, zoals integratie van het moedertaalonderwijs in het reguliere onderwijsprogramma, geschikte lesstof, bijscholing van de leerkrachten, leermiddelen enz.

OALT is een vakgebied dat voortdurend ter discussie staat en door velen als een ‘ondergeschoven kind’ of een overbodige luxe in het schoolcurriculum voor allochtone leerlingen wordt gezien. De onderschatting door de Nederlandse overheid van het belang van de eigen taal en cultuur voor de etnisch-culturele minderheidsgroepen kwam duidelijk tot uiting in de beleidsnota ‘Onderwijs in Eigen Taal’ (1990). Hierin werd volledig voorbijgegaan aan de zelfstandige cultuurcomponent van het OET(C). Taal werd genoemd als een noodzakelijke voorwaarde om toegang tot cultuur en cultureel erfgoed te verkrijgen. Onzes inziens is dit echter geen voldoende voorwaarde. Als gevolg hiervan werd het moedertaalonderwijs gegeven als het onderwijs in een vreemde taal, dat wil zeggen met nadruk op grammatica, idioom en taalvaardigheid. Dit is een bijzonder schrale invulling van het recht op onderwijs in de eigen cultuur. Taalonderwijs dient sterk betrokken te zijn op de leefwereld, waarden en verworvenheden van de eigen cultuur.

Het is een politieke discussie of de moedertaal van allochtonen een status dient te krijgen die vergelijkbaar is met die van het Nederlands. Artikel 23 van de Grondwet heeft het effect van een paraplu die het conservatieve Nederlandse onderwijs beschermt tegen vernieuwingen. Nieuwe methoden zijn moeilijk te introduceren. Een vernieuwing van het onderwijs is nodig, voor zowel

autochtone als allochtone leerlingen. De medewerkers van de Landelijke Onderzoeksschool Taalwetenschap (2000:7) zeggen hierover: “De taalwetenschappers geloven in OALT, maar de meeste anderen zien ieder uurtje als een blok aan het been van het allochtone kind. Dit is merkwaardig, gezien vanuit de geschiedenis van Nederland. Nederland is een open land, behalve als het gaat om meertaligheid. Dat is een armoede in het denken bij de politiek en de wetenschap.” Ook Extra e.a. (2001a:iii) schrijven hierover: “Juist op het terrein van meertaligheid als intrinsieke eigenschap van de multiculturele samenleving moet het als een noodzakelijke opgave van alle inwoners van Nederland worden beschouwd om de begrippen sociale cohesie en culturele diversiteit met elkaar te verzoenen. De bewijslast voor een democratische multiculturele samenleving ligt daarbij zowel bij autochtone als allochtone inwoners.” “Culturele diversiteit vraagt om erkenning van het belang van andere talen dan Nederlands en Engels als kernwaarde van culturele identiteit van allochtone groepen in een multiculturele samenleving”, aldus Extra & De Ruiter (2001b:10) (zie ook Extra e.a. 2002:ix).

Er moet nog vermeld worden dat in september 2002 de regering heeft bekendgemaakt dat de regeling Onderwijs in Allochtone Levende Talen per augustus 2004 wordt afgeschaft. In het ‘Strategisch Akkoord is het kabinetsvoornemen ten aanzien van het OALT-beleid als volgt verwoord: “Prioriteit moet worden gegeven aan het leren van Nederlands, daarom wordt de regeling Onderwijs in Allochtone Levende Talen afgeschaft.” Dit wetsvoorstel zal begin 2003 aan de Tweede Kamer worden aangeboden. Op dit moment is nog niet bekend wat afschaffing van OALT precies betekent.

De marginale status die de Nederlandse overheid reserveert voor het moedertaalonderwijs blijkt ook uit de getuigenissen van de leerkrachten die aan ons onderzoek hebben deelgenomen. Slechts 10% (n=5) van de ondervraagde Nederlandse leerkrachten die leerlingen van Griekse afkomst in de klas hebben, gaf aan contact te onderhouden met de ‘Griekse scholen’ of met de Griekse leerkrachten. Verder gaven drie van de ondervraagde Griekse leerkrachten aan dat zij op de scholen waar de moedertaalles gegeven werd niet of slechts in beperkte mate de beschikking kregen over leermiddelen voor aanschouwelijk onderwijs. Voorts zij nog vermeld dat vijf van de Griekse leerkrachten het verzuim bij de moedertaallessen wijten aan het feit dat deze in de vrije tijd van de leerlingen gegeven worden.

Aan de andere kant heeft het Griekse ministerie van Onderwijs, in samenwerking met de diplomatieke vertegenwoordigingen en het Bureau van de onderwijscoördinator voor de Benelux, de mogelijkheid Moedertaalsecties op te richten. Dit houdt in dat het de financiering daarvan op zich neemt, de randvoorwaarden voor het onderwijs Grieks bepaalt, evenals het aantal gedetacheerde leerkrachten, leermiddelen stuurt en aan de Nederlandse onderwijsinstellingen in bepaalde gemeenten huur betaalt voor de benodigde leslokalen. We kunnen stellen dat de onderwijspolitiek van de opeenvolgende Griekse regeringen, die gericht is op het behoud van de etnisch-culturele identiteit van de Grieken in het buitenland, niet erg gelukkig uitpakt, gezien het feit dat de prijs die zij moeten betalen voor het onderwijs Grieks buitengewoon hoog is. Volgens globale berekeningen kost een

leerkracht die gedetacheerd is bij de moedertaalsecties in Nederland de Griekse staat 19.272 Euro per jaar. Het aantal uren dat hij per week lesgeeft komt niet boven de 10, aangezien de moedertaallessen gegeven worden in de vrije tijd van de leerlingen, d.w.z. op woensdagmiddag en op zaterdag.

Deze onorthodoxe verhouding tussen kosten en geleverde arbeid getuigt van “een verborgen, maar daarom niet minder onverzoenlijk, cultureel antagonisme tussen Griekenland en de landen waar Griekse migranten wonen” (Damanakis, 1997:111).

b) Cultuurpolitiek van de Europese Unie

Onze opvattingen met betrekking tot de erkenning van de culturele identiteit van de allochtone groepen in Nederland en het kader waarbinnen de vorming van een gemeenschappelijke Europese identiteit zich beweegt zijn uiteengezet in de paragrafen 2.3.1 en 2.3.2.

Of de cultuurpolitiek van de Europese Unie gevolgen heeft voor de culturele identiteit van de Griekse leerlingen is op dit moment moeilijk vast te stellen, aangezien de Europese Unie nog geen duidelijk standpunt heeft bepaald ten aanzien van de culturele identiteit in Europees verband. Uit diverse publicaties valt echter af te leiden dat het economisch verenigde Europa ook afstevent op een open cultuurpolitiek, gebaseerd op het geloof in de onderlinge gelijkheid van de lidstaten, waarbij de identiteit van elke lidstaat omvat en ondersteund wordt door de gemeenschappelijke Europese culturele identiteit.

7.1.2 Kenmerken van de Griekse gezinnen in Nederland (microniveau)

De meeste ouders zijn in Griekenland geboren en wonen al geruime tijd in Nederland (zie 7.2 b). Wat hun etnische afkomst en culturele bagage betreft zijn er verschillen aan te wijzen. In 43% (n=25) van de gezinnen betreft het een gemengd huwelijk.

a) Opleidingsniveau

Zowel de vaders als de moeders van de Griekse leerlingen zijn niet bijzonder hoog opgeleid (zie ook 7.2 b). Slechts 11% (n=6) van de vaders en 18% (n=10) van de moeders beschikt over een diploma van een hogeschool of universiteit. Uit deze cijfers komt naar voren dat de Griekse ouders in Nederland niet over een erg rijke intellectuele bagage beschikken. Er wordt verondersteld dat dit feit geen gunstige invloed heeft op hun kinderen, want – zoals Pels (1994:60) schrijft: “De opleiding van ouders heeft bovendien een grote invloed op patronen van informeel leren in het gezin en op de wijze waarop zij hun kinderen voorbereiden op en ondersteunen in het onderwijs” (zie ook Leseman,

1994:26 en Klatter-Folmer, 1996:31). Ouders uit hogere sociaal-economische milieus gedragen zich in de interactie met hun kinderen vaak meer als een soort ‘professionele’ leraren (Leseman, 1989). Uit onderzoek onder laag opgeleide allochtone ouders blijkt dat “sprake is van minder functionele opvattingen en oriëntaties inzake het leren op school” (Pels, 1994:64).

b) Beheersing van de Nederlandse taal en beleving van culturele elementen uit het systeem van het gastland

De meerderheid van de ouders heeft weliswaar de Griekse nationaliteit, maar dat betekent niet dat in de communicatie binnen het gezin de Griekse taal en cultuur een overheersende rol spelen.

De ouders geven in 69% (n=77) van de gevallen aan dat hun beheersing van het Nederlands goed of zeer goed is (73%, n=41 van de vrouwen en 63%, n=36 van de mannen). Slechts 25% (n=15) van de Griekse ouders zegt in hun communicatie met de kinderen in de huiselijke kring uitsluitend het Grieks te gebruiken. Ook de kinderen van hun kant geven in 7% (n=5) van de gevallen aan dat zij thuis maar zelden Grieks spreken. Maar ook op het gebied van culturele activiteiten die thuis plaatsvinden besteden de ouders meer aandacht aan Nederlandse dan aan Griekse activiteiten (tabel 6).

Tabel 6. Culturele activiteiten die de ouders thuis ontplooiën met hun kinderen

Activiteit	3 of meer keer p/week		Activiteit	3 of meer keer p/w	
	%	n		%	n
Griekse boeken lezen (geen schoolboeken)	11	6	Ned. boeken lezen (geen schoolboeken)	30	17
Griekse verhalen vertellen	17	10	Nederlandse verhalen vertellen	20	10
Griekse bordspelen	-	-	Nederlandse bordspelen	14	8

Alleen de bezoeken die de ouders met hun kinderen brengen aan plaatsen waar de Griekse cultuur tot uiting komt (75%, n=44) zijn iets talrijker dan die aan plaatsen waar de Nederlandse cultuur tot uiting komt (54%, n=34). Tot slot blijkt dat ook in contacten met andere Griekse gezinnen de taal van het gastland – uitsluitend of voor een deel – als communicatiemiddel fungeert (71%, n=39). Het feit dat het gastland één gemeenschappelijke taal kent (het Nederlands) beperkt voor de leden van de Griekse gemeenschap de noodzaak onderling in het Grieks te communiceren.

Uit het voorgaande blijkt dat de Griekse ouders geen bewuste taal- en cultuurpolitiek voeren ten gunste van het gebruik van de Griekse taal en Griekse culturele modellen in de communicatie binnen het gezin. Wij zien dus dat de communicatie binnen de Griekse gemeenschap en a fortiori

binnen het gezin over het algemeen tweetalig en bicultureel is, hetgeen de eerder geformuleerde hypothese op dat punt bevestigt.

Hieraan nog toevoegend dat taal en cultuur van het gastland dieper zijn doorgedrongen in de gezinnen van de migranten dan in de georganiseerde Griekse gemeenschap. De omstandigheden waaronder de Griekse taal als communicatiemiddel de voorkeur verdient en de Griekse cultuur beleefd wordt, concentreren zich niet zozeer rond het particuliere gezinsleven, maar hebben veeleer betrekking op het onderhouden van banden en het ontplooiën van activiteiten binnen de minderheidsgroep als georganiseerde gemeenschap. Hierbij moet beklemtoond worden dat het oorspronkelijke doel van de georganiseerde gemeenschap bestaat in het bewaren en cultiveren van de Griekse taal en culturele traditie en dat de activiteiten van de gemeenschap zich op dat doel concentreren.

Tot dezelfde resultaten hebben ook de onderzoeken van Damanakis in Duitsland (1988) en België-Frankrijk (1997) geleid. Door deze onderzoeken wordt bevestigd dat de instellingen die de Griekse taal en cultuur in het buitenland kunnen behouden voornamelijk het onderwijs Grieks en de georganiseerde Griekse gemeenschap zijn.

7.1.3 Gebruik en functioneren van de Griekse taal en cultuur (micro- en mesoniveau)

De tweetaligheid en biculturaliteit van de leden van etnisch-culturele minderheden – in het bijzonder van de tweede en derde generatie – die leven in een multiculturele samenleving is een natuurlijke proces. Dit betekent dat tweetaligheid en biculturaliteit niet negatief gewaardeerd mogen worden. Als ze positief gewaardeerd worden, moeten ook de juiste voorwaarden geschapen worden om hen in stand te houden. Het geval wil echter dat de talen en culturen van allochtonen, geconfronteerd met de dominantie van de sociaal-culturele omgeving van het gastland, hun functioneren beperken tot maatschappelijke sectoren die de grenzen van het gezin, de moedertaal en de gemeenschap – voor zover laatstgenoemde tenminste in voldoende mate georganiseerd is – niet overstijgen.

Hoe meer gelegenheid de etnisch-culturele gemeenschap haar leden verschaft om bijeen te komen in het kader van culturele manifestaties en in hun moedertaal te communiceren en hoe systematischer de Griekse school functioneert, des te groter wordt ook de kans dat moedertaal en eigen cultuur - en diens gevolg tweetaligheid en biculturaliteit - behouden blijven.

Hoewel het Verdrag van Maastricht, dat door de lidstaten van de Europese Unie is ondertekend, het behoud van multiculturalisme en meertaligheid in Europa tot doel heeft, wekken de lidstaten niet de indruk genoemde doelen actief na te streven, met als gevolg dat het organiseren van etnisch-culturele gemeenschappen geen eenvoudige aangelegenheid is. De Griekse kinderen worden onderwezen in hun moedertaal en eigen cultuur in het kader van de instelling van Moedertaalsecties en OALT-afdelingen, gewoonlijk buiten het reguliere lesrooster om, hetgeen bijdraagt aan een zekere

marginalisering van de Griekse taal en cultuur. Het feit dat de Griekse school in de vrije tijd van de leerlingen wordt gehouden beïnvloedt niet alleen het leerproces, maar heeft ook een negatieve invloed op hun houding jegens het onderwijs Grieks (Dialektopoulos, 1998:94).

Ofschoon de leerlingen over het algemeen een positieve houding ten aanzien van de Griekse taal en cultuur hebben, zegt toch 43% (n=32) ‘af en toe’ te overwegen met de Griekse school te stoppen en 29% (n=22) ‘heel vaak’. De ouders van hun kant dringen erop aan dat hun kinderen de Griekse school bezoeken. Slechts 18% (n=11) van de ouders overweegt soms hun kinderen niet langer onderwijs Grieks te laten volgen (zie 9.3).

Uit het bovenstaande komt naar voren dat de dominante sociaal-culturele groep de functie van de moedertaal en het deelhebben aan de cultuur van het land van herkomst beperkt tot bepaalde domeinen (gezin, moedertaallessen, etnisch-culturele verenigingen) en op die manier de allochtone talen en -culturen – waaronder de Griekse taal en cultuur – een speciale, marginale status bezorgt.

7.1.4 Culturele en talige voorwaarden bij de leerlingen (individueel niveau)

Gevraagd naar hun algemene kennis van beide talen en culturen geeft de grootste groep (49%, n=37) van de leerlingen te kennen dat zij over beide landen evenveel weten. 39% (n=29) weet het meeste over Nederland en 12% (n=9) over Griekenland. Op de vraag welke taal zij het nuttigst vinden (voor zichzelf) antwoordt 58% (n=43) beide talen even nuttig te vinden. 31% (n=23) acht het Nederlands het nuttigst en 11% (n=8) het Grieks.

Gevraagd naar hun gevoelsmatige beleving geven de leerlingen in meerderheid (57%, n=43) aan dat zij geen van beide talen als vreemde taal ervaren. Toch ervaart 23% (n=17) het Nederlands als vreemde taal en slechts 13% (n=10) het Grieks. Tot slot ervaart 5% (n=4) beide talen als vreemd.

De leerlingen ervaren in meerderheid (56%, n=42) Griekenland als hun vaderland. 27% (n=20) ervaart beide landen als vaderland, 15% (n=11) Nederland en 1% (n=1) geen van beide landen.

In geval van een voetbalwedstrijd tussen de nationale teams van Griekenland en Nederland zou een overweldigende meerderheid van 67% (n=50) hopen op een overwinning voor Griekenland. 21% (n=16) zou graag een gelijkspel zien en 12% (n=9) een overwinning voor Nederland.

Uit bovenstaande gegevens, alsook uit de alledaagse ervaring, komt de indruk naar voren dat de Griekse leerlingen in Nederland tegenover de op assimilatie gerichte sociaal-culturele omgeving en onderwijspolitiek van het gastland een sterke gevoelsmatige verbondenheid met Griekenland stellen.

Tot slot kunnen we uit deze vaststellingen concluderen dat de Griekse taal en cultuur, gemeten naar rationele (financiële en politieke) maatstaven, achterblijven bij hun Nederlandse tegenhangers.

Naar emotionele criteria, echter, bezetten de Griekse taal en cultuur in hart en ziel van de Griekse kinderen de eerste plaats.

7.1.5 Constateringen

Op grond van de voorafgaande analyses kunnen wij het volgende vaststellen.

Het gastland (Nederland) houdt voor de Griekse taal en cultuur – d.w.z. de taal en cultuur van een mede-lidstaat van de Europese Unie – een marginale status in stand. De Griekse taal en cultuur hebben geen plaats in het officiële Nederlandse onderwijssysteem en hun functioneren is beperkt tot de sferen van gezin en etnisch-culturele gemeenschap – uiteraard voorzover laatstgenoemde zichzelf heeft georganiseerd en als vereniging functioneert –, met als gevolg dat de Griekse taal en cultuur het individu niet tot nut kunnen zijn bij zijn maatschappelijke en beroepsmatige ontwikkeling, noch in het gastland, noch in het land van herkomst.

Tegenover deze cultuur- en onderwijsbeleid van de Nederlandse overheid – die gekarakteriseerd wordt door ethnocentrisme voor zover zij ingaat tegen de richtlijnen van de Europese Unie – stellen de Griekse staat en de georganiseerde Griekse gemeenschappen hun eigen beleid m.b.t. de Griekse migranten. Zo draagt het Griekse ministerie van Onderwijs, ten koste van enorme bedragen, zorg voor de instelling van Moedertaalsecties en het uitzenden van onderwijzend personeel vanuit Griekenland. Voorts zetten de diverse gemeenschappen allerlei organisaties op die gericht zijn op behoud en cultivering van de Griekse taal en cultuur, bijvoorbeeld jongerenclubs, vrouwenorganisaties, sportverenigingen enz.

Op haar beurt tracht de Griekse migrantengemeenschap de kinderen emotioneel aan Griekenland gebonden te houden, waarbij zij haar inspanningen richt op de emotionele dimensie van hun socialisatie. Het resultaat van deze inspanningen van ouders en migrantenorganisaties is dat de kinderen een positieve houding hebben ten aanzien van de Griekse taal en cultuur.

Op individueel niveau vindt de socialisatie van de Griekse kinderen plaats onder biculturele en tweetalige omstandigheden die vaak niet vrij zijn van tegenstrijdigheden. In grote lijnen, echter, lijkt hun verhouding tot de beide talen en culturen evenwichtig te zijn. Weliswaar overwegen de culturele stimuli die zij ontvangen van de maatschappij van het gastland, evenals het gebruik van de Nederlandse taal, maar in meerderheid ervaren zij het Grieks niet als een vreemde taal en zij voelen nog altijd een emotionele band met Griekenland. Voor wat betreft het gebruik van twee talen en het beleven van culturele elementen van beide landen, beschouwen zij deze tweetaligheid en biculturaliteit als iets vanzelfsprekends.

Concluderend zouden wij kunnen stellen dat, te midden van de alles overheersende sociaal-culturele omgeving van het gastland, de ‘zwakke’ Griekse taal en cultuur in de belevingswereld van

de Griekse leerlingen tot op tamelijk grote hoogte een evenwicht weten te vinden met de ‘sterke’ taal en cultuur van Nederland.

7.2 Demografische en biografische gegevens van de ondervraagden

a) Leerlingen

De leerlingen van de Moedertaalsecties (onder toezicht van het Griekse ministerie van Onderwijs) en de leerlingen van de OALT-afdelingen (onder toezicht van de Nederlandse gemeenten) worden als één homogene groep beschouwd. De leeftijden van de leerlingen die deelnamen aan het onderzoek worden in diagram 2 van Bijlage V weergegeven. De meerderheid van de leerlingen is 10 jaar oud. Verder zijn er leerlingen van 11 en 12 jaar.

Wat betreft de verdeling van de leerlingen over de diverse klassen van de Griekse school, zijn de leerlingen van de vierde klas met 44% (n=33) sterker vertegenwoordigd dan die van de overige klassen (tabel 7).

Tabel 7. Verdeling van de leerlingen over de klassen

		Klas					
Vierde klas		Vijfde klas		Zesde klas		Totaal	
%	n	%	n	%	n	%	n
44	33	29	22	27	20	100	75

De verdeling over de geslachten is vrijwel gelijk: 35 jongens (47%) en 40 meisjes (53%). De meerderheid van de leerlingen (67%, n=50) is in Nederland geboren. De rest is in Griekenland (31%, n=23) of elders (2%, n=2) geboren en op jonge of zeer jonge leeftijd naar Nederland verhuisd. Voorts zijn een aantal leerlingen meer dan eenmaal tussen beide landen gemigreerd: zij zijn in Nederland geboren, vervolgens voor een bepaalde periode naar Griekenland verhuisd en daarna weer naar Nederland teruggekeerd. We kunnen dus de volgende ‘migratie-biografische’ typen onderscheiden:

Type 1: Leerlingen die in het immigratieland (Nederland) zijn geboren en opgegroeid of op zeer jonge leeftijd (0-2 jaar) naar Nederland zijn gekomen.

Type 2: Leerlingen die in de leeftijd van 2 tot 6 jaar naar Nederland zijn gekomen.

Type 3: Leerlingen die op leerplichtige leeftijd (6 jaar of ouder) naar Nederland zijn gekomen.

Type 4: Leerlingen die afwisselend in beide landen hebben gewoond⁶.

Type 1 komt het meest voor, hetgeen betekent dat wij tegenwoordig, in tegenstelling tot de jaren '60 en '70, te maken hebben met een generatie leerlingen die in het gastland geboren en opgegroeid zijn en wier sociaal-culturele condities slechts indirect gerelateerd zijn aan het land van herkomst van hun ouders (in dit geval Griekenland).

Met betrekking tot de 'onderwijsbiografie' van de leerlingen moeten wij opmerken dat 11% (n=8) één of meerdere schoolklassen in Griekenland heeft doorlopen (vier leerlingen de eerste klas, één de tweede, één de derde en twee de vierde). Naast het volgen van de moedertaal zat de meerderheid van de leerlingen ook in een Nederlandse klas/groep⁷: 79% (n=23) van de leerlingen van de vierde klas van de Griekse school zat tegelijkertijd in groep 6, 73% (n=16) van de leerlingen van de vijfde klas zat tegelijkertijd in groep 7 en 65% (n=13) van de zesde klas zat in groep 8 van de Nederlandse basisschool.

b) Ouders

Uit de gegevens die de ouders verstrekten kwam het volgende beeld naar voren, uitgesplitst naar 4 variabelen:

b1) Duur van het verblijf in Nederland

De meeste ouders zijn in Griekenland geboren, maar wonen al geruime tijd als immigranten (van de eerste generatie) in Nederland. Meer bepaald: van 46 kinderen (61%) zijn beide ouders in Griekenland geboren, van 25 kinderen (33%) is één ouder in Griekenland geboren, terwijl van 4 kinderen beide ouders buiten Griekenland (in Nederland of elders) zijn geboren. Gemiddeld wonen de moeders langer in Nederland dan de vaders. 35% van de vaders en 39% van de moeders woont langer dan 20 jaar in Nederland. 28% van de vaders en 28% van de moeders woont 10 jaar of minder in Nederland. De meeste ouders hebben ook de Griekse nationaliteit (90%, n=54 van de vaders en 65%, n=38 van de moeders).

b2) Opleidingsniveau

Opleidingsniveau en beroepsbezigheden zijn variabelen die van belang zijn voor het bepalen van de maatschappelijke positie.

73% van de vaders en 61% van de moeders heeft maximaal het derde jaar van het voortgezet onderwijs gevolgd. Het percentage afgestudeerden aan hoger of universitair onderwijs blijft steken op 14% (vaders 11%, moeders 18%). Wat betreft de kennis van het Nederlands, spreekt 62% van de ouders – volgens hun eigen opgave – redelijk tot goed Nederlands, 33% zeer goed en ongeveer 4% gebrekkig. Hierbij treedt een verschil tussen mannen en vrouwen aan het licht: de moeders beheersen het Nederlands beter dan de vaders.

b3) Beroepsuitoefening

De beroepen die de ouders uitoefenen weerspiegelen hun opleidingsniveau. 58% van de vaders is werkzaam als geschoold of ongeschoold arbeider, 32% van de moeders gaf als beroep 'huisvrouw' op. Het percentage zelfstandigen bedraagt 40 bij de vaders en 23 bij de moeders. Van deze zelfstandigen zijn de meesten werkzaam in de horecabranche (restaurants). Tot slot moet vermeld worden dat 2% van de vaders en 2% van de moeders meldde werkloos te zijn. Over het algemeen betreft het hier dus migrantengezinnen met een gemiddelde of beperkte intellectuele bagage en beroepen die geen hoge status genieten.

b4) Etnische samenstelling van het gezin

In de gezinnen van de leerlingen heeft 10% van de vaders en 35% van de moeders de Nederlandse nationaliteit. Deze gezinnen wonen al geruime tijd in Nederland en vertonen de neiging gemengde huwelijken te sluiten. Dit laatste gegeven vormt een aanwijzing voor hun mate van integratie in de multiculturele samenleving van Nederland. Die hoge integratiegraad blijkt ook duidelijk uit hun oriëntatie op de toekomst: Slechts 31% (n=18) gaf aan van plan te zijn definitief naar Griekenland terug te keren.

c) Griekse leerkrachten

De Griekse leerkrachten zijn ambtenaren die ofwel door Griekenland gedetacheerd zijn bij de Moedertaalsecties, ofwel als (soms permanent in Nederland gevestigde) migranten werkzaam zijn bij de OALT-afdelingen.

Van hen geven er drie 1-3 jaar les in Nederland, drie 5-8 jaar en één 14 jaar. Bij de uitoefening van hun taak worden zij met diverse problemen geconfronteerd en allen beschouwen een speciale voorbereidende bijscholing als absoluut noodzakelijk. Hun kennis van het Nederlands beoordelen zij zelf als volgt: Vijf leerkrachten noemen hun kennis van het Nederlands goed, één matig, en één leerkracht gaf aan de Nederlandse taal in het geheel niet te beheersen.

De bovengenoemde leerkrachten gaven aan 7 Moedertaalsecties en 3 OALT-afdelingen les aan 75 leerlingen van Griekse afkomst uit de drie hoogste groepen van de basisschool. Uit deze gegevens blijkt dat de verhouding leraar-leerling ongeveer 1:11 was.

d) Nederlandse leerkrachten

De Nederlandse leerkrachten gaven les aan verschillende typen basisscholen. Uit de gegevens die zij verstrekten blijkt dat 46% (n=23) verbonden was aan een openbare school, 26% (n=13) aan een katholieke school, 16% (n=8) aan een protestantse school, 8% (n=4) aan een school voor bijzonder

onderwijs en 2% (n=1) aan de Europese school. Volgens hun opgave zaten van de leerlingen van Griekse origine aan wie zij les gaven de meeste in groep 7 (34%, n=17), gevolgd door de groepen 6 (30%, n=15) en 8 (24%, n=12). 12% (n=6) ten slotte zat in groep 5.

Van de Nederlandse leerkrachten is 58% (n=29) van mening dat een speciale bijscholing noodzakelijk is om hun onderwijstaak goed te kunnen uitvoeren, aangezien zij kinderen uit verschillende etnisch-culturele minderheidsgroepen in de klas hebben. 42% (n=21) echter acht een dergelijke bijscholing niet nodig.

7.3 Differentiatie van de leerlingen naar woonplaats

Wanneer wij de geografische spreiding van de leerlingen als criterium nemen, zien wij het volgende:

- a) Leerlingen die in een stedelijk-industrieel centrum wonen waar een aanzienlijk aantal (meer dan 600) Grieken woont, en waar de Griekse minderheid tamelijk goed is georganiseerd (in Gorinchem circa 600 Grieken, in Utrecht circa 1500).
- b) Leerlingen die in een stedelijk-industrieel centrum wonen waar weinig (minder dan 400) Grieken wonen, (bv. Maastricht: circa 150).

Deze beide geografische categorieën zijn als volgt vertegenwoordigd: 64% (n=48) van de leerlingen die deelnamen aan het onderzoek woont in de regio's Utrecht en Gorinchem, en 36% (n=27) elders. Uitgaande van de aanname dat de Griekse gemeenschappen van Utrecht en Gorinchem beter georganiseerd zijn en dat het gebruik van de Griekse taal en de cultivering van de Griekse cultuur een samenhang vertonen met de organisatiegraad en de omvang van de minderheidsgroep, zullen wij trachten te onderzoeken of en in welke mate de Griekse leerlingen uit Utrecht en Gorinchem zich onderscheiden van hen die in (door Grieken) dunner bevolkte gebieden wonen.

Tussen de leerlingen van de beide categorieën kunnen verschillen worden opgemerkt met betrekking tot:

- Hun talige en culturele attitude en gedrag

De kinderen die in de regio's Utrecht en Gorinchem wonen geven aan dat zij meer weten over Griekenland, dat voor hen de nuttigste taal het Grieks is, dat ze liever naar Griekse feesten gaan en dat ze iets meer Griekse boeken die betrekking hebben op de Griekse cultuur (geen schoolboeken) lezen in hun vrije tijd.

- Hun houding ten aanzien van de moedertaallessen

In de beide regio's met de grootste concentratie Grieken (Utrecht en Gorinchem) overwegen de leerlingen minder vaak met de Griekse school te stoppen. Ook meldden zij minder vaak dat zij naar de Griekse school gaan omdat dat van hun ouders moet. Verder geven zij aan dat zij minder problemen hebben met de geschiedenisles op de Griekse school.

- Hun sociale contacten en sociaal-culturele oriëntatie

De leerlingen uit de twee grootste Griekse gemeenschappen geven in grotere aantallen aan dat zij de Griekse school bezoeken om Grieks te leren en later in Griekenland een beroep te kunnen uitoefenen. Ook geven zij – veel vaker dan de leerlingen uit andere stedelijk-industriële centra – te kennen definitief naar Griekenland te willen terugkeren. Hieruit blijkt dat deze groep een sterkere oriëntatie op Griekenland heeft.

- Hun emotionele band met Griekenland

De leerlingen uit de twee grootste stedelijk-industriële centra antwoorden in veel grotere aantallen dat zij het Nederlands als vreemde taal ervaren (1/3 van de kinderen in Utrecht en Gorinchem ervaart het Nederlands als vreemde taal, terwijl dit in de overige plaatsen slechts 7% is), dat zij in het geval van een voetbalwedstrijd tegen Nederland het Griekse nationale elftal zouden willen zien winnen (85% van de kinderen uit Utrecht en Gorinchem, tegen 33% van de kinderen uit de overige plaatsen) en dat zij Griekenland als hun vaderland ervaren (3/4 van de kinderen uit Utrecht en Gorinchem, tegen 1/4 van de kinderen uit de overige plaatsen).

Al het voorgaande bevestigt onze veronderstelling dat de mate van cultivering van de Griekse taal en cultuur afhankelijk is van de organisatiegraad en –vorm van de betreffende Griekse gemeenschap. In steden waar een betrekkelijk hoge concentratie Grieken woont en de gemeenschap goed georganiseerd is hebben de leerlingen meer mogelijkheden om de Griekse taal te cultiveren en Griekse culturele elementen te beleven dankzij door de gemeenschap georganiseerde activiteiten. Hun attitude, oriëntatie en gedrag zijn meer hellenocentrisch dan die van leerlingen in regio's waar minder Grieken wonen. De grootste verschillen tussen beide geografische categorieën leerlingen zijn gelegen in hun emotionele relatie tot Griekenland. Leerlingen die in gebieden met minder Grieken wonen zijn in hogere mate geassimileerd aan het Nederlandse systeem. Dit blijkt ook uit de emotionele relatie die zij hebben tot de Nederlandse taal. Over het algemeen kunnen wij concluderen dat de woonplaats een belangrijke rol speelt in het socialisatieproces van de leerlingen⁸.

7.4 Differentiatie van de leerlingen naar etnische samenstelling van het gezin

Zoals reeds in paragraaf 4.2 vermeld, kunnen de gezinnen van de Griekse immigranten behalve in gezinnen uit een zuiver Grieks huwelijk (beide ouders zijn in Griekenland geboren) ook onderscheiden worden in gezinnen uit gemengde huwelijken en gezinnen van de tweede generatie in het buitenland. De gezinnen uit gemengde huwelijken worden gevormd door migranten of hun kinderen wanneer zij trouwen met personen met de Nederlandse of een andere (niet-Griekse) nationaliteit. Het is de vraag in hoeverre de Griekse ouders hun kinderen op dezelfde wijze willen/kunnen opvoeden als zij zelf in Griekenland zijn opgevoed. Het spreekt vanzelf dat in de zuiver Griekse gezinnen (waar beide ouders in Griekenland zijn geboren) de banden met het land van herkomst (economische, sociale, emotionele of verwantschapsbanden) sterker zijn dan in de etnisch gemengde gezinnen of de gezinnen die als tweede generatie in het buitenland verblijven.

Door de verschillen van de percentages te vergelijken is onderzocht in welke mate de etnische samenstelling van het gezin invloed heeft op:

- Talige en culturele attitude en gedrag van de leerlingen

In de gemengde gezinnen vindt de communicatie tussen ouders en kinderen plaats in beide talen (84%, n=21). 16% (n=4) geeft aan alleen Nederlands te spreken. In zuiver Griekse gezinnen wordt in 55% (18 van de 33 gezinnen) de Nederlandse taal gebruikt bij de communicatie binnen het gezin.

Kinderen van wie beide ouders in Griekenland zijn geboren melden in groteren getale dan kinderen van wie minstens één ouder in Nederland (of elders buiten Griekenland) is geboren – bij uitbreiding kunnen laatstgenoemde ouders niet alleen Nederlanders (of andere niet-Grieken) zijn, maar ook Grieken van de tweede generatie die in het buitenland zijn geboren – dat voor hen de nuttigste taal het Grieks is, dat zij het liefst naar Griekse feesten gaan en dat zij in hun vrije tijd minder boeken lezen die betrekking hebben op de Griekse cultuur (afgezien van de schoolboeken).

- De attitude van de leerlingen ten aanzien van het onderwijs Grieks

Leerlingen van wie beide ouders in Griekenland geboren zijn overwegen minder vaak met de Griekse school te stoppen dan leerlingen van wie ten minste één ouder buiten Griekenland geboren is. Ook lezen zij met meer plezier en begrip de Griekse boeken en hebben minder problemen met het vak Geschiedenis op de Griekse school. Opmerkelijk is echter dat de kinderen van twee Griekse ouders vaker antwoorden dat zij de Griekse school bezoeken omdat zij door hun ouders worden gestuurd. Wellicht is dit verschijnsel toe te schrijven aan de toekomstverwachtingen van de ouders (terugkeer) of aan de bovenmatig sterke emotionele band met het land van herkomst die zij (trachten te) onderhouden. In dit kader valt te verwachten dat de ouders enige druk uitoefenen op hun kinderen om de Griekse school te bezoeken.

- Sociale contacten en sociaal-culturele oriëntatie van de leerlingen

De kinderen van in Griekenland geboren ouders zeggen in grotere aantallen dat zij de Griekse school bezoeken om Grieks te leren en later in Griekenland een beroep te kunnen uitoefenen. Ook geven zij vaker aan definitief naar Griekenland te willen terugkeren. Hieruit blijkt dat deze categorie een sterkere oriëntatie op Griekenland hebben dan de categorie kinderen van wie ten minste één ouder buiten Griekenland is geboren.

- Emotionele band van de leerlingen met Griekenland

De leerlingen van wie de ouders in Griekenland zijn geboren geven in groteren getale aan dat zij het Nederlands als vreemde taal ervaren, dat zij in geval van een voetbalwedstrijd zouden willen dat het Griekse nationale elftal won en dat zij Griekenland als hun vaderland ervaren dan de leerlingen van wie ten minste één ouder buiten Griekenland is geboren.

Het bovenstaande bevestigt onze hypothese dat in gezinnen waar beide ouders in Griekenland zijn geboren de Griekse taal en cultuur in sterkere mate gecultiveerd worden dan in gezinnen waar ten minste één ouder buiten Griekenland is geboren en ofwel niet-Grieks is ofwel een Griek van de tweede generatie in het buitenland. Hieruit vloeit weer voort dat de leerlingen van laatstgenoemde categorie in hogere mate zijn geassimileerd aan het Nederlandse systeem.

In het onderhavige onderzoek komt voorts naar voren dat de etnische afkomst van de moeder een belangrijke socialisatiefactor is⁹. Tussen de leerlingen wier moeder in Griekenland is geboren en de leerlingen wier moeder in Nederland is geboren bestaat een statistisch significant verschil¹⁰. De belangrijkste verschillen betreffen de volgende punten:

- Talige en culturele attitude en gedrag van de leerlingen. Leerlingen van wie de moeder in Griekenland is geboren geven in groteren getale aan dat voor hen de nuttigste taal het Grieks is, dat zij het liefst naar Griekse feesten gaan en dat zij in hun vrije tijd meer boeken lezen die betrekking hebben op de Griekse cultuur (afgezien van de schoolboeken).

- Attitude van de leerlingen ten aanzien van het onderwijs Grieks. Leerlingen wier moeder in Nederland is geboren overwegen in grotere getale te stoppen met de Griekse school dan leerlingen wier moeder in Griekenland is geboren. (Het gaat hier om 18 van de 22 leerlingen wier moeder in Nederland is geboren.) Ook gaven kinderen wier moeder in Nederland is geboren meermalen aan dat zij de Griekse school bezoeken omdat ze gestuurd worden door hun ouders, dat zij liever en met meer begrip Nederlandse boeken lezen en meer problemen hebben met het vak Geschiedenis op de Griekse school dan de kinderen wier moeder in Griekenland is geboren.

- De leerlingen wier moeder in Nederland is geboren antwoorden in grotere aantallen dat zij de Griekse school bezoeken omdat ze Grieks willen leren lezen en schrijven, een motief dat hen

onderscheidt van de leerlingen wier moeder in Griekenland is geboren. Laatstgenoemden zeggen in statistisch hogere aantallen dat zij de Griekse school bezoeken om later hun studie aan een school in Griekenland te kunnen voortzetten en/of in Griekenland een beroep te kunnen uitoefenen.

- De emotionele relatie tot beide talen van leerlingen wier moeder is geboren in Nederland of in Griekenland wordt weergegeven in onderstaande tabel 8. De leerlingen wier moeder in Griekenland is geboren zeggen in grotere aantallen dat zij het Nederlands als vreemde taal ervaren.

Tabel 8. Samenhang tussen de nationaliteit van de moeder en de emotionele relatie van de kinderen tot de beide talen

Origine moeder	Ervaart als vreemde taal							
	het Grieks		het Nederlands		beide		geen van beide	
	%	n(=10)	%	n(=17)	%	n(=4)	%	n(=39)
Geboren in Griekenland (n=48)	6	3	35	17	8	4	50	24
Geboren in Nederland (n=22)	32	7	-	-	-	-	68	15
	$\chi^2=17,4$		$df=3$		$p=0,001$			

Verder blijkt uit de tabellen 9 en 10 dat de leerlingen wier moeder in Griekenland is geboren in grotere aantallen aangeven dat zij Griekenland als hun vaderland ervaren en dat zij voorgoed naar dat land zouden willen terugkeren.

Tabel 9. Samenhang tussen de nationaliteit van de moeder en de emotionele relatie van het kind tot de beide landen

Origine moeder	Ervaart als vaderland							
	Griekenland		Nederland		beide		geen van beide	
	%	n(=41)	%	n(=10)	%	n(=18)	%	n(=1)
Geboren in Griekenland (n=48)	71	34	6	3	23	11	-	-
Geboren in Nederland (n=22)	32	7	32	7	32	7	5	1
	$\chi^2=13,4$		$df=3$		$p=0,004$			

Tabel 10. Samenhang tussen nationaliteit van de moeder en wens van het kind om definitief naar Griekenland terug te keren

Origine moeder	Wens om voorgoed naar Griekenland terug te keren					
	ja		nee		weet niet	
	%	n(=34)	%	n(=15)	%	n(=22)
Geboren in Griekenland (n=49)	67	33	16	8	16	8
Geboren in Nederland (n=22)	4	1	32	7	64	14
	$\chi^2=25,2$		df=2		p=0,000	

Wij kunnen stellen dat bovenstaande resultaten in hoge mate overeenstemmen met wat te verwachten was. Extra aandacht verdient het feit dat de etnische origine van de vader niet dezelfde rol in het socialisatieproces speelt als de etnische origine van de moeder. De vader houdt zich in principe bezig met de grote lijnen van de opvoeding, terwijl de moeder dagelijks de feitelijke, praktische opvoeding voor haar rekening neemt. Dus komt de ‘Griekse’ moeder naar voren als dragende en continuerende factor van het Griekse bewustzijn.

7.5 Differentiatie van de ouders naar opleidingsniveau

Uit sociaal-cultureel gezichtspunt kunnen wij onder de Grieken in Nederland globaal twee typen gezinnen onderscheiden:

- a) Gezinnen van middelbaar of hoger opleidingsniveau. Hiertoe behoren de gezinnen van ambtenaren, wetenschappers en in het algemeen iedereen die een universitaire studie heeft gedaan.
- b) Gezinnen van lager opleidingsniveau. Hiertoe behoren de gezinnen van handelaren, restauranteigenaren, arbeiders en ambachtlieden.

In deze paragraaf wordt onderzocht in hoeverre het opleidingsniveau en, bij uitbreiding, het beroep van de ouders de cultivering van de Griekse taal en cultuur in de gezinssfeer beïnvloeden.

Uit de analyses kwam naar voren dat er geen statistisch significant verschil bestaat bij de samenhang tussen het type gezin (hoger of lager opleidingsniveau) en de vraag of de ouders overwegen hun kinderen van de Griekse school te halen of de vraag of ze thuis meer Grieks spreken. Toch overwegen ouders met een middelbaar of hoger opleidingsniveau, waarbij de moeder de Nederlandse nationaliteit heeft, vaker hun kinderen van de Griekse school te halen. En wanneer in

deze gezinnen het opleidingsniveau van de moeder hoger is dan dat van de vader (vier gezinnen), spreekt men thuis uitsluitend Nederlands.

Statistisch significante verschillen doen zich ook niet voor m.b.t. de vraag of ouders in gezinnen waar de moeder een hoger opleidingsniveau heeft hun kinderen meer uit Griekse boeken (geen schoolboeken) voorlezen. Het is echter een feit dat zij hun kinderen vaker Nederlandse boeken voorlezen (60%, tegenover een algemeen gemiddelde van 40%). Wij weten dat dit voortkomt uit het feit dat de meeste moeders met een middelbaar of hoger opleidingsniveau de Nederlandse nationaliteit hebben (7 van de 10 moeders met middelbaar of hoger opleidingsniveau hebben de Nederlandse nationaliteit).

Significante verschillen zijn ook niet gebleken bij de samenhang tussen het opleidingsniveau van de vader of de moeder en de contacten met andere Griekse gezinnen. Wanneer echter het opleidingsniveau van (één van) de ouders hoger is, bezoeken zij met hun kinderen vaker musea of historische plaatsen (zowel in Nederland als in Griekenland) dan ouders uit gezinnen met een lager opleidingsniveau. Ook vinden ouders met een hoger opleidingsniveau het even belangrijk dat hun kinderen iets weten van het Griekse als van het Nederlandse historische erfgoed. Tot slot: er is geen significant verschil aan de dag getreden tussen de ouders van beide categorieën m.b.t. de wens dat hun kinderen een biculturele identiteit verwerven. Beide categorieën ouders achten de ontwikkeling van een biculturele identiteit belangrijk.

7.6 Sociaal-culturele oriëntaties van leerlingen en ouders

De emotionele banden die de leerlingen met Griekenland onderhouden hebben een weerslag op hun sociaal-culturele oriëntaties. Dergelijke oriëntaties zijn nooit absoluut, maar altijd relatief en prioriterend. Oriëntaties uiten zich in diverse attitudes, vormen van gedrag en processen, maar ook in het verlangen naar het land van herkomst terug te keren dan wel in het gastland te blijven. Dergelijke vormen van gedrag zijn bijv. het lezen (van Griekse boeken) in de vrije tijd (zie par. 9.1c), het gebruik van de Griekse taal en het deelnemen aan Griekse culturele activiteiten (zie par. 8.1). Bot e.a. (1985:34) definiëren sociaal-culturele oriëntatie als: “de attitudes die tweetaligen hebben ontwikkeld tegenover hun eigen taal/cultuur en hun tweede taal/cultuur... (Attitudes zijn) evaluatieve reacties, gevoelens en emoties tegenover een bepaald attitude-object die het gedrag tegenover dit attitude-object ook zullen beïnvloeden.” Deze attitudes zouden dan ‘de mate van identificatie met de twee culturen bepalen’ (Verhoeven, 1989).

Sociaal-culturele oriëntatie komt niet alleen tot uitdrukking in verschillende aspecten van het dagelijkse leven van de leerlingen, maar ook in meer formele beslissingen. De ouders zullen in de opvoeding van hun kinderen hun eigen sociaal-culturele achtergrond in sterke of minder sterke mate

overdragen. Het voorbeeld dat de leerlingen in dit opzicht van hun ouders krijgen, zal van geval tot geval verschillen. Ouders kunnen zich sterk richten op Griekenland en bijvoorbeeld actief zijn in Griekse verenigingen. Misschien vinden deze ouders het van belang of vanzelfsprekend dat hun kinderen tot dezelfde gemeenschap behoren. Andere ouders zouden meer belang kunnen hechten aan contacten met Nederlanders. Sociaal-culturele keuzes vinden we ook ten aanzien van bijvoorbeeld het vieren van Griekse feesten en het al dan niet meedoen aan Nederlandse feesten, alsmede in mediagebruik in termen van lezen, televisie-kijken enz. Uiteraard hebben toekomstplannen ten aanzien van bijvoorbeeld immigratie te maken met sociaal-culturele oriëntatie. De ouders kunnen ook sturend optreden, bijvoorbeeld bij de keuze van vrienden en bij het meedoen aan buitenschoolse activiteiten, maar ook bij deelname aan onderwijs in de Griekse taal en cultuur. Uit analyses van grote databestanden door Roelandt & Veenman (1990) blijkt dat de culturele oriëntatie van de ouders op Nederland een rol speelt bij succes op school. De leerlingen zullen waarschijnlijk ook een mening hebben over het belang om Grieks en Nederlands te leren, en kennen het standpunt van hun ouders daarover.

Beklemtoond moet worden dat de sociaal-culturele oriëntatie van het individu op zijn minderheidsgroep en het land van herkomst dan wel op het gastland, zijn vereenzelviging met een van beide systemen of met allebei, niet vanzelf gaat, maar het resultaat is van de sociale, economische, culturele, gezins-, onderwijs- en andere omstandigheden waaronder zijn socialisatie plaatsvindt.

We hebben gezien dat de bereidheid om deel te nemen aan Griekse feestelijke bijeenkomsten een aanwijzing vormt voor de sociaal-culturele oriëntatie van de leerlingen. In ons onderzoek gaf 76% (n=57) van de leerlingen aan graag naar Griekse feesten te gaan, terwijl het aantal van degenen die zeiden dat ze met plezier Nederlandse feestelijkheden bijwoonden beperkt bleef tot 25% (n=19). Deze uitspraken kunnen worden teruggevoerd op de emotionele band die de leerlingen hebben met de cultuur van de Griekse gemeenschap. Een andere aanwijzing voor de sociaal-culturele oriëntatie van de leerlingen is hun houding ten aanzien van de beide talen. Een overweldigende meerderheid van de leerlingen (58%, n=43) acht het persoonlijk nut van beide talen even groot. Opgesplitst naar sekse blijken hier de meisjes (67%, n=27) sterker vertegenwoordigd dan de jongens (47%, n=16). Van de jongens is 15% (n=5) van mening dat de Griekse taal nuttiger voor hen is dan de Nederlandse, en van de meisjes 7% (n=3).

Als de sociale contacten (samenstelling van leeftijdsgroepen) beschouwd mogen worden als een indicator voor de sociaal-culturele oriëntatie en de mate van integratie van de leerlingen, blijkt uit hun antwoorden dat deze contacten zich uitstrekken tot zowel Grieken als Nederlanders en anderstalige leeftijdgenoten. Veelvuldige contacten met Nederlanders en de Nederlandse taal hangen samen met een sterkere oriëntatie op de Nederlandse samenleving. In principe gaf geen van de ondervraagde leerlingen aan uitsluitend Griekse vrienden te hebben. 91% (n=64) van de leerlingen zei ook Griekse vrienden te hebben. Vier leerlingen hebben alleen Nederlandse vrienden en twee uitsluitend vrienden die noch Grieks, noch Nederlands zijn. De vriendschap tussen de leerlingen is interetnisch van aard.

Reden voor intra-etnische vriendschap is de gemeenschappelijke achtergrond. Opgesplitst naar sekse bleek het aantal meisjes dat vriend(inn)en heeft onder zowel Grieken als Nederlanders en anderstaligen vrijwel gelijk aan dat van de jongens: respectievelijk 92% en 91%. Over het algemeen kunnen we stellen dat de Griekse leerlingen in het kader van de Nederlandse school ruimschoots gelegenheid hebben sociale contacten aan te knopen met niet-Griekse leeftijdgenoten, met wie zij dagelijks in aanraking komen.

Niet alleen de contacten die men heeft, maar ook de taal die thuis gesproken wordt kan een aanwijzing zijn of men georiënteerd is op de Nederlandse samenleving of meer op de eigen groep. Bovendien wordt vaak aangenomen dat de taal die men thuis spreekt van invloed is op de prestaties van de kinderen in het onderwijs. Het percentage ouders dat thuis zowel Grieks als Nederlands spreekt bedraagt 68. Van hen spreekt 63% meer Grieks en 37% meer Nederlands. 25% van de ouders spreekt uitsluitend Grieks en 7% uitsluitend Nederlands.

Wat betreft de keuze voor Nederlandstalige of Griekstalige massamedia als bron van informatie en amusement – een andere indicator voor sociaal-culturele oriëntaties –, geven de ouders die thuis satelliettelevisie hebben in meerderheid (62%) aan dat zij evenveel naar Nederlandse als naar Griekse programma's kijken. (23% (n=8) kijkt vaker naar Griekse programma's).

Gevraagd welk land zij als hun vaderland ervaren neigt de meerderheid (56%, n=42) van de leerlingen naar Griekenland. 27% (n=20) gaf aan zowel Nederland als Griekenland als vaderland te ervaren, 15% (n=11) ervaart Nederland als zijn vaderland en 1% (n=1) geen van beide landen.

De emotionele binding van de leerlingen met Griekenland blijkt uit de antwoorden op de vraag: 'Wie zou jij willen dat er won bij een wedstrijd tussen de nationale voetbalelftallen van Nederland en Griekenland?' (tabel 11).

Tabel 11. Door de leerlingen gewenste uitslag van een voetbalwedstrijd tussen de nationale teams van Nederland en Griekenland

Uitslag	%	n
Overwinning voor Nederland	12	9
Overwinning voor Griekenland	67	50
Gelijkspel	21	16

Op de vraag of ze voorgoed naar Griekenland zouden willen terugkeren antwoordde 45% (n=34) van de leerlingen bevestigend, 24% (n=18) ontkennend en 31% (n=23) wist het niet. Het is van belang de toekomstplannen van de leerlingen te vergelijken met die van hun ouders, omdat het toekomstperspectief van de ouders een rol speelt in de gedachten die de leerlingen over hun toekomst – in Griekenland of in Nederland – ontwikkelen (zie ook Distelbrink e.a, 1996:110). Bij de ouders waren de

cijfers als volgt: 31% (n=18), 12% (n=7) en 57% (n=33). Het blijkt dat de ouders de remigratievraag voor zichzelf nog niet definitief hebben kunnen beantwoorden.

Over het geheel genomen zien wij dat de Griekse leerlingen in hoge mate bicultureel zijn georiënteerd. Dit verklaart, onder andere, de samenstelling van de leeftijdsgroepen en de keuze van massamedia als bron van informatie en amusement. Zo wordt ook onze hypothese bevestigd dat de samenstelling van leeftijdsgroepen (mono-etnisch of gemengd) en de keuze voor Grieks- dan wel Nederlandstalige media als bron van informatie en amusement in nauwe samenhang staan met de bredere sociaal-culturele oriëntaties van het individu.

Op grond van het voorgaande kunnen wij voorts vaststellen dat de meeste leerlingen (bijna de helft) een sterke emotionele band hebben met Griekenland en al wat Grieks is. Hierbij moet beklemtoond worden dat dit geen negatieve houding ten aanzien van de Nederlandse samenleving tot gevolg heeft. Zoals zal blijken in paragraaf 8.1, is hun relatie tot beide landen in harmonie. Deze sociaal-culturele oriëntaties zijn het resultaat van de socialisatie van het individu tot op dit moment, maar op hun beurt beïnvloeden zij het verdere socialisatieproces en de ontwikkeling van de culturele identiteit van de leerling.

7.7 Interculturele oriëntaties van leerlingen, ouders en school

Het bestaan van verschillende culturen die samenleven op Nederlands grondgebied werpt de monoculturele oriëntatie van de natie-staat omver en formuleert een nieuwe visie op de ontwikkelingsprocessen van een nieuw type burger, een burger die in staat is te functioneren en te communiceren in de nieuwe multiculturele werkelijkheid en effectief en vreedzaam te onderhandelen in zijn nieuwe, gecompliceerde relaties. De interculturele opvatting die wordt beheerst door de notie van toenadering tot het cultureel andere moet gemeengoed zijn zowel voor de autochtone meerderheid als voor de leden van etnisch-culturele minderheden die in hetzelfde gebied leven.

De Griekse leerlingen in Nederland zijn – zoals wij in de voorafgaande paragraaf hebben gezien – in hun sociale contacten open ten aanzien van hun Nederlandse en andere allochtone leeftijdgenoten en gaan vriendschapsrelaties met hen aan. 57% (n=43) van de leerlingen stemt ermee in dat tijdens de Griekse les ook gesproken wordt over de cultuur van kinderen die tot andere etnische minderheden behoren (43%, n=32 is het er niet mee eens). De ouders zijn een geheel andere mening toegedaan. Zij zijn het er voor 75% (n=44) niet mee eens. Slechts 15 van de ondervraagde ouders (25%) wenst dat er op de Griekse school aandacht wordt besteed aan de cultuur van andere minderheden. De Griekse leerkrachten van hun kant blijken meer intercultureel georiënteerd: zes van hen zijn ervoor, en slechts één is tegen.

De wens van de ouders dat er geen aandacht wordt besteed aan de cultuur van andere minderheden houdt verband met het feit dat de tijd die beschikbaar is voor onderwijs in eigen taal en cultuur zo beperkt is. Daarbij komt dat het onderwijs op de Nederlandse school, althans in de meeste gevallen, op interculturele leest is geschoeid. Op de vraag of kinderen van islamitische ouders naar aparte Nederlandse scholen moeten antwoorden een grote meerderheid (73%, n=55) van de leerlingen ontkennend.

Wat betreft de interculturele oriëntatie van de (Griekse en Nederlandse) scholen, zeggen drie van de zeven Griekse leerkrachten en 88% (n=44) van de Nederlandse dat zij speciale aandacht besteden aan intercultureel onderwijs. Met de term ‘intercultureel onderwijs’ bedoelen we – in de definitie van Fase en Van den Berg (1985:89): “onderwijs dat aandacht schenkt aan de veranderingen die in de Nederlandse samenleving optreden door de komst van verschillende etnische groepen. Dat betekent onder meer onderwijs waarin alle leerlingen in aanraking komen met culturele achtergronden van in Nederland wonende etnische groepen en met de culturele achtergronden van Nederlanders.” De redenen waarom de Griekse leerkrachten geen aandacht besteden aan intercultureel onderwijs zijn – naar eigen zeggen – de volgende: ‘het lesprogramma van het Ministerie van Onderwijs voorziet er niet in’, ‘het beperkte aantal lessen verhindert het’, ‘het benodigde lesmateriaal is niet voorhanden’. Benadrukt moet worden dat het intercultureel onderwijs niet gescheiden plaatsheeft, maar binnen diverse andere vakken wordt toegepast.

Tabel 12 toont de vakken waarbij op de Nederlandse school intercultureel onderwijs wordt toegepast.

Tabel 12. Toepassing van intercultureel onderwijs in diverse lessen op de Nederlandse school

Vak	Frequentie			
	af en toe %	n	vaak %	n
Taal	40	20	14	7
Rekenen	24	12	-	-
Wereldoriëntatie (of Geschiedenis, Aardrijkskunde, Kennis der natuur)	54	27	26	13
Expressievakken (of Zingen, Tekenen, Lichamelijke oefening)	44	22	8	4
Godsdienst / Levensbeschouwing	42	21	20	10

De percentages in deze tabel moeten niet zozeer in absolute als wel in relatieve zin geïnterpreteerd worden: vooral de verschillen in percentages tussen de vakken zijn interessant, omdat deze aangeven bij welke vakken er veel, respectievelijk weinig aandacht voor intercultureel onderwijs is. De

leerkrachten konden aangeven of zij bij de verschillende vakken af en toe of vaak aan intercultureel onderwijs deden. Er is vrijwel uitsluitend gebruik gemaakt van de antwoordcategorie ‘af en toe’. Dit benadrukt het incidentele karakter van het huidige intercultureel onderwijs.

De drie Griekse leerkrachten die speciaal aandacht besteden aan intercultureel onderwijs doen dit – af en toe of vaak – bij vrijwel alle vakken.

De werkvormen die de Nederlandse leerkrachten gebruiken wanneer zij intercultureel onderwijs toepassen zijn weergegeven in onderstaande tabel 13.

Tabel 13. Frequentie van de werkvormen die door de Nederlandse leerkrachten worden gebruikt bij de toepassing van intercultureel onderwijs

Werkvormen	Frequentie					
	vaak		minder vaak		zelden	
	%	n	%	n	%	n
Doceren	44	22	22	11	8	4
Kunstzinnige vorming	4	2	30	15	22	11
Kringgesprek	58	29	18	9	6	3
Individuele opdrachten	22	11	28	14	8	4
Groepswerk/groepsopdrachten	32	16	24	12	10	5
Dramatische expressie	14	7	26	13	22	11
Spontane vertelling	46	23	32	16	4	2

De onderwerpen die bij voorkeur worden behandeld zijn: discriminatie / racisme, normen en waarden, godsdienst, aardrijkskunde. Het lesmateriaal dat wordt gebruikt bestaat voornamelijk uit: door de school verstrekte lespakketten, audio-video, schooltelevisie, kaarten enz.

De lesmethoden die de drie Griekse onderwijzers gebruiken voor het intercultureel onderwijs zijn: spontane vertelling, doceren, groepswerk/groepsopdrachten, dramatische expressie, individuele opdrachten, kringgesprek en kunstzinnige vorming. Onderwerpen die hun voorkeur genieten zijn: ‘Godsdiensten van de etnische groepen in Nederland’, ‘Etnische discriminatie en racisme’, ‘Muziek en andere expressiemiddelen van verschillende etnische groepen in Nederland’. Als lesmateriaal gebruiken zij kaarten, foto’s, cassettes en krantenknipsels. Dit materiaal maken zij zelf – naar eigen zeggen – of het wordt ter beschikking gesteld door uitgeverijen in Griekenland en in het buitenland.

36% (n=18) van de Nederlandse leerkrachten besteedt buiten het lesrooster aandacht aan intercultureel onderwijs. Dit kan allerlei vormen aannemen, bijvoorbeeld toneelvoorstellingen, dansgroepen, tentoonstellingen van tekeningen / schilderijen, museumbezoek. In totaal vinden we dus meer intercultureel onderwijs binnen de traditionele vakken van het lesrooster dan als extra activiteit.

Twee van de drie Griekse onderwijzers die aandacht besteden aan intercultureel onderwijs vermelden dat zij buiten het lesrooster om manifestaties organiseren die vallen onder de noemer intercultureel onderwijs. Zulke manifestaties zijn dansgroepen en kinderkoren. Eén leerkracht organiseert zelfs een Paasfeest samen met kinderen uit andere etnische groepen. Wanneer wij ook de mening van de leerlingen willen weten met betrekking tot activiteiten die zij graag buiten schooltijd zouden ondernemen, zien wij dat hun voorkeur uitgaat naar museumbezoek (60%, n=45), dansgroepen (42%, n=31), tentoonstelling van tekeningen en schilderijen (32%, n=24), tentoonstelling van handvaardigheidswerkstukken (28%, n=21) en jeugdtheater (27%, n=20).

Concluderend kunnen wij over de interculturele oriëntaties van de leerlingen, hun ouders en de school het volgende zeggen: De leerlingen hebben tamelijk sterke interculturele oriëntaties binnen de multiculturele samenleving van Nederland. De ouders van hun kant zijn van mening dat de kinderen in de eerste plaats hun Griekse identiteit moeten behouden en daarna in contact moeten komen met het cultureel andere. Op de Nederlandse school zien wij de neiging de toepassing van intercultureel onderwijs als noodzakelijk te erkennen, waarbij het incidenteel het hele spectrum van onderwezen vakken omvat. Op de Griekse school voorziet het lesprogramma niet in de implementatie van intercultureel onderwijs en, gegeven het feit dat er voor het geven van onderwijs Grieks uiterst weinig tijd beschikbaar wordt gesteld, heeft het intercultureel onderwijs er een rudimentair karakter.

7.8 Houding van ouders en leerkrachten ten aanzien van de biculturele instelling van de leerlingen

De biculturele instelling van de Griekse leerlingen in Nederland is iets wat zowel de ouders zelf als ook de leerkrachten uit het land van herkomst en die uit het gastland moet bezighouden. De ouders moeten de principes van de biculturaliteit aanvaarden en zich daarop richten. Afzondering in het gezin en de Griekse gemeenschap cultiveert de monoculturaliteit, die op haar beurt weer ethnocentrisme bevordert en kan bijdragen tot het isolement van de minderheid. De beide culturen moeten door de ouders benaderd worden op basis van gelijkwaardigheid en overeenkomstig gestimuleerd worden. De door Griekenland uitgezonden leerkrachten op hun beurt, die zijn opgegroeid en gevormd ver van de problemen en de realiteit van een biculturele/multiculturele omgeving, moeten kennis verwerven van en een gevoeligheid ontwikkelen voor het samenleven van twee of meer etnisch-culturele bevolkingsgroepen en hun samenwerking in een biculturele/multiculturele samenleving. De Nederlandse leerkrachten moeten op de hoogte zijn van de verschillen in cultuurbepaalde uitingsvormen tussen de eigen nationale cultuur en die van de allochtone groepen en de interculturaliteit bevorderen. In deze paragraaf zullen wij de houding van de ouders en de Griekse en Nederlandse leerkrachten ten aanzien van de biculturele instelling van de leerlingen onderzoeken.

De Griekse leerkrachten nemen een evenwichtige positie in ten aanzien van de biculturele instelling van hun leerlingen. Over het algemeen achten zij het van even groot belang dat hun leerlingen kennis hebben van het historische verleden van Griekenland als van dat van Nederland, door middel van het historisch erfgoed van beide beschavingen (tabel 14).

Tabel 14. De houding van de Griekse leerkrachten ten aanzien van de biculturele instelling van de leerlingen ten opzichte van hun kennis van het historisch erfgoed van beide landen

Waardering	Historisch erfgoed van Griekenland		Historisch erfgoed van Nederland	
	n(=7)		n(=7)	
Zeer belangrijk	6		3	
Belangrijk	1		4	
Niet erg belangrijk	-		-	
Volstrekt onbelangrijk	-		-	

De positie van de ouders ten aanzien van dezelfde vraag is meer hellenocentrisch (tabel 15).

Tabel 15. De houding van de ouders ten aanzien van de biculturele instelling van de leerlingen ten opzichte van hun kennis van het historische erfgoed van beide landen

Waardering	Historisch erfgoed van Griekenland		Historisch erfgoed van Nederland	
	%	n(=60)	%	(n=60)
Zeer belangrijk	45	27	25	15
Belangrijk	48	29	50	30
Niet erg belangrijk	7	4	23	14
Volstrekt onbelangrijk	-	-	2	1

Een kwart van de ouders acht het niet belangrijk dat hun kinderen iets weten van het historisch erfgoed van Nederland. Deze hellenocentrische positie van de ouders moet waarschijnlijk worden toegeschreven aan emotionele oorzaken.

De ouders en de Griekse en Nederlandse leerkrachten werd ook gevraagd hoe wenselijk zij het achten dat de leerlingen een biculturele identiteit verwerven, gezien de sociaal-culturele omstandigheden waaronder hun socialisatie zich voltrekt. De antwoorden op deze vraag leverden het volgende beeld op (tabel 16).

Tabel 16. Mate van wenselijkheid van het verwerven van een biculturele identiteit door de leerlingen, naar de mening van ouders en leerkrachten

Categorie	De Griekse kinderen in Nederland moeten een biculturele identiteit verwerven							
	Volstrekt niet mee eens		Niet mee eens		Mee eens		Volstrekt mee eens	
	%	n	%	n	%	n	%	n
Ouders (n=56)	4	2	14	8	41	23	41	23
Nederlandse leerkrachten (n=47)	-	-	4	2	73	34	23	11
Griekse leerkrachten (n=7)		-		-		2		5

De Griekse leerkrachten zijn sterker georiënteerd op een biculturele identiteit voor de leerlingen van Griekse origine dan hun Nederlandse collega's. Onder laatstgenoemden zijn er zelfs een paar (n=2) die het er niet mee eens zijn dat de Griekse leerlingen een biculturele identiteit moeten verwerven. Deze oriëntatie van de Griekse leerkrachten is in overeenstemming met hun uitspraken dat het even belangrijk is dat de leerlingen kennis hebben van de Griekse geschiedenis als van de Nederlandse. De overgrote meerderheid van de ouders stemt in met de stelling dat hun kinderen een biculturele identiteit moeten verwerven. Dit past wellicht in het bredere kader van de oriëntaties van het gezin met het oog op de toekomst.

8. SOCIAAL-CULTURELE EN COGNITIEVE VOORWAARDEN VAN DE LEERLINGEN

In het vorige hoofdstuk is aandacht besteed aan empirische aanwijzingen voor de bicultureel-tweetalige socialisatie van de Griekse leerlingen. De sociaal-culturele en cognitieve voorwaarden van de leerlingen komen in het voorliggende hoofdstuk aan de orde.

8.1 Gebruik van beide talen en beleving van culturele elementen uit beide systemen

Het gebruik van de ene en/of de andere taal en de beleving van culturele elementen uit beide systemen (die van het land van herkomst en die van het gastland) vormen ongetwijfeld sterke indicatoren voor de mate van integratie van het individu in de samenleving van het gastland en in zijn minderheidsgroep, alsook voor zijn relatie met het land van herkomst. Cultureel bewustzijn en culturele kennis zijn een uitvloeisel van de mate waarin een individu op de hoogte is van de instellingen, rituelen en dagelijkse gewoonten van een bepaalde cultuur en kennis heeft van hun geschiedenis. Derhalve wordt als cultureel ‘toereikend’ beschouwd degene die de fundamentele waarden van de cultuur in kwestie kent, waardeert en internaliseert (La Fromboise e.a. 1993:403). Hieronder zullen een aantal elementen vergeleken worden, met betrekking tot de beleving van culturele elementen en het taalgedrag van de Griekse leerlingen in Nederland.

Zoals vermeld in hoofdstuk 7 is het gebruik van de Griekse taal en cultuur beperkt tot het gezin, de Griekse school – waar de onderwijzer fungeert als drager en symbool van de Griekse taal en cultuur – en activiteiten binnen de Griekse gemeenschap. In alle andere omstandigheden overheersen de Nederlandse taal en cultuur. In hoofdstuk 7 is eveneens vastgesteld dat in het migratieland het gebruik van beide talen en de beleving van culturele elementen uit beide systemen een gebruikelijk verschijnsel is. Tweetaligheid en biculturaliteit zijn niets anders dan een uitdrukkingwijze van de biculturele identiteit van de Griekse kinderen in Nederland.

De redenen waarom de ouders wensen dat hun kinderen de Griekse taal leren, worden gepresenteerd in onderstaande tabel 17.

Tabel 17. Redenen waarom de ouders wensen dat hun kinderen de Griekse taal leren

	%	(n=57)
Ter wille van een bredere ontwikkeling, als een extra vreemde taal	16	9
Als middel om een dieper inzicht te krijgen in de Griekse cultuur	26	15
Allebei	56	32

Bij deze vraag kregen de ouders ook de gelegenheid eventuele andere redenen aan te voeren. Enkele aanvullende antwoorden waren:

“Wanneer we in Griekenland zijn, moeten de kinderen met hun familieleden en vrienden kunnen communiceren. Met andere woorden: ze moeten zich daar op hun gemak voelen.”

“Omdat ze een Griekse vader hebben.”

“Wij zijn een gemengd Grieks-Nederlands gezin, dus moeten de kinderen beide talen leren zodat ze later kunnen kiezen waar ze willen wonen. Dit in samenhang met de vraag waar ze later werk kunnen vinden in het kader van de EU.”

In een aantal vragen zijn de ouders verzocht het gebruik van beide talen en de beleving van culturele elementen van beide landen door hun kinderen, binnen het kader van het gezin en de Griekse gemeenschap globaal te beoordelen. De resultaten zijn weergegeven in onderstaande tabellen.

Tabel 18. Voertaal in het gezin, volgens opgave van de ouders

	%	(n=60)
Alleen Grieks	25	15
Alleen Nederlands	7	4
Grieks en Nederlands	68	41

Verder kwam uit de antwoorden naar voren dat van de 41 ouders die zowel Grieks als Nederlands spreken 63% het meest Grieks spreekt en 37% het meest Nederlands.

De communicatie van de ouders met andere Griekse gezinnen is weergegeven in tabel 19.

Tabel 19. Voertaal binnen de Griekse gemeenschap, volgens opgave van de ouders

	%	(n=55)
Alleen of voornamelijk Grieks	71	39
Alleen Nederlands	2	1
Voornamelijk Nederlands	11	6
Beide talen evenveel	16	9

Het feit dat ook de ouders aangeven dat zij bij de communicatie met hun kinderen en met andere Griekse gezinnen beide talen gebruiken vormt een bewijs voor de stelling dat de taal van het gastland is doorgedrongen tot het Griekse gezin en de Griekse gemeenschap en daar als tweede voertaal is ingeburgerd.

Uit antwoorden op vragen aan Griekse leerkrachten komt naar voren dat het gebruik van het Nederlands onvermijdelijk ook tot de Griekse school is doorgedrongen. Daar speelt het Nederlands echter slechts een ondersteunende rol. Overigens beheersen de Griekse leerkrachten het Nederlands niet voldoende om de taalfouten te herkennen die te wijten zijn aan de invloed van het Nederlands op het Grieks (de zgn. interferentiefouten). Zoals reeds eerder vermeld, maken 5 leerkrachten in hun lessen vaak gebruik van het Nederlands, één zelden en één nooit. Het gebruik van het Nederlands is in dit geval ‘functioneel’ en gericht op een snelle (tijdsbesparing) en effectieve manier om het hoofd te bieden aan de taalproblemen van de leerlingen, vooral op het niveau van de woordenschat. Het is incidenteel, niet structureel, en draagt bij tot het soepele verloop en het rendement van de les. Overigens verlangt ook 91% (n=68) van de leerlingen dat de Griekse leerkrachten het Nederlands gebruiken om dingen uit te leggen die zij in het Grieks niet begrijpen.

Volgens opgave van de onderwijzers gebruikt ongeveer 30% van de leerlingen tijdens de moedertaalles Nederlandse zinnen of woorden. De Griekse leerlingen hebben de mogelijkheid beide talen afwisselend te gebruiken, aangezien hun gesprekspartners leden van de Griekse gemeenschap in Nederland zijn en over het algemeen tweetalig. Deze tweetalige communicatie (intra-etnische tweetaligheid), die onder verschillende communicatie-omstandigheden kan plaatsvinden, kan onder andere worden toegeschreven aan de talige ontoereikendheid die de leerlingen vertonen. Gebruik van een andere taal zou zich niet voordoen als de kennis van de ene taal toereikend was. Aangezien de leerlingen echter niet over voldoende kennis van bijvoorbeeld het Grieks beschikken, roepen zij het Nederlands te hulp, en andersom. De twee talen hebben dus een complementaire functie, in zoverre als de ene de lacunes van de andere opvult (Damanakis, 1988:73).

Met betrekking tot het taalgedrag van de leerlingen kunnen wij stellen dat dit in een gegeven situatie in hoge mate wordt bepaald door de communicatie-omstandigheden (Griekstalige of Nederlandstalige omgeving) en door de spreker(s).

Deze twee factoren houden gewoonlijk ook verband met de uitoefening van sociale controle. Hoe meer kans er bestaat dat sociale controle wordt uitgeoefend, des te groter is ook de kans dat gekozen wordt voor die linguïstische en culturele code die sociale controle onmogelijk maakt of de kans op de uitoefening daarvan verkleint.

Om het fenomeen van het 'cultuurconflict', dat wordt veroorzaakt door de gelijktijdige ervaring van culturele elementen uit twee verschillende systemen, te kunnen onderzoeken, werd de ouders gevraagd of zij instemden met de stelling: 'het bezoeken van de Griekse school bemoeilijkt de Nederlandse ontwikkeling van de kinderen'. 96% (n=54) van de ouders bleek het niet eens te zijn met deze stelling. Slechts een zeer klein aantal (4%, n=2) gaf aan het er wel mee eens te zijn. De redenen die laatstgenoemde ouders aandroegen moeten gezien worden in het bredere kader van de sociaal-culturele oriëntaties van het betreffende gezin.

De ouders verstrekten de volgende inlichtingen voor wat betreft de ervaringen die hun kinderen hebben met culturele elementen uit beide landen (tabel 20 en 21):

Tabel 20. Bezoeken van de kinderen met hun ouders aan Griekenland, volgens opgave van de ouders

Frequentie	%	n
2 à 3 maal per jaar	12	7
1 maal per jaar	65	38
1 maal per 2 à 3 jaar	22	13

Tabel 21. Bezoeken van de kinderen met hun ouders aan plaatsen waar de Griekse of de Nederlandse cultuur tot uiting komt, volgens opgave van de ouders

Frequentie	In Nederland		In Griekenland	
	%	n	%	n
Elk jaar	44	26	46	27
Elke twee jaar	10	6	29	17
Elke drie jaar	5	3	10	6
Nooit	39	23	15	9

Uit de laatste twee tabellen blijkt dat het grootste deel van de ouders op jaarlijkse basis met hun kinderen Griekenland bezoekt, meestal gedurende de zomervakantie. Tijdens dit korte verblijf in Griekenland is er hun veel aan gelegen musea of historische plaatsen te bezoeken. Wij beschouwen dit als een uiterste poging van de ouders om het ‘cultureel tekort’ van de kinderen met betrekking tot hun land van origine aan te vullen. Opmerkelijk is dat musea en historische plaatsen vaker in Griekenland bezocht worden dan in Nederland, het land waar men permanent verblijft.

Het gebruik van de beide talen en de beleving van culturele elementen uit de beide systemen kunnen worden ook beïnvloed door de volgende factoren die hierna worden besproken:

- a) Migratiegeschiedenis van het individu
- b) Mate van cultivering en niveau van kennis van de taal en de cultuur
- c) Emotionele relatie van het individu met beide landen
- d) Verlangen terug te keren naar land van herkomst

8.1.1 Migratiegeschiedenis van het individu

Met betrekking tot de migratiegeschiedenis van de ondervraagde leerlingen zijn er de volgende gegevens gevonden (tabel 22):

Tabel 22. Kwantitatieve weergave van de verschillende typen migratiegeschiedenis van de leerlingen

Type migratiegeschiedenis*	%	n
Type I	72	54
Type II	16	12
Type III	5	4
Type IV	7	5

*Er worden de volgende typen migratiegeschiedenis onderscheiden:

- Type I : Leerlingen die in het migratieland (Nederland) geboren en getogen zijn of op zeer jonge leeftijd (0-2 jaar) naar Nederland zijn gekomen.
- Type II : Leerlingen die vóór de leerplichtige leeftijd (2-6 jaar) naar Nederland zijn gekomen.
- Type III : Leerlingen die op leerplichtige leeftijd naar Nederland zijn gekomen.
- Type IV : Leerlingen die afwisselend in beide landen hebben gewoond (meer dan eenmaal verhuisd tussen beide landen).

Met de migratiegeschiedenis hangen de beleving van culturele elementen van beide systemen en het taalgedrag samen.

Tabel 23. Samenhang tussen migratiegeschiedenis en beleving van culturele elementen van beide systemen.

Type migratiegeschiedenis	Gaat graag naar			
	Griekse feesten % n(=57)		Nederlandse feesten % n(=28)	
Type I (n=54)	76	41	41	22
Type II (n=12)	67	8	25	3
Type III (n= 4)	75	3	25	1
Type IV (n= 5)	100	5	40	2

Tabel 24. Samenhang tussen migratiegeschiedenis en opvattingen over het relatieve nut van beide talen.

Type migratiegeschiedenis	De nuttigste taal is					
	Grieks % n(=8)		Nederlands % n(=23)		Even nuttig % n(=43)	
Type I (n=54)	9	5	39	21	52	28
Type II (n=12)	17	2	17	2	66	8
Type III (n= 4)	33	1	-	-	66	2
Type IV (n=5)	-	-	-	-	100	5

Er doen zich geen significante verschillen voor tussen de vier typen migratiegeschiedenis, en het is moeilijk conclusies te trekken, aangezien de typen II, III en IV getalsmatig veel slechter vertegenwoordigd zijn dan type I. Wel kunnen we constateren dat personen die tot type I behoren de Nederlandse taal nuttiger achten dan de Griekse. Het omgekeerde zien wij voor wat betreft het deelnemen aan feesten: personen die tot type I behoren bezoeken meer Griekse feesten dan Nederlandse. Dit effect kunnen wij wellicht toeschrijven aan het feit dat Griekse feesten aantrekkelijker zijn dan Nederlandse.

Uit de volgende drie tabellen (25, 26, en 27) komt naar voren dat leerlingen van alle typen sterkere emotionele banden met Griekenland hebben. Om te beginnen blijkt uit tabel 25 dat zij over het algemeen Griekenland als hun vaderland ervaren.

Tabel 25. Samenhang tussen migratiegeschiedenis en emotionele band met beide landen

Type migratiegeschiedenis	Nederland		Griekenland		Ervaart als vaderland			
	%	n(=11)	%	n(=42)	Beide		Geen van beide	
					%	n(=20)	%	n(=1)
Type I (n=54)	19	10	45	24	34	18	2	1
Type II (n=12)	8	1	83	10	8	1	-	-
Type III (n= 4)	-	-	75	3	25	1	-	-
Type IV (n= 5)	-	-	100	5	-	-	-	-

Uit de volgende tabel (26) komt bij alle typen een neiging naar voren om het Nederlands als een vreemde taal te ervaren. Overigens geeft de meerderheid van de kinderen aan geen van beide talen als vreemde taal te ervaren.

Tabel 26. Samenhang tussen migratiegeschiedenis en talige socialisatie

Type migratiegeschiedenis	Nederlands		Grieks		Ervaart als vreemde taal			
	%	n(=17)	%	n(=10)	Beide		Geen van beide	
					%	n(=4)	%	n(=43)
Type I (n=54)	13	7	19	10	4	2	64	34
Type II (n=12)	33	4	-	-	17	2	50	6
Type III (n= 4)	75	3	-	-	-	-	25	1
Type IV (n= 5)	60	3	-	-	-	-	40	2

Uit tabel 27 blijkt dat de leerlingen met de sterkste wens naar Griekenland terug te keren tot de typen III en IV behoren. Aangezien hun aantal zeer gering is, kunnen wij hieraan geen algemene conclusies verbinden.

Tabel 27. Samenhang tussen migratiegeschiedenis en verlangen terug te keren

Type	Zou voorgoed naar Griekenland terug willen keren					
	Nee		Ja		Weet niet	
	%	n(=18)	%	n(=34)	%	n(=23)
Type I (n=54)	28	15	39	21	33	18
Type II (n=12)	25	3	50	6	25	3
Type III (n= 4)	-	-	75	3	25	1
Type IV (n= 5)	-	-	80	4	20	1

8.1.2 Mate van cultivering en niveau van kennis van de taal en de cultuur

Zoals gezegd, worden de Griekse taal en cultuur in het gastland voornamelijk gecultiveerd binnen de enge kaders van het gezinsleven, het onderwijs Grieks en de activiteiten van de Griekse gemeenschap. Op de ouders, als eerste socialiseerders, rust de taak hun kind in te wijden in de taal en cultuur van het land van herkomst. Uit hun antwoorden komt het volgende naar voren (tabel 28 en 29):

Tabel 28. Griekse culturele evenementen waaraan de ouders regelmatig (minstens 1 à 2 maal per maand) deelnemen samen met hun kinderen

Culturele evenement	Aantal ouders	
	%	n
Griekse traditionele dansen	20	12
Griekse muziek	3	2
Griekse feesten	20	12
Grieks-Orthodoxe kerk	27	16

Uiteraard beschikken niet alle Griekse gemeenschappen waar Griekse scholen functioneren over dezelfde organisatiegraad, zodat zij niet alle in staat zijn regelmatig etnisch-culturele manifestaties te organiseren. Ook zijn er niet overal Grieks-Orthodoxe kerken; die bestaan slechts in Rotterdam en Utrecht. Uit het onderzoek komt naar voren dat de kerk als belangrijk ontmoetingscentrum voor de Grieken functioneert.

Tabel 29. Activiteiten die de ouders regelmatig (minstens 1 à 2 keer per week) thuis met de kinderen ondernemen

Activiteiten	Grieks		Nederlands	
	%	n	%	n
Voorlezen (geen schoolboeken)	32	19	40	24
Verhalen vertellen	37	22	22	13
Bordspelen	8	5	27	16

Onder de (culturele) activiteiten die de ouders thuis met hun kinderen doen zijn die met een Nederlands karakter in de meerderheid. Alleen de verhalen die er verteld worden zijn in meerderheid Grieks. Dit is te danken aan het rijke culturele kapitaal waarover Griekenland beschikt (geschiedenis, mythologie).

Het aantal ouders dat over satelliettelevisie beschikt bedraagt 58% (n=35). Van hen kijkt de meerderheid (62%) evenveel naar Nederlandse als Griekse zenders, terwijl 23 % meer naar Griekse

zenders kijkt en 15% meer naar Nederlandse. De televisie, als socialisatiemedium, draagt bij tot de cultivering van de Griekse taal en cultuur in de gezinssfeer.

82% (n=49) van de ouders gaf aan dat zij bezoek ontvangen van verwanten uit Griekenland. Bij 18% (n=11) gebeurt dit 2 à 3 maal per jaar, bij 30% (n=18) eenmaal per jaar. Hieruit kunnen wij concluderen dat 48% (n=29) regelmatig contact heeft met familieleden uit Griekenland, hetgeen bevorderlijk is voor de cultivering van de Griekse taal en cultuur.

Uit de antwoorden van de leerlingen op de vraag of zij Griekse boeken (geen schoolboeken) lezen in hun vrije tijd, blijkt dat 47% (n=35) Griekse boeken leest die betrekking hebben op de Griekse cultuur. De leerlingen geven aan dat ze die Griekstalige boeken in Griekenland kopen (94%, n=33) of uit de schoolbibliotheek lenen (8%, n=6). Slechts 3% (n=2) zegt die boeken te lenen van de Griekse gemeenschap. Het is bekend dat de meeste Griekse gemeenschappen niet beschikken over uitleenbibliotheken met jeugdliteratuur.

Een ander domein waar de Griekse taal en cultuur in theorie gecultiveerd zouden kunnen worden, zijn de groepen leeftijdgenoten. Noodzakelijke voorwaarde voor exclusief gebruik van het Grieks in groepen leeftijdgenoten is de etnische homogeniteit, d.w.z. dat genoemde groepen uitsluitend uit Grieken bestaan. Echter, blijkt er dat zuiver Griekse groepen leeftijdgenoten schaars zijn (zie par. 7.6). De groepen leeftijdgenoten zijn gewoonlijk Grieks-Nederlands of zelfs multi-etnisch. Maar ook in groepen waarvan slechts één lid niet-Grieks is fungeert het Nederlands als voertaal, behalve als de Nederlandse leerlingen niet mogen weten waar het gesprek over gaat. Wanneer wij bedenken dat de sociale contacten en de vriendschappen van de leerlingen zich afspelen in de sfeer van school en gezin, is het gemakkelijk te begrijpen dat de dagelijkse contacten van de leerlingen niet beperkt blijven tot leeftijdgenoten uit de Griekse minderheid, maar een multi-etnisch karakter hebben. Wanneer bijvoorbeeld een Grieks kind zijn verjaardag viert, nodigt hij zijn Griekse vrienden en leeftijdgenoten niet apart uit, gescheiden van de Nederlandse en andere allochtone kinderen. En wanneer hij samen met een ander Grieks kind lid is van een sportclub, mijdt hij de Nederlandse en allochtone kinderen ook niet. Gemengde gezelschappen komen zelfs voor bij activiteiten van de Griekse gemeenschappen, waar de Griekse kinderen vaak Nederlandse vrienden mee naartoe nemen. Samenvattend kunnen wij stellen dat de groepen van leeftijdgenoten niet kunnen functioneren als media voor de cultivering van de Griekse taal en cultuur.

De massamedia, en in het bijzonder de satelliettelevisie, fungeren als 'navelstrengen' die de Grieken in het buitenland verbinden met het land van herkomst; ook spelen zij een rol bij de socialisatie van de tweede en derde generatie allochtonen. De Grieken in Nederland kunnen via de satelliet talige en culturele stimuli ontvangen uit het moederland, wanneer zij een Griekse zender (ERT / NET) kunnen ontvangen. Overigens is de communis opinio dat de programma's die worden uitgezonden voor de Grieken in het buitenland niet bijzonder boeiend zijn en dat er te weinig aandacht wordt besteed aan op kinderen gerichte programma's.

Zoals reeds vermeld, beschikt 58% (n=35) van de Griekse ouders in Nederland over satelliettelevisie en kijkt de meerderheid van hen (62%, n=21) evenveel naar Griekse als naar Nederlandse programma's. Dit is een aanwijzing te meer dat tweetaligheid en biculturaliteit in het Griekse gezin zijn doorgedrongen. Met hun brede aanbod vormen de Nederlandstalige zenders een oppermachtige trekpleister, hoe stevig de emotionele banden van de Grieken met hun land van herkomst ook mogen zijn. Wij zijn van mening dat de Griekse satelliettelevisie, wil zij voor de nieuwe generaties fungeren als medium voor de cultivering van de Griekse taal en cultuur, het niveau van haar uitzendingen moet verbeteren.

Wij veronderstellen dat de beleving van culturele elementen uit beide systemen en het gebruik van de ene dan wel de andere linguïstische code beïnvloed worden door de cognitieve condities van het individu met betrekking tot de beide landen. Om te beginnen hebben wij onderzocht hoe de leerlingen de beide culturen vergelijkenderwijs ervaren: 73% (n=55) is van mening dat de Griekse en de Nederlandse cultuur 'veel' of 'zeer veel' van elkaar verschillen, en slechts 27% (n=20) antwoordt 'een beetje' of 'helemaal niet'. Verder is de helft (50%, n=37) het eens met de opvatting dat we ook tegenwoordig nog elementen uit de antieke Griekse beschaving in Nederland aantreffen, terwijl de andere helft het hiermee niet eens is. Dezelfde vraag werd ook aan de ouders gesteld. Het grootste deel van de ouders (63%, n=38) is het eens met de stelling dat elementen uit de antieke Griekse beschaving ook heden ten dage nog in Nederland zijn terug te vinden.

Op basis van het kennisniveau (van welk land weten zij het meest) van de leerlingen met betrekking tot de beide sociaal-culturele systemen zullen nu hun attitudes ten aanzien van de beide landen onderzocht worden. Die attitudes kunnen beïnvloed worden door de volgende factoren:

- Welk land ervaren zij als hun vaderland
- Welke taal ervaren zij als vreemde taal
- Welke taal ervaren zij als het nuttigst voor zichzelf¹.

In de volgende tabellen (30-37) komen bovengenoemde relaties tot uitdrukking:

Tabel 30. Samenhang tussen de cognitieve voorwaarden bij de leerlingen en hun beleving van culturele elementen uit elk van beide systemen

Weet (naar eigen inschatting) het meest	Gaat graag naar			
	Griekse feesten		Nederlandse feesten	
	%	n(=57)	%	n(=28)
Van Griekenland (n=9)	100	9	22	2
Van Nederland (n=29)	69	20	38	11
Van beide landen evenveel (n=37)	76	28	40	15

Tabel 31. Samenhang tussen de cognitieve voorwaarden bij de leerlingen en hun beleving van culturele elementen uit elk van beide systemen

Weet (naar eigen inschatting) het meest	Bezocht de afgelopen 3 jaar musea of historische plaatsen			
	in Griekenland		in Nederland	
	%	n(=41)	%	n(=40)
Van Griekenland (n=9)	67	6	67	6
Van Nederland (n=29)	45	13	48	14
Van beide landen evenveel (n=37)	60	22	54	20

Tabel 32. Samenhang tussen de relatie van het individu tot elk van beide landen en de beleving van culturele elementen uit elk van beide systemen

Ervaart als vaderland	Gaaf graag naar			
	Griekse feesten		Nederlandse feesten	
	%	n(=57)	%	n(=28)
Griekenland (n=42)	86	36	21	9
Nederland (n=11)	55	6	55	6
Beide landen (n=20)	70	14	60	12
Geen van beide landen (n=1)	100	1	100	1

Tabel 33. Samenhang tussen de relatie van het individu tot elke van beide landen en zijn beleving van culturele elementen uit elk van beide systemen

Ervaart als vaderland	Bezocht de afgelopen 3 jaar musea of historische plaatsen			
	in Griekenland (n=40)		in Nederland (n=40)	
	%	n	%	n
Griekenland (n=42)	60	25	45	19
Nederland (n=11)	27	3	64	7
Beide landen (n=20)	55	11	65	13
Geen van beide landen (n=1)	100	1	100	1

Tabel 34. Samenhang tussen de relatie van het individu tot elk van beide talen en de beleving van culturele elementen uit elk van beide systemen

Ervaart als vreemde taal	Gaat graag naar			
	Griekse feesten		Nederlandse feesten	
	%	n(=57)	%	n(=28)
De Griekse taal (n=10)	70	7	50	5
De Nederlandse taal (n=17)	80	15	6	1
Beide talen (n=4)	100	4	25	1
Geen van beide talen (n=43)	72	31	49	21

Tabel 35. Samenhang tussen de relatie van het individu tot elk van beide talen en de beleving van culturele elementen uit elk van beide systemen

Ervaart als vreemde taal	Bezocht de afgelopen 3 jaar musea of historische plaatsen			
	in Griekenland		in Nederland	
	%	n(=40)	%	n(=40)
De Griekse taal (n=10)	40	4	40	4
De Nederlandse taal (n=17)	59	10	59	10
Beide talen (n=4)	25	1	50	2
Geen van beide talen (n=43)	58	25	56	24

Tabel 36. Samenhang tussen de attitude van het individu ten opzichte van elk van beide talen en de beleving van culturele elementen uit elk van beide systemen

De nuttigste taal (naar eigen inschatting) voor hem/haar is	Gaat graag naar			
	Griekse feesten		Nederlandse feesten	
	%	n(=56)	%	n(=28)
De Griekse taal (n=8)	88	7	12	1
De Nederlandse taal (n=23)	74	17	35	8
Allebei even nuttig (n=43)	74	32	44	19

Tabel 37. Samenhang tussen de attitude van het individu ten opzichte van elk van beide talen en de beleving van culturele elementen uit elk van beide systemen

De nuttigste taal (naar eigen inschatting) voor hem/haar is	Bezocht de afgelopen 3 jaar musea of historische plaatsen			
	in Griekenland		in Nederland	
	%	n(=40)	%	n(=40)
De Griekse taal (n=8)	75	6	88	7
De Nederlandse taal (n=23)	35	8	40	9
Allebei even nuttig (n=43)	60	26	56	24

Uit bovenstaande samenhangen tussen enerzijds de cognitieve en emotionele voorwaarden bij de leerlingen en anderzijds hun taxatie van het relatieve nut van beide talen en hun attitude ten opzichte van beide landen komen geen statistisch significante samenhangen naar voren.

Over het algemeen kunnen wij stellen dat het culturele gedrag van de leerlingen bicultureel is. De meerderheid van hen gebruikt bij de diverse vormen van communicatie beide talen en heeft deel aan culturele elementen uit beide landen. Maar binnen het dominante sociaal-culturele systeem van het gastland overheersen, wanneer het nut van beide talen en culturen vergeleken wordt, de taal en de cultuur van Nederland. Dit wordt ook bevestigd door het feit dat 63% (n=47) van de leerlingen uitsluitend de Nederlandse taal gebruikte om de vragenlijst in te vullen. 37% (n=28) maakte gebruik van beide talen. Gezien al het voorgaande kunnen wij met zekerheid stellen dat de communicatie binnen het gezin tweetalig en bicultureel is.

8.1.3 Emotionele relatie van het individu tot de beide landen en zijn attitude ten opzichte van de beide talen en culturen

Het gebruik van elk van beide talen en de beleving van culturele elementen uit elk van beide landen hangen ook af van de emotionele relatie en de attitude van het individu met betrekking tot de twee sociaal-culturele systemen. In deze paragraaf zullen wij de samenhang tussen deze beide variabelen onderzoeken.

Uit het antwoord op de vraag welke taal zij als vreemde taal ervaren blijkt de emotionele relatie van de leerlingen tot de Griekse en de Nederlandse taal. Zoals reeds vermeld gaf 23% (n=17) aan het Nederlands als vreemde taal te ervaren, 13% (n=10) het Grieks en 57% (n=43) geen van beide talen. De mededeling dat zij het Nederlands als vreemde taal ervaren betekent overigens niet dat zij vaker het Grieks als communicatiemiddel gebruiken, noch dat zij het Grieks beter beheersen (zie par. 8.1.2). Een

emotionele relatie wordt eveneens zichtbaar in de antwoorden op de vraag welk land de leerlingen als hun vaderland ervaren. Slechts 15% (n=11) gaf aan Nederland als vaderland te ervaren.

Bovengenoemde emotionele neigingen worden nog bevestigd door de antwoorden op de vraag welk elftal zij graag zouden zien winnen in een wedstrijd tussen de nationale voetbalteams van Griekenland en Nederland. 67% (n=50) was voor Griekenland. Tamelijk hoog is echter ook het aantal voorstanders van een gelijkspel (21%, n=16).

Concluderend kunnen wij stellen dat de emotionele band van de leerlingen met de ‘nationale symbolen’ taal, vaderland en nationaal elftal tamelijk hecht is. Beklemtoond moet echter worden dat er ook een groep individuen is die ertoe neigt zich te identificeren met beide sociaal-culturele systemen. Als wij de antwoorden van de leerlingen met betrekking tot het nut van de beide talen beschouwen als een indicatie voor hun attitude ten aanzien van die talen, moeten wij vaststellen dat de meerderheid van de leerlingen neigt tot een gelijke waardering van de beide talen: 58% (n=43) gaf aan dat beide talen even nuttig voor hen zijn (tabel 38).

Tabel 38. Nuttigheid van de beide talen, volgens taxatie van de leerlingen

Categorie	Is de nuttigste taal	
	%	n
Grieks (n=8)	11	8
Nederlands (n=23)	31	23
Beide (n=43)	58	43

De relatie van de leerlingen tot elk van beide talen hangt samen met hun emotionele relatie en attitude ten opzichte van elk van beide landen (tabellen 39-41).

Tabel 39. Samenhang tussen de relatie van de leerling tot elk van beide talen en zijn emotionele attitude ten opzichte van elk van beide landen

Ervaart als vreemde taal	Ervaart als vaderland							
	Nederland		Griekenland		beide landen		geen van beide	
	%	n(=11)	%	n(=42)	%	n(=20)	%	n(=1)
Het Grieks (n=10)	50	5	40	4	10	1	-	-
Het Nederlands (n=17)	12	2	88	15	-	-	-	-
Beide talen (n=4)	-	-	100	4	-	-	-	-
Geen van beide (n=43)	9	4	44	19	44	19	2	1
	$\chi^2=28$		$df=9$		$p=0,001$			

Tabel 40. Samenhang tussen de relatie van de leerling tot elk van beide talen en zijn emotionele attitude ten opzichte van elk van beide landen

Ervaart als vreemde taal	Wenst bij wedstrijd tussen de nationale voetbalelftallen:					
	Nederland wint		Griekenland wint		Gelijkspel	
	%	n(=9)	%	n(=49)	%	n(=16)
Grieks (n=10)	50	5	30	3	20	2
Nederlands (n=17)	-	-	88	15	12	2
Beide talen (n=4)	-	-	75	3	25	1
Geen van beide (n=43)	9	4	65	28	26	1
	x ² =19		df=6		p=0,004	

Tabel 41. Samenhang tussen de relatie van de leerling tot elk van beide talen en zijn verlangen naar Griekenland terug te keren

Ervaart als vreemde taal	Zou voorgoed naar Griekenland willen terugkeren					
	Ja		Nee		Weet niet	
	%	n(=34)	%	n(=18)	%	n(=22)
Grieks (n=10)	30	3	30	3	40	4
Nederlands (n=17)	82	14	6	1	12	2
Beide talen (n=4)	100	4	-	-	-	-
Geen van beide (n=43)	30	13	33	14	37	16
	x ² =19		df=6		p=0,004	

De leerlingen die het Nederlands als vreemde taal ervaren hebben en hechte emotionele relatie met Griekenland. 88% van hen ervaart Griekenland als vaderland en 88% zou willen dat het Griekse nationale voetbalteam wint. Ook zou 82% van hen naar Griekenland willen terugkeren.

Concluderend kunnen wij stellen dat de relatie van de leerlingen tot elk van beide talen (welke taal ervaren zij als vreemd) een statistisch significante samenhang vertonen met hun emotionele relatie tot de beide landen. Deze relatie tussen de variabelen is geen eenzijdige relatie waarbij de ene variabele afhankelijk is van de andere, maar veeleer een relatie van wederzijdse afhankelijkheid en wederzijdse beïnvloeding.

De cognitieve voorwaarden bij de leerlingen kunnen hun attitude ten aanzien van het onderwijs Grieks beïnvloeden. Tabel 42 geeft deze relatie weer.

Tabel 42. Samenhang tussen de cognitieve voorwaarden bij de leerlingen en hun attitude ten aanzien van het onderwijs Grieks

Weet (naar eigen inschatting) het meest	Overweegt met de moedertaallessen te stoppen					
	Nooit		Af en toe		Heel vaak	
	%	n(=21)	%	n(=32)	%	n(=22)
Van Griekenland (n=9)	67	6	33	3	-	-
Van Nederland (n=29)	7	2	45	13	48	14
Van beide evenveel (n=37)	35	13	43	16	22	8
	$x^2=17,2$		$df=4$		$p=0,002$	

Uit bovenstaande tabel komt naar voren dat leerlingen die – naar eigen taxatie – het meest van Griekenland weten, het minst overwegen met de moedertaallessen te stoppen. Omgekeerd overwegen leerlingen die het meest van Nederland weten ook het vaakst met de moedertaallessen te stoppen.

De taalproblemen van de leerlingen bij de culturele vakken, bijvoorbeeld geschiedenis, leiden tot een verminderde tevredenheid over de wijze waarop het vak wordt onderwezen en tot een neiging bij de leerlingen met de Griekse school te stoppen (tabellen 43, 44). Deze verminderde interesse draagt op zijn beurt weer bij aan het instandhouden en vergroten van de taalproblemen.

Tabel 43. Samenhang tussen de taalproblemen van de leerlingen met hun boeken en hun attitude ten aanzien van de wijze waarop het vak gegeven wordt.

Begrijpt de taal van het geschiedenisboek niet goed	Is tevreden met de manier waarop de geschiedenisles wordt gegeven			
	Ja		Nee	
	%	n	%	n
Mee eens (n=30)	43	13	57	17

Tabel 44. Samenhang tussen de taalproblemen van de leerlingen met hun boeken en hun attitude ten aanzien van het onderwijs Grieks.

Begrijpt de taal van het geschiedenisboek niet goed	Overweegt met de moedertaallessen te stoppen					
	Nooit		Af en toe		Heel vaak	
	%	n	%	n	%	n
Mee eens (n=33)	15	5	45	15	39	13

Wanneer wij kijken naar de antwoorden van *alle* leerlingen op de vraag of zij overwegen met de moedertaallessen te stoppen – 28% (n=21) antwoordde ‘nooit’, 43% (n=32) ‘af en toe’ en 29% (n=22) ‘heel vaak’ – is het bovenstaande een zeer logische samenhang. Het blijkt dat degenen die taalproblemen hebben vaker overwegen te stoppen met de moedertaallessen. Wij moeten daar nog aan toevoegen dat de taalproblemen de kans op het gebruiken van de taal verkleinen, hetgeen weer leidt tot een vermindering van de beheersing van de taal. Dit heeft op zijn beurt weer tot gevolg dat de mogelijkheden om deel te hebben aan culturele elementen voortdurend verminderen.

De cognitieve voorwaarden bij de leerlingen spelen ook een fundamentele rol m.b.t. hun attitude ten aanzien van hun Nederlandse en Griekse boeken (tabellen 45, 46).

Tabel 45. Samenhang tussen de cognitieve voorwaarden bij de leerlingen en hun begrip van Griekse en Nederlandse boeken

Weet het meest	Griekse boeken		Begrijpt het best Nederlandse boeken		Beide evengoed	
	%	n(=2)	%	n(=55)	%	n(=17)
Van Griekenland (n=8)	12	1	50	4	38	3
Van Nederland (n=29)	-	-	93	27	7	2
Van beide evenveel (n=37)	3	1	65	24	32	12
	x ² =11,5		df=4		p=0,021	

Tabel 46. Samenhang tussen de cognitieve voorwaarden bij de leerlingen en hun begrip van Griekse en Nederlandse boeken

Weet het meest	Griekse boeken		Leest het liefst Nederlandse boeken		Beide even graag	
	%	n(=7)	%	n(=54)	%	n(=13)
Van Griekenland (n=9)	11	1	44	4	44	4
Van Nederland (n=29)	3	1	93	27	3	1
Van beide evenveel (n=36)	14	5	64	23	22	8
	x ² =12,3		df=4		p=0,015	

Zoals blijkt uit beide bovenstaande tabellen, beoordelen leerlingen die – naar eigen inschatting – meer van Nederland weten dan van Griekenland, hun Nederlandse boeken positiever dan de andere leerlingen. Met betrekking tot de leerlingen die het meest van Griekenland weten kunnen wij moeilijk conclusies trekken, aangezien hun aantal te gering is (n=9).

Ook de taalproblemen waar de leerlingen op stuiten in hun Griekse boeken hebben invloed op hun attitude ten aanzien van die boeken (tabel 47).

Tabel 47. Samenhang tussen de taalproblemen van de leerlingen en hun attitude ten aanzien van hun Griekse en Nederlandse boeken

Begrijpt de taal van het geschiedenisboek niet goed	Griekse boeken		Leest het liefst Nederlandse boeken		Beide even graag	
	%	n	%	n	%	n
Mee eens (n=33)	15	5	79	26	6	2

Leerlingen die de taal van het geschiedenisboek op de Griekse school niet goed begrijpen lezen het liefst Nederlandse boeken.

Voorts hebben de cognitieve voorwaarden bij de leerlingen invloed op hun attitude ten aanzien van elk van beide landen. Dit blijkt uit tabel 48.

Tabel 48. Samenhang tussen de cognitieve voorwaarden bij de leerlingen en hun attitude ten aanzien van elk van beide landen

Weet het meest	Vindt het (zeer) belangrijk kennis te hebben van het historisch erfgoed			
	van Griekenland		van Nederland	
	%	n (=48)	%	n (=36)
Van Griekenland	78	7	33	3
Van Nederland	41	12	22	15
Van beide evenveel	78	29	49	18

In nevenstaande tabel 49 wordt de samenhang weergegeven tussen de cognitieve voorwaarden bij de leerlingen met betrekking tot de beide landen en hun attitude ten aanzien van de afkomst van hun ouders.

Tabel 49. Samenhang tussen de cognitieve voorwaarden bij de leerlingen en hun attitude ten aanzien van de afkomst van hun ouders

Weet het meest over de afkomst van de ouders	Vindt het belangrijk iets te weten			
	Belangrijk		Niet belangrijk	
	%	n(=58)	%	n(17)
van Griekenland (n=9)	89	8	11	1
van Nederland (n=29)	65	19	35	10
van beide evenveel (n=37)	84	31	16	6
	$\chi^2=3,8$	df=2		p=0,144

De cognitieve voorwaarden kunnen de relatie van het individu tot elk van beide talen beïnvloeden (tabellen 50, 51).

Tabel 50. Samenhang tussen de cognitieve voorwaarden bij de leerlingen en hun relatie tot elk van beide talen

Weet het meest	Ervaart als vreemde taal							
	het Grieks		het Nederlands		allebei		geen van beide	
	%	n(=10)	%	n(=17)	%	n(=4)	%	n(=43)
van Griekenland (n=9)	-	-	78	7	-	-	22	2
van Nederland (n=29)	31	9	10	3	3	1	55	16
van beide evenveel (n=36)	3	1	19	7	8	3	69	25
	$\chi^2=28,9$	df=6						p=0,000

Tabel 51. Samenhang tussen de cognitieve voorwaarden bij de leerlingen en hun relatie tot elk van beide talen

Weet het meest	De nuttigste taal is					
	Grieks (n=8)		Nederlands (n=23)		beide even nuttig (n=43)	
	%	n	%	n	%	n
Van Griekenland (n=9)	33	3	22	2	44	4
Van Nederland (n=29)	-	-	52	15	48	14
Van beide evenveel (n=36)	14	5	17	6	69	25
	$\chi^2=15,8$	df=4				p=0,03

Uit dit alles zien wij dat de cognitieve voorwaarden bij de leerlingen over het algemeen hun emotionele relatie en attitude ten aanzien van elk van beide landen beïnvloeden. Toch verhinderen hun beperkte kennisniveau m.b.t. Griekenland en de taalproblemen die de leerlingen in die richting ondervinden hen niet een positieve attitude te hebben ten aanzien van de Griekse taal en cultuur.

Wanneer wij de cognitieve voorwaarden bij de leerlingen en hun relatie tot de beide talen en culturen - naar hun eigen inschatting - in hun geheel overzien, kunnen wij stellen dat:

- zij de taal en cultuur van het gastland beter kennen. Zij gebruiken vaker de Nederlandse taal
- zij een sterke emotionele band met Griekenland hebben²
- zij beoordelen beide talen en culturen als belangrijk en nuttig voor zichzelf.

8.1.4 Verlangen terug te keren naar het land van herkomst

Net als bij andere allochtone groepen, speelt ook in de Griekse gemeenschap de vraag van (op termijn) remigreren naar Griekenland of voorgoed in Nederland blijven.

De oriëntaties op de toekomst vormen nog een factor die van invloed is op de beleving van culturele elementen uit elk van beide systemen en op het gebruik van elk van beide talen. Leerlingen die willen terugkeren naar het land van herkomst voelen zich nauwer betrokken bij Griekse culturele elementen en hebben een positievere houding ten opzichte van de Griekse taal dan leerlingen die permanent in Nederland willen blijven (tabellen 52-55).

Tabel 52. Samenhang tussen het verlangen terug te keren en beleving van culturele elementen uit elk van beide systemen

Zou voorgoed naar Griekenland willen terugkeren	Gaat graag naar			
	Griekse feesten		Nederlandse feesten	
	%	n(=57)	%	n(=28)
Nee (n=18)	67	12	50	9
Ja (n=34)	85	29	32	11
Weet niet (n=23)	70	16	35	8

Tabel 53. Samenhang tussen het verlangen terug te keren en de beleving van culturele elementen uit elk van beide systemen

Zou voorgoed naar Griekenland willen terugkeren	Leest in zijn vrije tijd Griekse boeken (geen schoolboeken) die betrekking hebben op de Griekse cultuur			
	Nee n(=40)		Ja n(=35)	
	%	n	%	n
Nee (n=18)	67	12	33	6
Ja (n=34)	41	14	59	20
Weet niet (n=23)	61	14	39	9
	x ² =3,8		df=2	
			p=0,147	

Tabel 54. Samenhang tussen het verlangen terug te keren en oordeel over het relatieve nut van beide talen

Zou voorgoed naar Griekenland willen terugkeren	het Grieks n(=8)		De nuttigste taal is het Nederlands n(23)		even nuttig n(=43)	
	%	n	%	n	%	n
Nee (n=18)	-	-	39	7	61	11
Ja (n=33)	24	8	27	9	48	16
Weet niet (n=23)	-	-	30	7	70	16
	x ² =11,5		df=4		p=0,021	

Tabel 55. Samenhang tussen het verlangen terug te keren en het gebruik van elk van beide talen

Zou voorgoed naar Griekenland willen terugkeren	Zou willen dat de onderwijzer zaken die men niet begrijpt in het Nederlands uitlegde			
	Nee, nooit n(=7)		Ja n(=68)	
	%	n	%	n
Nee (n=18)	-	-	100	18
Ja (n=34)	12	4	88	30
Weet niet (n=23)	13	3	87	20
	x ² =2,4		df=2	
			p=0,292	

Van de wens terug te keren hangen ook de motieven om de Griekse school te bezoeken af, zoals blijkt uit tabel 61.

9. BEOORDELING VAN HET ONDERWIJS GRIEKS

In dit hoofdstuk gaan we in op een beoordeling van het onderwijs Grieks. De eerste paragraaf behandelt de gegevens met betrekking tot de condities waaronder het onderwijs Grieks functioneert. Over het algemeen wordt de organisatie van onderwijs Grieks gekenmerkt door het ontbreken van homogeniteit en geschikt talig en cultureel materiaal. Voorts wordt de effectiviteit van de school (nederlandse school en onderwijs Grieks) als medium voor de overdracht van culturele kennis en vaardigheden onderzocht. Een derde thema vormt de houding van leerlingen en ouders ten aanzien van het moedertaalles. De ongunstige omstandigheden waaronder de lessen worden gegeven beïnvloeden de motivatie van de leerlingen om de Griekse school te bezoeken. De relaties tussen de Nederlandse school en het onderwijs Grieks vormen het onderwerp van de laatste paragraaf. Deze zijn van belang om de vorderingen van de leerlingen te verbeteren, hun integratie in de Nederlandse samenleving te steunen en diverse onderwijsproblemen op te lossen.

9.1 Omstandigheden waaronder het onderwijs Grieks wordt gegeven

Zoals reeds vermeld, wordt het moedertaalonderwijs georganiseerd door het Griekse ministerie van Onderwijs (Moedertaalsecties) en de diverse Nederlandse gemeenten (OALT-afdelingen). De organisatie wordt gekenmerkt door het ontbreken van homogeniteit op de volgende punten: de vorm (wel of niet geïntegreerd in het Nederlandse lesprogramma), het toezicht, het tijdstip ('s morgens of 's middags) en het aantal uren per week.

Volgens de Griekse leerkrachten zijn de problemen die zij bij de uitvoering van hun onderwijstaak tegenkomen voornamelijk te wijten aan:

- a) Heterogeniteit van de leerlingen voor wat betreft leeftijd en taalvaardigheid

Aangezien het volgen van de Griekse school facultatief is, kan het voorkomen dat kinderen worden ingeschreven voor een klas die niet overeenkomt met hun leeftijd, met als gevolg dat er leerlingen

van uiteenlopende leeftijd in een klas zitten. Helaas voorziet de Griekse onderwijswetgeving niet in speciale regelgeving voor Griekse kinderen in het buitenland en is zij met betrekking tot bovengenoemde gevallen vaag. Omdat het aantal leerlingen klein is, zijn de ‘Griekse scholen’ meestal een- of tweemansscholen en wordt er aan twee of meer klassen tegelijk les gegeven, waardoor het reeds bestaande probleem van leeftijdsverschillen binnen de leerlingenpopulatie nog vergroot wordt.

Vijf van de leerkrachten (twee hebben de vraag niet beantwoord) meldden dat aan een groot deel van hun leerlingen op de Griekse school niet de stof wordt onderwezen van de klas die overeenkomt met de klas waarin zij op de Nederlandse school zitten, maar de stof van lagere klassen. Op grond van gebrekkige kennis van het Grieks worden sommige leerlingen één, twee of zelfs drie klassen teruggezet. Deze ‘degradatie’ is een veel voorkomend fenomeen.

De taalvaardigheid van de leerlingen kan fluctueren tussen twee uitersten: aan de ene kant zijn er leerlingen die het Grieks zeer goed tot voortreffelijk beheersen en aan de andere kant leerlingen die zich slechts met moeite in het Grieks verstaanbaar kunnen maken. Vijf leerkrachten gaven aan dat zij een aantal leerlingen hebben met wie zij moeilijk in het Grieks kunnen communiceren.

Onder deze omstandigheden is het gebruik van de Nederlandse taal door de Griekse leerkrachten af en toe noodzakelijk. Vijf leerkrachten gaven aan dat zij in hun lessen vaak gebruik maken van het Nederlands, één doet dit zelden en één nooit. Laatstgenoemde, omdat hij – zoals hij zelf aangaf – in het geheel geen Nederlands spreekt.

b) Verzuim door de leerlingen van de Griekse school

Bij die heterogeniteit komt nog eens het onregelmatig volgen van de lessen van de Moedertaalsecties en de OALT-afdelingen, hetgeen op zijn beurt weer het onderwijs en het leerproces bemoeilijkt. Woensdag en zaterdag zijn de enige dagen waarop de moedertaallessen gegeven kunnen worden, aangezien zij plaatsvinden in de marge van het lesprogramma van de Nederlandse school (d.w.z. op woensdag na afloop van de lessen van de Nederlandse school en op de vrije zaterdag.). Bovendien kunnen de leerlingen zich niet ‘hechten’ aan de lesomgeving, doordat de lokalen gedurende de rest van de week worden gebruikt door andere (Nederlandse) leerlingen, zodat de Griekse kinderen zich slechts ‘op bezoek’ voelen in het betreffende lokaal.

Volgens de leerkrachten volgt een aanzienlijk deel van de leerlingen de moedertaalles maar eenmaal per week. Zij wijten dit verzuim aan factoren als: de Griekse school functioneert in de vrije tijd van de leerlingen (n=5), de leerlingen zijn niet tevreden over de wijze waarop de lessen gegeven worden (n=4), de Griekse leerboeken sluiten niet aan bij de belevingswereld van de leerlingen in Nederland (n=3).

c) Het ontbreken van geschikt talig en cultureel lesmateriaal

Zoals reeds vermeld in paragraaf 5.2.3, wordt in de Moedertaalsecties en de OALT-afdelingen overvloedig gebruik gemaakt van dezelfde boeken (voor de vakken Taal, Geschiedenis, Wereldoriëntatie/Aardrijkskunde en Godsdienst) die in Griekenland gebruikt worden. Aangezien de leercondities van leerlingen in Griekenland niet dezelfde zijn als die van Griekse kinderen die in Nederland wonen en de boeken zich richten op eerstgenoemden, is het vanzelfsprekend dat de boeken niet beantwoorden aan de socialisatie-omstandigheden van laatstgenoemden en dat dientengevolge de Griekse kinderen in het buitenland moeilijkheden ondervinden bij het gebruik ervan. Met andere woorden: deze boeken zijn niet geschikt voor het betreffende leerlingenpubliek.

In de vragenlijsten werd de leerlingen gevraagd hun boeken te beoordelen in vergelijking met de boeken die zij op de Nederlandse school gebruiken. Ook werd de ouders en de leerkrachten gevraagd aan te geven of zij – voor wat betreft de geschiktheid als lesmateriaal - tevreden zijn over de boeken ‘met culturele inhoud’ die de leerlingen gebruiken. De resultaten van de vergelijkende beoordeling door de leerlingen zijn weergegeven in tabel 56.

Tabel 56. Vergelijking van de Griekse en Nederlandse boeken door de leerlingen

Vergelijkingscriterium	de Griekse		Beoordeling de Nederlandse		geen verschil	
	%	n	%	n	%	n
Welke begrijpen de leerlingen het best	3	2	73	55	23	17
Welke sluiten het best aan bij hun belevingswereld	39	29	29	22	31	23
Welke lezen de leerlingen het liefst	9	7	72	54	17	13
Welke bevatten de meeste humor	27	20	35	26	38	29

Uit bovenstaande tabel blijkt dat de Griekse boeken minder graag gelezen en minder goed begrepen worden dan de Nederlandse. Op het punt van humor doen zij echter niet veel onder voor de Nederlandse. In strijd met onze verwachtingen antwoordde het grootste percentage van de leerlingen dat de Griekse boeken het best aansluiten bij hun belevingswereld.

Vastgesteld uit deze (vergelijkende) beoordeling van de Griekse en Nederlandse boeken door de leerlingen werd dat de stof van de Griekse boeken niet volledig beantwoordt aan hun leervoorwaarden. Uiteraard staan de problemen die de leerlingen hebben met de Griekse boeken in direct verband met hun taalvaardigheidsniveau: de leerlingen die aangeven dat zij de Griekse boeken niet goed begrijpen en niet graag lezen zijn degenen die problemen hebben met de Griekse taal.

Hoe dat ook zij, door het simpele feit dat de Griekse boeken niet geschreven zijn voor Griekse leerlingen in het buitenland, maar voor hun leeftijdgenoten in Griekenland (wier leercondities volstrekt anders zijn), kunnen zij onmogelijk geschikt zijn voor gebruik in de Moedertaalsecties en de OALT-afdelingen in Nederland.

De ongeschiktheid van de Griekse boeken met culturele inhoud wordt ook door de Griekse leerkrachten bevestigd: vier van hen zijn niet tevreden over de boeken en drie zijn matig tevreden. Enkele uitspraken van leerkrachten zijn de volgende:

“Ik hoop voor de Griekse kinderen in Nederland dat er snel boeken geschreven worden die zijn aangepast aan hun niveau van taalbeheersing en die ook rekening houden met het land waar zij leven en zich ontwikkelen. De geschiedenisboeken moeten veel beknopter en rijker geïllustreerd.”

Een tweede leerkracht zei:

“Er moet geschikt lesmateriaal ontwikkeld worden waarmee de leerlingen culturele zaken onderwezen kunnen worden in het kader van een programma voor intercultureel onderwijs. Dat lesmateriaal moet de culturele elementen op aanschouwelijke wijze presenteren, om te voorkomen dat de kinderen stereotypen voorgeschoteld krijgen die ver van hun eigen belevingswereld afstaan.”

Een derde leerkracht zei:

“De ontwikkeling en beschikbaarstelling van geschikt lesmateriaal voor de scholen is onontbeerlijk... Bij het ontwikkelen van lesmateriaal zal men ernstig rekening moeten houden met de mening van collega-leerkrachten die al langer dan vijf jaar in dienst zijn en wier ervaring zodanig is dat zij een beslissende rol kan spelen bij de ontwikkeling van het materiaal.”

Ook de ouders spreken hun ontevredenheid over de Griekse boeken uit: 55% (n=32) van hen is niet tevreden.

Een ouder zei:

“Het boek ‘Mijn taal’ is niet geschikt.”

Een ander zei:

“Het taalniveau is te hoog. De begrippen en de voorbeelden variëren van onnozel tot stupide.”

Een volgende zei:

“De bestaande boeken zijn niet ontwikkeld voor kinderen die in het buitenland Grieks leren. Dat is een dringende noodzaak.”

De redenen voor de ongeschiktheid van de boeken worden door leerkrachten en ouders gezocht in de volgende punten (tabel 57). Op de vraag mochten meerdere antwoorden gegeven worden.

Tabel 57. Redenen voor de ongeschiktheid van de Griekse boeken, volgens leerkrachten en ouders

Redenen ongeschiktheid	Leerkrachten (n=7)	Ouders (n=32)	
	n	%	n
Het taalniveau is te hoog	7	53	17
De illustraties zijn niet functioneel	2	7	4
De oefeningen zijn te moeilijk	3	40	13
Er bestaat geen verband met de Nederlandse omgeving waarin het kind leeft	5	50	16
De tekst is erg theoretisch en de inhoud lijkt voor het kind ver weg	5	47	15

Het hoge taalniveau en het gebrek aan verband met de omgeving waarin het kind leeft zijn, volgens leerkrachten en ouders, de belangrijkste redenen voor de ongeschiktheid van de boeken.

Van de leerlingen gaf 47% (n=35) aan in de vrije tijd Griekstalige boeken met een culturele inhoud (geen schoolboeken) te lezen. 94% (n=33) betreft die boeken uit Griekenland. Minder dan 39% (n=14) leent ze van de school, de Griekse Gemeenschap, vrienden enz. Op de vraag waarom zij in hun vrije tijd dergelijke boeken lezen geven zij de volgende antwoorden: omdat ze meer over de Griekse cultuur willen weten (61%, n=22), omdat die boeken humoristischer zijn (36%, n=13), omdat de inhoud interessanter is dan die van schoolboeken (25%, n=9), omdat ze beter geïllustreerd zijn (19%, n=7). Een paar leerlingen geven aan dat zij andere dan schoolboeken lezen wegens de rijke historische en mythologische inhoud.

d) Gebrek aan materiaal voor aanschouwelijk onderwijs

Drie van de zeven leerkrachten vermeldden dat de Nederlandse school (of stichting) waar het onderwijs Grieks gegeven wordt hun slechts in beperkte mate materiaal voor aanschouwelijk onderwijs ter beschikking stelt, of in het geheel niet. De ongeschiktheid van de boeken en het gebrek aan materiaal voor aanschouwelijk onderwijs bemoeilijken in hoge mate de onderwijstaak van de Griekse leerkrachten, ten overstaan van een dikwijls onverschillig of vermoeid leerlingenpubliek.

Eveneens drie van de zeven leerkrachten vermeldden dat hun school niet beschikt over een Griekstalige uitleenbibliotheek. Waar wel een uitleenbibliotheek is maken de leerlingen – volgens de leerkrachten – maar zelden van die mogelijkheid gebruik.

9.2 Effectiviteit van de Nederlandse school en van het onderwijs Grieks

De socialiserende rol van de school is uitvoerig geschetst in paragraaf 4.2. Hoe beter de doelstellingen van het onderwijs verwezenlijkt worden, des te beter slaagt het in zijn socialiserende taak. In deze paragraaf zal – aan de hand van uitspraken van Griekse en Nederlandse leerkrachten - de effectiviteit van de school als medium voor de overdracht van culturele kennis en vaardigheden onderzocht worden.

In het kader van de biculturele socialisatie van de Griekse leerlingen in Nederland hebben de Griekse school en de Nederlandse school als taak de overdracht van talige en culturele kennis en vaardigheden behorende bij beide landen. In feite is hierbij sprake van ongelijke krachtsverhoudingen, aangezien de Griekse school slechts in de marge functioneert, een- of tweemaal per week, en een zeer beperkt lesrooster heeft. Het spreekt vanzelf dat de diverse culturele vakken niet op een stabiele basis gedoceerd kunnen worden, met als gevolg dat de stof van de leerboeken niet volledig behandeld kan worden en de leerlingen slechts gebrekkige culturele kennis verwerven. In dit verband melden de Griekse leerkrachten de volgende feiten: op vier scholen worden de vakken Geschiedenis, Godsdienst en Wereldoriëntatie/Aardrijkskunde slechts in een beperkt aantal lessen gedurende het schooljaar gegeven. Op één school wordt nooit Godsdienst of Wereldoriëntatie/Aardrijkskunde gegeven. Slechts op drie scholen wordt vrijwel altijd Geschiedenis gegeven; op twee scholen geldt dit voor Godsdienst en Wereldoriëntatie/Aardrijkskunde. Er moet hieraan toegevoegd worden dat het godsdienstonderwijs van bijzondere betekenis is voor de leerling, aangezien dit vak verbonden is de Grieks-orthodoxe traditie: een wezenlijk onderdeel van de culturele identiteit van de Griekse leerling. Kenmerkend zijn de uitspraken van enkele ouders m.b.t. het niet gegeven worden van de culturele vakken:

“Eigenlijk heb ik nooit een van die boeken gezien. Er worden maar heel weinig culturele onderwerpen behandeld, en altijd naar aanleiding van een nationale of religieuze feest- of gedenkdag.”

Een ander gaf aan:

“Onze kinderen krijgen alleen dictee en overschrijven.”

Gevraagd naar hun relatieve voorkeur voor genoemde culturele vakken, blijken de leerlingen Geschiedenis op de eerste plaats te zetten (39%, n=29), gevolgd door Godsdienst (24%, n=18), Aardrijkskunde (18% , n=14) en tot slot Wereldoriëntatie (13%, n=10).

De beoordeling door de (Griekse en Nederlandse) leerkrachten van de mate waarin de leerlingen zich de diverse culturele elementen uit beide systemen hebben eigen gemaakt wordt weergegeven in tabel 58.

Tabel 58. Mate waarin de leerlingen zich culturele elementen hebben eigen gemaakt, naar het oordeel van de Griekse en Nederlandse leerkrachten

Culturele elementen	Beoordeling door de leerkrachten								
	voldoende		redelijk		onvoldoende				
	Gr. cult. %	Ned. cult. n	Gr. cult. %	Ned. cult. n	Gr. cult. %	Ned. cult. n			
Historisch	-	46	23	4	24	12	3	6	3
Volkskundig	-	16	8	-	50	25	7	18	9
Archeologisch	-	14	7	2	26	13	5	42	21
Godsdienstig	1	44	22	2	34	17	4	16	8
Maatschappelijk	-	58	29	3	32	16	4	4	2
Wereldoriëntatie	-	62	31	-	26	13	7	4	2
Kunsthistorisch	-	24	12	-	44	22	7	20	10

Uit bovenstaande tabel blijkt duidelijk de ongelijke verhouding tussen de kennisverwerving op de Griekse, respectievelijk de Nederlandse school, voor wat betreft de culturele elementen van de beide landen – naar het oordeel van de leerkrachten. Tegelijk blijkt ook de ongelijke socialiserende rol van de beide schooltypen.

Afgezien van het incidentele karakter van het onderwijs in de culturele vakken aan de Griekse school en de gebrekkige kennisverwerving op cultureel gebied door de leerlingen, geven ook alle Griekse leerkrachten, onafhankelijk van elkaar, aan dat de leerlingen moeite hebben met de betreffende Griekse boeken (Geschiedenis, Wereldoriëntatie/Aardrijkskunde, Godsdienst). Dientengevolge zijn de Griekse leerkrachten het in meerderheid (n=6) ook niet eens met de stelling dat - onder de speciale omstandigheden waaronder de Griekse scholen in Nederland functioneren (beperkt aantal lessen, verschillend taalniveau van de leerlingen, andere culturele omgeving enz.) – de leerboeken voor de ‘culturele vakken’ van de (Griekse) Organisatie voor de Uitgifte van Leerboeken (O.E.D.V) de leerlingen een goed beeld geven van de cultuur van Griekenland.

De leerkrachten zouden maatregelen gericht op een effectiever functioneren van de Griekse school toejuichen. De meerderheid (n=5) is het er ‘absoluut mee eens’ dat het onderwijsprogramma moet worden herzien, met inachtneming van de afzonderlijke maatschappelijke en (bi)culturele eigenschappen van de Griekse minderheid in Nederland. Deze mening wordt onderschreven door het grootste deel van de ouders (77%, n=46), die inzien dat de maatschappelijke en culturele omstandigheden waaronder de socialisatie van hun kinderen in Nederland plaatsvindt verschillen van die in het land van herkomst, en daarom een herziening van het onderwijsprogramma bepleiten.

Aan de andere kant geven de Nederlandse leerkrachten aan dat zij aan het eind van het schooljaar ‘tevreden’ (40%, n=20) of ‘redelijk tevreden’ (52%, n=26) zijn over de mate waarin hun

leerlingen zich kennis van de Nederlandse culturele traditie hebben eigen gemaakt. Slechts 6% (n=3) zegt niet tevreden te zijn.

Hoeveel belang de beide categorieën leerkrachten (Grieken en Nederlanders) eraan hechten dat de leerlingen iets over de culturele traditie van de respectieve landen leren aan de hand van historische monumenten, wordt duidelijk uit onderstaande tabel 59.

Tabel 59. Hoe belangrijk is het dat de leerlingen iets weten van de historische monumenten van beide landen, naar het oordeel van de leerkrachten

	Griekse leerkrachten		Nederlandse leerkrachten	
	%	n	%	n
Niet belangrijk	-	-	28	14
Belangrijk	50	4	36	18

Uit bovenstaande tabel komt naar voren dat de Griekse leerkrachten er meer belang aan hechten dan hun Nederlandse collega's dat de leerlingen iets weten over de historische monumenten van hun land. Dit wordt beschouwd als een laatste poging van de kant van de Griekse leerkrachten om nog enige compensatie te bieden voor het 'cultureel tekort' van de leerlingen m.b.t. het land van herkomst. In dit kader trachten de Griekse leerkrachten buiten de lesuren om omstandigheden te creëren waaronder de leerlingen de gelegenheid hebben de Griekse cultuur te beleven. In samenwerking met de lokale Griekse gemeenschappen organiseren zij diverse, op de leerling gerichte, manifestaties (schoolfeesten, nationale gedenkdagen, godsdienstige plechtigheden enz.). De viering van het 'Ochi'¹, het Kerstfeest en de 25^{ste} maart² vindt meestal plaats in samenwerking met de Griekse Gemeenschappen. Bijzonder interessant zijn de opvattingen van een leerkracht over dit onderwerp. Hij zei:

“Ik acht het bijzonder belangrijk dat de leerlingen niet alleen deelnemen aan schoolactiviteiten, maar ook aan bijv. theatervoorstellingen, kunstmanifestaties en dansuitvoeringen; en dan niet alleen passief, maar ook actief. Actieve deelname brengt de leerling in nauwer contact met de Griekse cultuur, de Griekse taal en de Griekse gemeenschap.”

Tot slot kan er gesteld worden dat al het voorgaande (zie ook par. 9.1) een bevestiging vormt van een eerder geformuleerde hypothese, dat het gebruik en de cultivering van de Griekse taal en cultuur afhankelijk zijn van de effectiviteit van de Griekse school.

9.3 Houding van leerlingen en ouders ten aanzien van het onderwijs Grieks

De fundamentele bestaansreden van de Griekse school in het gastland is dat de nieuwe generaties in staat moeten worden gesteld hun culturele kapitaal te verrijken met Griekse elementen en zo hun culturele fundament te activeren, en in het algemeen hun etnisch-culturele identiteit te ontwikkelen. Een van de ouders antwoordt in dit verband:

“De lessen op de Griekse school vormen voor de kinderen een zeer belangrijk element in de ontwikkeling en versterking van hun identiteit. De Griekse school is ‘een stukje Griekenland’ in Nederland.”

Ook al onderhouden de kinderen emotionele banden met Griekenland, dat wil nog niet zeggen dat hun houding ten aanzien van de moedertaallessen onvoorwaardelijk positief is. 43% (n=32) van de leerlingen overweegt ‘af en toe’ en 29% (n=22) ‘heel vaak’ niet langer naar de Griekse school te gaan, om uiteenlopende redenen (zie diagram 3 van Bijlage VI).

Opgesplitst naar sekse blijkt de neiging om met de Griekse school te stoppen bij de meisjes sterker te zijn dan bij de jongens: 77% (n=31) van de meisjes en 66% (n=23) van de jongens overweegt van tijd tot tijd of dikwijls te stoppen.

De overweging van de leerlingen om niet langer de moedertaallessen te volgen wordt gedeeld door veel ouders: 18% (n=11) geeft aan overwogen te hebben hun kinderen van de Griekse school te halen. Hun redenen concentreren zich rond de belasting van de kinderen. De moedertaallessen, die gegeven worden in de vrije tijd van de leerlingen, vormen voor hen en hun ouders een ‘extra belasting’ en wordt daardoor minder aantrekkelijk. Twee leerlingen melden hierover:

“Ik vind de Griekse school erg vervelend” en “Ik heb vaak totaal geen zin.”

Typerend zijn ook de opvattingen van twee ouders die hebben overwogen hun kinderen van de Griekse school te halen: De een ouder zei:

“De onderwijzers nemen vaak als vanzelfsprekend aan dat de kinderen bepaalde dingen van huis uit al weten, en geven geen antwoord als de kinderen iets vragen.”

De tweede gaf het volgende aan:

“Twee jaar achtereen was er een onderwijzeres die haar werk zo slecht deed, dat de kinderen in die periode niets leerden, absoluut niets. Daarna was er een tijdlang helemaal geen leerkracht. Een heleboel ouders zijn er toen mee opgehouden. Er is geen enkel toezicht op wat er gebeurt, op het lesprogramma of de vorderingen van de leerlingen.”

Het zal duidelijk zijn dat de ambivalente houding van de ouders ten aanzien van het onderwijs Grieks de participatie van de kinderen niet bevordert.

De motieven die de leerlingen ertoe bewegen naar de Griekse school te gaan – volgens hun eigen opgave en die van de ouders en de leerkrachten – zijn in tabel 60 weergegeven.

Tabel 60. Motieven om de Griekse school te bezoeken

Motieven*	Volgens opgave van de					
	leerlingen		ouders		leerkrachten	
	%	n	%	n	%	n
1. Grieks leren lezen en schrijven	87	65	92	55	86	6
2. Kennis verwerven van Griekenland en de Griekse cultuur	56	42	87	52	86	6
3. Onder dwang van de ouders	41	31	-	-	-	-
4. Contact met andere Griekse kinderen	13	10	53	32	43	3
5. Ontwikkeling biculturele identiteit	21	16	38	23	28	2
6. Opleiding voortzetten in Griekenland	17	13	37	22	43	3
7. Beroepsuitoefening in Griekenland	23	17	35	21	14	1
8. Interesse van de kant van de kinderen	-	-	17	10	14	1

(*) Er konden meerdere antwoorden gegeven worden.

De belangrijkste reden om naar de Griekse school te gaan is – volgens alle categorieën ondervraagden: Grieks leren lezen en schrijven. Op de tweede plaats staat het verwerven van kennis over Griekenland en de Griekse cultuur. De ouders vinden het ook belangrijk dat hun kinderen in contact komen met Griekse leeftijdgenoten. Andere motieven om hun kinderen naar de Griekse school te sturen zijn volgens de ouders de volgende³:

“Tijdens de vakanties en in geval van een langer verblijf in Griekenland is het een voordeel als ze (de kinderen) met hun leeftijdgenoten kunnen communiceren.”

“Ik wil dat ze Grieks leren, omdat ik – hun moeder – Griekse ben, en ze moeten zich met hun familie verstaanbaar kunnen maken.”

“Ze moeten met hun opa en oma kunnen praten.”

“Ze moeten goed Grieks leren om met hun familie en vrienden hier en in Griekenland te kunnen communiceren.”

41% (n=31) van de leerlingen geeft aan dat zij de Griekse school bezoeken omdat hun ouders hen daartoe verplichten. Typerend is de uitspraak van een leerling: “Ik heb een hekel aan Grieks.” De ouders van hun kant, maar ook de leerkrachten, geven aan (resp. 17%, n=10 en 14%, n=1) dat de kinderen gaan omdat ze dat zelf willen. Uit het voorgaande kan worden opgemaakt dat de bereidheid (eigen wil) van de kinderen om de Griekse school te bezoeken niet bijzonder groot is (zoals ook naar

voren komt uit de mededelingen van hun ouders en onderwijzers). Het feit dat de Griekse leerlingen verplicht zijn hun vrije tijd op te offeren voor het onderwijs Grieks heeft een ongunstige invloed op hun houding ten aanzien van dat onderwijs.

Wanneer wij de motieven om de Griekse school te bezoeken nader beschouwen, blijkt dat zowel leerlingen als ouders als leerkrachten geloven in de noodzaak van onderwijs in de Griekse taal en cultuur en in het onderhouden van betrekkingen met Griekenland. Een andere belangrijke reden waarom de ouders hun kinderen naar de Griekse school sturen is de versterking van de etnische en culturele identiteit van de kinderen. Verder vormen de toekomstplannen van hun ouders (eventuele terugkeer naar Griekenland) en hun verwachtingen op onderwijsgebied (beroepsuitoefening in Griekenland) redenen om de Griekse school te volgen.

Aan de andere kant willen wij er met nadruk op wijzen dat ongeveer eenderde van de leerlingen van Griekse afkomst in Nederland de Griekse school niet bezoekt (Dialektopoulos, 1998:99). De redenen voor het niet volgen van het onderwijs Grieks zijn gelegen in de onverschilligheid van de leerlingen zelf en hun ouders, maar ook in praktische problemen, zoals de afstand huis-school⁴, drukke bezigheden van de ouders, de huiswerkbelasting door de Nederlandse school enz. (Dialektopoulos, 1998:101 e.v.). Wellicht is de onverschilligheid van een belangrijk deel van de leerlingen en de ouders ook een product van de ongunstige omstandigheden waaronder de lessen gegeven worden. Hier aan toevoegend dat slechts een zeer gering aantal van de ouders die hun kinderen naar de Griekse school sturen (4%, n=2) gelooft dat de deelname van hun kinderen aan het onderwijs Grieks een belemmering vormt voor hun prestaties op de Nederlandse school. Indien de school als bedreigend gezien wordt voor de eigen identiteit of cultuur, kan dit ertoe leiden dat prestatiedoelen niet worden omgezet in effectief socialiserend gedrag (Ogbu, 1992:9). Interessant is, tot slot, de vaststelling dat ouders die besloten hebben permanent in Nederland te blijven in het geheel niet overwegen hun kinderen van de Griekse school te halen (tabel 61). Het verstoken zijn van onderwijs in de Griekse taal en cultuur kan leiden tot vervreemding van de minderheidsgroep en van het land van herkomst.

Tabel 61. Samenhang tussen voorgenomen terugkeer en bezoek van de kinderen aan de Griekse school, volgens opgave van de ouders

Bent u van plan definitief naar Griekenland terug te keren?		Hebt u wel eens overwogen uw kinderen van de Griekse school te halen?			
		Ja		Nee	
		%	n	%	n
Nee	(n=7)	-	-	100	7
Ja	(n=18)	11	2	89	16
Weet niet	(n=33)	24	8	76	25

De ouders hadden de mogelijkheid als antwoord op een open vraag hun voorstellen te formuleren m.b.t. de culturele vorming van hun kind op de Griekse school. Om een indruk te geven van de opvattingen die er bij de ouders leven, vermelden wij hier een aantal van hun uitspraken. Een ouder zei:

“Het zou een goede zaak zijn als de leerboeken werden aangepast aan de omstandigheden waaronder de kinderen hier in het buitenland leven, en als er audio-visueel lesmateriaal beschikbaar werd gesteld.”

Een andere zei ook:

“Ik denk dat er bijzondere aandacht geschonken zou moeten worden aan lezen en schrijven, maar ook aan de communicatie tussen de kinderen onderling met als communicatiemiddel de Griekse taal. Verder zouden er allerlei manifestaties georganiseerd moeten worden, bijv. met traditionele dansen enz., zodat de kinderen met plezier naar de Griekse school gaan. Met een goed lesprogramma, geschikt materiaal en enthousiaste leerkrachten zullen ook de kinderen gemotiveerd zijn om de moedertaallessen te volgen.”

Tenslotte vindt een derde ouder dat:

“Er zou op landelijk niveau een jaarlijkse ontmoeting georganiseerd moeten worden voor de leerlingen van alle ‘Griekse scholen’. Dat zou de contacten en vriendschappen tussen de kinderen bevorderen.”

Ter afsluiting van deze paragraaf kunnen we het volgende concluderen: ons realiserend dat enerzijds eenderde van de leerlingen van Griekse origine in Nederland de moedertaallessen niet volgt en dat anderzijds deze lessen voor degenen die ze wel volgen van ondergeschikt belang zijn, moeten wij erkennen dat de relatie van de Griekse leerlingen tot de moedertaallessen als allesbehalve bevredigend gekenschetst kan worden.

9.4 Relaties tussen de Nederlandse school en het onderwijs Grieks

Volgens de Richtlijn van de Raad van Europa van 25 juli 1977, de bilaterale overeenkomsten tussen Griekenland en Nederland m.b.t. onderwijsaangelegenheden en de Nederlandse wetgeving behoren er nauwe betrekkingen te bestaan tussen het reguliere onderwijs en het moedertaalonderwijs. Eerstgenoemde moet de taak van laatstgenoemde ondersteunen.

Op de vraag of zij contact onderhouden met hun Griekse collega's antwoordde 90% (n=45) van de Nederlandse leerkrachten die leerlingen van Griekse afkomst in de klas hebben ontkennend. Slechts 10% (n=5) onderhoud contact met Griekse leerkrachten. Die contacten zijn gericht op het verbeteren van de vorderingen van de leerlingen, hun integratie in de Nederlandse samenleving en

het oplossen van diverse onderwijsproblemen. Dezelfde vraag werd aan de Griekse leerkrachten gesteld. Drie van hen onderhouden contact met Nederlandse collega's, om exact dezelfde redenen.

Van de Nederlandse leerkrachten gelooft 30% (n=15) dat het onderwijs in de moedertaal 'absoluut geen enkele belemmering vormt' voor de integratie van de leerlingen in de Nederlandse samenleving. 60% (n=30) zegt eenvoudigweg dat het 'geen belemmering vormt'. Daarnaast is er nog een zeer klein aantal leerkrachten (10%, n=5) dat instemt met de stelling dat het onderwijs in eigen taal en cultuur de integratie van de leerling in de Nederlandse samenleving belemmert.

Kennis van het etnisch-culturele kapitaal van de leerlingen blijkt alle Nederlandse leerkrachten te interesseren: 26% (n=13) zegt dat het 'zeer belangrijk' is dat zij het etnisch-culturele fundament van hun leerlingen kennen, 56% (n=28) noemt dit 'belangrijk' en 18% (n=9) 'tamelijk belangrijk'.

Een andere vraag had betrekking op de kwestie of er op de Nederlandse school aandacht wordt besteed aan de Griekse cultuur. 20% (n=10) van de Nederlandse leerkrachten gaf aan dat zij gedurende het lopende schooljaar een project over Griekenland organiseerden of dat van plan waren. De onderwerpen waar aandacht aan werd besteed hadden betrekking op de Griekse geschiedenis / mythologie, kunst en godsdienst.

Op de vraag of zij een speciale bijscholingscursus zouden moeten volgen om beter tegen hun taak te zijn opgewassen, antwoordde 42% (n=21) dat dat niet nodig is. Degenen die een dergelijke bijscholing wel nodig achten (58% (n=29) zouden graag zien dat de lesstof zou bestaan uit sociaal-culturele, sociaal-economische en historisch-politieke onderwerpen.

Het bovenstaande, maar ook de dagelijkse ervaring, leert dat de relatie van de Nederlandse leerkrachten met het onderwijs Grieks een kwestie is van persoonlijke opvattingen van de betreffende leerkracht. Contact tussen Griekse en Nederlandse leerkrachten wordt alleen gerealiseerd wanneer het onderwijs Grieks is geïntegreerd in het reguliere lesprogramma van de Nederlandse school, zoals bijvoorbeeld in Utrecht en Gorinchem het geval is⁵.

In het geval van moedertaalsecties die buiten het reguliere lesprogramma om werken blijken de Griekse en de Nederlandse leerkrachten elkaar helemaal niet te kennen.

Tot slot moet worden opgemerkt dat de algemene neiging de rol die de moedertaal speelt bij de sociaal-culturele ontwikkeling van het kind te onderschatten soms – naar ons ter ore is gekomen – kan leiden tot negatieve adviezen van de kant van de Nederlandse leerkrachten aan de Griekse ouders wanneer het gaat om het volgen van de moedertaallessen.

10. SAMENVATTING EN EVALUATIE

Het onderzoek heeft een beschrijvend of descriptief karakter gekregen. De variabelen zijn op ordinaal en nominaal niveau gemeten. Aan de hand van de analyses van de resultaten worden conclusies getrokken en aanbevelingen gedaan voor de praktijk. Afgezien van de wetenschappelijke waarde van de onderzoeksresultaten beoogt het onderzoek dus ook praktische relevantie.

10.1 Kenmerken en opvattingen van de vier doelgroepen

Hieronder volgt een samenvattende beschrijving van de resultaten per ondervraagden groep.

10.1.1 Ouders

Uit de analyses in paragraaf 7.2 (demografische en biografische gegevens) blijkt dat de ouders een relatieve homogeniteit vertonen met betrekking tot:

- hun migratiegeschiedenis
- hun beroepssituatie
- hun opleidingsniveau, en
- hun beheersing van de Nederlandse taal.

Een zeer groot deel van de gezinnen (43%) is gemengd Grieks-Nederlands. In de gemengde gezinnen speelt de moeder een zeer belangrijke rol in het socialisatieproces van de kinderen. Zij besteedt meer tijd aan de kinderen dan de vader en dientengevolge is haar invloed doorslaggevend. Leerlingen van wie de moeder in Griekenland is geboren vertonen een duidelijke hellenocentrische attitude en gedrag. De differentiatie van de ouders naar opleidingsniveau lijkt geen speciale rol te spelen bij de talige en culturele vorming van de leerlingen.

De taal en cultuur van het gastland zijn in hoge mate doorgedrongen in het Griekse gezin. Over het algemeen proberen de ouders de opvoeding van hun kinderen af te stemmen op de opvoeding die zij Nederlandse ouders zien geven, en zij weten dit streven in daden om te zetten. De leerling wordt door zijn ouders gestimuleerd om Nederlands te spreken en te lezen en de ouders stellen zich hierbij actief op. Zodoende is het gezin een bron van tweetaligheid en biculturaliteit: beide talen worden gebruikt bij de communicatie binnen het gezin en in de communicatie met andere Griekse gezinnen, en de culturele activiteiten die worden ontwikkeld binnen en buiten het gezin hebben betrekking op beide culturele systemen. Als gevolg daarvan zijn de ouders duidelijk georiënteerd op een biculturele identiteit voor hun kinderen. De enkele afwijkingen van dit beeld kunnen worden geïnterpreteerd als aanwijzingen voor zowel de mate waarin het gezin is geïntegreerd in het gastland, als voor zijn sociaal-culturele en toekomstgerichte oriëntaties.

Biculturaliteit en tweetaligheid binnen het gezin en binnen de etnische groep zijn gebruikelijke fenomenen onder de Griekse migranten in Nederland. Deze fenomenen zijn echter verder voortgeschreden in de gezinssfeer dan in de sfeer van de etnische gemeenschap. Op grond hiervan mogen wij stellen dat het gezin slechts kan fungeren als drager en cultivator van de Griekse taal en cultuur voor zover het is geïntegreerd in de minderheidsgroep, die op haar beurt natuurlijk georganiseerd moet zijn, wil zij de Griekse taal en cultuur kunnen cultiveren. Uit deze vaststelling volgt ook dat de Griekse taal en cultuur alleen door de school op systematische wijze in stand gehouden en gecultiveerd kunnen worden. De houding van de ouders ten aanzien van de vraag of hun kinderen de Griekse school moeten bezoeken is positief, maar zij hebben de nodige reserves voor wat betreft de gebruikte leermiddelen. De ouders geloven in de noodzaak van onderwijs in de Griekse taal en cultuur. Dit kan echter mede verklaard worden uit het feit dat de ouders er vrijwillig voor hebben gekozen hun kinderen deze vorm van onderwijs te laten volgen (men is daartoe niet verplicht). De belangrijkste reden waarom de ouders hun kinderen naar de Griekse school sturen is de onderwijsfactor. Aangezien tweetaligheid en biculturaliteit niet bij alle leerlingen in dezelfde mate ontwikkeld zijn, vormen zij in hoge mate de oorzaak van hun heterogeniteit en talige en culturele predispositie t.a.v. de Griekse school. Derhalve is de rol van de ouders in het socialisatieproces uiterst belangrijk.

10.1.2 Leerlingen

Over het geheel genomen vertonen de leerlingen homogeniteit m.b.t. hun migratiegeschiedenis. De meesten behoren tot type I, d.w.z. dat zij in Nederland zijn geboren of op zeer jonge leeftijd naar Nederland zijn gekomen.

Het socialisatieproces van alle Griekse leerlingen vindt plaats onder biculturele en tweetalige omstandigheden in het gastland, maar deze gemeenschappelijke belevenissen en ervaringen garanderen niet de uniformiteit van hun cognitieve voorwaarden. Hiertoe draagt ook bij de verschillende mate waarin de Nederlandse taal en de beleving van culturele elementen van elk van beide landen in het Griekse gezin zijn doorgedrongen.

In het onderzoek is een groot aantal sociaal-culturele elementen van de Griekse leerlingen en van de gezinnen waartoe ze behoren geanalyseerd. De sociaal-culturele kenmerken van de leerlingen hangen tot op zekere hoogte samen met hun bicultureel-tweetalige socialisatie. Het gaat hier om een aantal sociaal-culturele kenmerken die met elkaar verbonden zijn en elkaar wederzijds beïnvloeden, namelijk de omstandigheden waaronder het onderwijs Grieks wordt gegeven, de beleving van culturele elementen uit elk van beide landen en het gebruik van de beide talen, het ondersteunend thuis klimaat, de etnisch-culturele oriëntatie, de etnische samenstelling van het gezin, de woonplaats enz.

De attitude van de leerlingen ten aanzien van de beide talen en culturen lijkt in balans te zijn. Hoewel de ene leerling zich gevoelsmatig meer tot de Griekse gemeenschap rekent en de andere meer tot de Nederlandse, oriënteren de meeste leerlingen zich in het leven van alledag op zowel de Griekse als de Nederlandse gemeenschap. De meerderheid van de leerlingen waardeert beide talen en culturen even hoog. Toch hebben leerlingen die wonen in stedelijk-industriële centra met een grotere concentratie Grieken en een georganiseerde Griekse gemeenschap een positievere waardering voor de Griekse taal en cultuur. Hetzelfde geldt voor leerlingen wier moeder in Griekenland is geboren.

Beoordeeld naar rationele (economische en politieke) criteria blijven de Griekse taal en cultuur achter bij hun Nederlandse pendanten. Het Nederlands wordt positief gewaardeerd als potentieel instrument voor opwaartse sociale mobiliteit. Naar emotionele maatstaven, echter, nemen de Griekse taal en cultuur een speciale plaats in het hart van de kinderen. Dit blijkt ook uit het plezier dat zij beleven aan Griekse festiviteiten of uit hun wens om naar Griekenland terug te keren. In dit kader is ook de band die de leerlingen – naar eigen zeggen – hebben met etnische ‘symbolen’ (vaderland, nationaal voetbalteam) bijzonder hecht. Wij menen echter dat deze band een veeleer symbolisch karakter heeft. Hierbij moet beklemtoond worden dat de hechte emotionele band die de kinderen met Griekenland hebben niet gepaard gaat met een afwijzende houding ten aanzien van de Nederlandse samenleving. In het algemeen verwachten de leerlingen dat hun toekomst in Nederland zal liggen, maar ze laten dit ook afhangen van de plannen van hun ouders. In de meeste gevallen hebben deze plannen nog geen vaste vorm aangenomen. Voorts zijn de Griekse leerlingen intercultureel georiënteerd ten opzichte van de overige etnisch-culturele minderheden in Nederland.

De groepen van leeftijdgenoten zijn over het algemeen multi-etnisch van samenstelling en kunnen niet dienen als dragers en cultivatoren van de Griekse taal en cultuur.

Een ander medium dat de leerlingen zou kunnen helpen de Griekse taal en cultuur te cultiveren is de satelliettelevisie. Deze zou een waarlijk socialiserende taak kunnen vervullen als de programmering werd verrijkt met aantrekkelijke kinderprogramma's.

De relatie van de leerlingen tot het onderwijs Grieks kan niet als bevredigend worden gekenmerkt, aangezien het – door de anachronistische en steriele vorm waarin het wordt gegoten – de leerlingen niet erg vermag te boeien. Hieraan moet nog worden toegevoegd de ongeschiktheid van de leermiddelen, die niet beantwoorden aan de leercondities van de leerlingen. Volgens taxatie van de leerkrachten hebben de leerlingen zich na het doorlopen van de Griekse school, zelfs wanneer deze onder ideale omstandigheden functioneert, onvoldoende talige en culturele kennis eigen gemaakt. Resultaat van al deze problemen is dat het aantal leerlingen per klas geleidelijk terugloopt. Naarmate de kinderen ouder worden vertonen zij een sterkere neiging tot verzuim. Dit alles leidt tot de conclusie dat een individualisering van het aangeboden onderwijs noodzakelijk is. De onderlinge verschillen die er bestaan tussen de Griekse leerlingen in Nederland nopen tot een pluralistische, flexibele en afwisselende onderwijsmethode.

10.1.3 Griekse leerkrachten

De Griekse leerkrachten zijn ambtenaren die ofwel door Griekenland zijn uitgezonden ten behoeve van de Moedertaalsecties, ofwel als permanent in Nederland wonende Grieken bij de OALT-afdelingen werken. Degenen die door het Griekse Ministerie van Onderwijs zijn uitgezonden komen naar Nederland zonder kennis van de Nederlandse taal, terwijl zij les moeten geven aan tweetalige leerlingen. Zij zijn – althans gedurende de eerste jaren – niet op de hoogte van het Nederlandse sociaal-culturele en onderwijssysteem en zijn niet in staat het biculturele en tweetalige kapitaal van hun leerlingen te exploiteren. Op linguïstisch gebied zijn zij niet in staat de problemen die de leerlingen hebben met de Griekse taal en de fouten die zij in die taal maken te analyseren en het hoofd te bieden, aangezien die problemen en fouten vaak te maken hebben met de invloed die de taal van het gastland uitoefent op het Grieks. Verscheidene leerkrachten benaderen de leerlingen op dezelfde manier als hun leeftijdgenoten in Griekenland en stellen overdreven eisen aan hen, doordat zij geen kennis hebben van de bijzondere eigenschappen en het talig en cultureel 'profiel' van Griekse leerlingen in het buitenland. Wellicht worden zij hiertoe ook verleid door het niveau van de leerboeken die door het Griekse Ministerie van Onderwijs ter beschikking worden gesteld.

Zij werken op scholen in verschillende stedelijk-industriële centra en geven tegelijkertijd les aan leerlingen van uiteenlopende kennisniveaus. Meestal geven ze les aan verschillende klassen tegelijk, hetgeen de reeds bestaande problemen nog vergroot. Sommige ervaren leerkrachten trachten dit vraagstuk op te lossen door de leerlingen in te delen naar het 'externe' criterium van leeftijd, of aan

de andere kant naar het ‘interne’ criterium van hun talige voorwaarden (hun kennis van het Grieks). Deze indelingen lopen echter stuk op de organisatorische kant van het probleem en bieden geen werkelijke oplossing.

De leerkrachten die deelnamen aan het onderzoek achten bijscholing op het punt van de biculturele en tweetalige omstandigheden waaronder het socialisatieproces van de leerlingen plaatsvindt onontbeerlijk. De beschikbaarstelling van geschikte didactisch-methodologische handleidingen zou hen helpen hun taak succesvol te vervullen.

Volgens eigen taxatie hebben zij een redelijke tot goede kennis van het Nederlands en de meesten maken tijdens de les gebruik van die taal om functionele redenen.

Zij stemmen in met de gedachte dat hun leerlingen een biculturele identiteit moeten ontwikkelen en trachten incidenteel een vorm van bicultureel onderwijs te implementeren, maar dit heeft een rudimentair karakter. Sommige leerkrachten proberen ook aandacht te besteden aan bijvoorbeeld religieuze en nationale feestdagen. Een kanttekening die zij hierbij maken is dat het aantal lessen per jaar heel beperkt is.

De samenwerking tussen Griekse leerkrachten en Nederlandse collega’s verloopt zeker niet optimaal. Dat deze situatie niet in het belang van de leerlingen is, moge duidelijk zijn. Het positieve voorbeeld van de ‘geïntegreerde’ scholen, waar groepsleraar en leraar Grieks regelmatig met elkaar overleggen over hun onderwijs en een goede verstandhouding proberen op te bouwen, maakt duidelijk dat van beide kanten veel inzet en goede wil wordt geleverd.

10.1.4 Nederlandse leerkrachten

Zij geven les aan alle typen basisscholen en achten bijscholing noodzakelijk om goed om te kunnen gaan met de culturele bijzonderheden van de allochtone leerlingen in hun klas.

Met hun Griekse collega’s onderhouden zij geen contact om elkaar te informeren over punten die verband houden met de vorderingen van de leerlingen van Griekse origine; de lessen worden dus niet op elkaar afgestemd.

Ten aanzien van het onderwijs Grieks hebben ze over het algemeen een positieve houding, maar dit is vooral een kwestie van persoonlijke opvattingen van de individuele leerkracht. Niettemin beschouwen ze de moedertaal als een buitenbeentje.

De meesten besteden speciaal aandacht aan bicultureel onderwijs, maar dit geschiedt op incidentele basis.

10.2 De functie van onderwijs Grieks

Het voorbeeld van Nederland maakt de dimensies en de complexiteit duidelijk van het onderwijs in de moedertaal aan kinderen van Griekse origine.

De rol van het onderwijs Grieks is marginaal, doordat – onder andere:

- het facultatief is,
- de lessen meestal in de vrije tijd van de leerlingen gegeven worden,
- het aantal uren per week zeer beperkt is,
- de vorderingen van de leerlingen in de moedertaal geen enkele directe rol spelen in hun onderwijs- en beroeps carrière.

Daarbij beschikt het onderwijs Grieks niet over de benodigde flexibiliteit om zich aan te passen aan de bonte waaier van omstandigheden waaronder het geacht wordt te functioneren.

Om productief te kunnen functioneren moet het – daar waar de juiste condities voorhanden zijn – worden geïntegreerd in het reguliere lesprogramma van de Nederlandse school en de status krijgen van een reguliere les, compleet met rapportcijfers.

Aan het organisatorische gebrek aan homogeniteit dat het onderwijs Grieks kenmerkt moet nog worden toegevoegd de ongeschiktheid van de leerboeken van de Organisatie voor de Uitgifte van Leerboeken (O.E.D.V) die het Griekse Ministerie van Onderwijs ter beschikking stelt. Deze leerboeken zijn samengesteld voor leerlingen van dezelfde leeftijd die in Griekenland wonen, het Grieks als moedertaal hebben en een homogene groep vormen. Dit brengt met zich mee dat deze boeken een niveau van kennis van de Griekse taal veronderstellen waar de leerlingen in het buitenland niet over beschikken, met als gevolg dat zij bijzonder veel moeite hebben met het begrijpen van de teksten. Een ander nadeel van de boeken van de Organisatie (O.E.D.V) is dat zij geen rekening houden met het tweetalig-biculturele kapitaal van de leerlingen: thematiek en illustraties sluiten niet aan bij de directe interessesfeer van de kinderen, doordat zij afwijken van de sociaal-culturele realiteit die de Griekse kinderen in het buitenland ervaren. In praktisch opzicht, voorts, houden de boeken geen rekening met het concrete lesrooster, de leerkrachten die ermee moeten werken en de werkelijke maatschappelijke behoeften. Om een voorbeeld te noemen: de Lage Landen worden gekenmerkt door gelijkvormigheid van het bodemoppervlak en het ontbreken van bergen of zelfs maar heuvels. In deze geofysische omgeving vinden de representaties en de belevingen van de kinderen plaats. Daarentegen beleven hun leeftijdgenoten in Griekenland – dat een bergachtig land is – hun representaties in een volstrekt andere geofysische omgeving. Voor de Griekse leerling in Nederland sluiten noties die bergen en rotslandschappen omvatten derhalve niet aan bij de directe representaties van hun socialisatieproces.

Onder deze complexe individuele (ontvangers), institutionele (onderwijskundig-politieke instanties) en didactische (lesmateriaal en onderwijspraktijk) omstandigheden heeft de universiteit van Kreta, in het kader van het programma ‘Onderwijs voor Griekse migranten’, de ontwikkeling van lesmateriaal voor Griekse kinderen in het buitenland ter hand genomen. Dit materiaal, dat momenteel in ontwikkeling is, is verdeeld in ‘gelijkheidsmateriaal’ (gemeenschappelijke kenmerken) en ‘diversiteitsmateriaal’ (bijzondere kenmerken) en georganiseerd in verschillende kennisniveaus¹.

Samenvattend kunnen wij de volgende voorstellen formuleren voor een productief functioneren van de Moerdertaalsecties:

- Integratie – daar waar de geschikte condities heersen – in het reguliere lesprogramma van de Nederlandse school, zodat het de status van een regulier vak verwerft.
- Geschikte leerboeken die het Grieks als tweede taal benaderen en rekening houden met de bijzondere socialisatie-omstandigheden van de kinderen. (Zoals het lesmateriaal van de universiteit van Kreta).
- Aangepaste lesprogramma’s.
- Vorming van ondersteuningscentra (bibliotheken enz.).
- Bijscholing voor de leerkrachten, om hun beheersing van de Nederlandse taal te vergroten en hen vertrouwd te maken met het sociaal-culturele en onderwijssysteem van Nederland.
- Bevordering van het onderwijs in de Griekse taal en cultuur aan Nederlandse leerlingen, door middel van een programma voor intercultureel onderwijs.

Het Griekstalig onderwijs moet, zoals Paizanou (1997:79) beklemtoont, “een biculturele oriëntatie hebben en, door de aandacht te vestigen op het Griekse culturele kapitaal dat in latente vorm aanwezig is bij de leerlingen, hen doen beseffen dat zij burgers zijn van een bredere, multiculturele gemeenschap die tolerant is ten opzichte van uiteenlopende mentaliteiten en daardoor ook in staat het hoofd te bieden aan de uitdagingen van de toekomst... Ook moet het een flexibele vorm van onderwijs aanbieden, modern en aangepast aan de behoeften, het streven en de idealen van de Grieken in de diaspora.”

10.3 Evaluatie van de onderzoeksmethode

We kunnen ons afvragen in hoeverre de ondervraagden valide informatie hebben gegeven. Uit het onderzoek is duidelijk geworden dat het onder bepaalde voorwaarden mogelijk is met behulp van vooraf geformuleerde vragen in een schriftelijke enquête informatie te verzamelen over socialisatie in multiculturele samenlevingen. Een van deze voorwaarden is dat de vragen directe raakvlakken hebben met de beleevingswereld van de betrokkenen. In de onderhavige studie is gebruik gemaakt van in ander onderzoek (Damanakis, 1988) verzamelde kennis en van een vooronderzoek waarin een open methode is gebruikt om vast te stellen welke thema’s onder de ondervraagden leven. Het gebruik van

stellingen waar men al dan niet mee kan instemmen lokt veel reacties uit. In ons onderzoek is de reactie op open vragen vaak enigszins kort en beperkt gebleven, maar bij de stellingen is, naast de antwoorden ‘mee eens’ of ‘niet mee eens’, vaak ook een argumentatie gevolgd. Invloed van de interviewer op de antwoorden van de ondervraagden is onvermijdelijk.

Verder is van belang de vraag in hoeverre de instrumenten bruikbaar zijn buiten dit onderzoek. In hoeverre is het ontwikkelde instrumentarium bijvoorbeeld bruikbaar bij andere Zuid-Europese minderheidsgroepen in Nederland of eventueel buiten Nederland? Bij het opstellen van de itemlijsten is ervan uitgegaan dat men de term ‘Grieken’ gemakkelijk kan vervangen door termen die naar andere etnisch-culturele groepen verwijzen. De vraag is of de instrumenten bruikbaar zijn indien men, bijvoorbeeld in onderzoek onder Spanjaarden of Italianen, overal in de itemlijsten ‘Grieken’ zou vervangen door ‘Spanjaarden’ of ‘Italianen’. In vrijwel alle meetinstrumenten is deze vervanging in principe mogelijk, mede gezien het feit dat Zuid-Europese groepen over het algemeen een vergelijkbare migratiegeschiedenis vertonen.

Of de meetinstrumenten inderdaad op dezelfde manier werken is slechts te achterhalen door ze ook daadwerkelijk in een volgend onderzoek onder bijvoorbeeld Spanjaarden of Italianen in te zetten. Het zou interessant kunnen zijn in een min of meer analoog opgezet vervolgonderzoek in te gaan op eventuele verschillen tussen Griekse leerlingen en Spaanse of Italiaanse.

10.4 Vergelijking met verwant onderzoek

In deze paragraaf zullen de statistische gegevens uit ons onderzoek worden vergeleken met gegevens uit vergelijkbare onderzoeken die zijn gedaan:

- in Nederland, met betrekking tot de Griekse ouders en de Griekse school (10.4.1).
- in Nederland, met betrekking tot leerlingen en ouders uit andere etnisch-culturele minderheden in Nederland (10.4.2).
- in andere West-Europese landen, met betrekking tot daar wonende Griekse leerlingen en hun ouders (10.4.3).

Wij kunnen tot conclusies komen door de gegevens van het onderhavige onderzoek te vergelijken met de resultaten van de studie die tien jaar geleden in Nederland is uitgevoerd naar de relatie van de Griekse ouders tot het onderwijs Grieks. Ook kunnen wij ons een algemeen beeld vormen van de sociaal-culturele oriëntaties van de Griekse ouders en leerlingen, vergeleken met die van andere etnisch-culturele minderheden in Nederland. Voorts kunnen wij, op Europees niveau, de positie van de Griekse leerlingen en hun ouders onderzoeken in relatie tot hun landgenoten in andere Europese landen. Met behulp van al deze vergelijkingen kunnen wij tegelijkertijd de resultaten van ons onderzoek met grotere nauwkeurigheid evalueren.

10.4.1 Vergelijking met eerder onderzoek in Nederland naar Griekse ouders en Griekse school

In deze paragraaf zal een vergelijking gemaakt worden met de resultaten van het enquête-onderzoek *Griekse ouders en de Griekse school* (1990), uitgevoerd door de Federatie van Griekse Gemeenschappen in Nederland en het Antropologisch-Sociologisch Centrum van de Universiteit van Amsterdam. In deze schriftelijke enquête werd de doelgroep gevormd door Griekse ouders met ten minste één kind in de leeftijd van 4 tot 16 jaar. In totaal zijn 265 vragenlijsten verstuurd, waarvan er 79 ingevuld zijn geretourneerd. Dat is 30% van het aantal adressen waarnaar een vragenlijst werd verstuurd.

In beide onderzoeken is de overgrote meerderheid van de ouders in Griekenland geboren. Van degenen die in Nederland geboren zijn is het aantal moeders aanzienlijk groter dan het aantal vaders, hetgeen te verklaren is uit de migratiegeschiedenis (Dialektopoulos, 2000:65). Verder was in het onderzoek van 1990 in 40% van de gevallen sprake van een gemengd huwelijk, een percentage waarin tot op heden (43%) weinig verandering is gekomen.

De hoogste genoten opleiding van de ouders in beide onderzoeken komt naar voren in tabel 62.

Tabel 62. De hoogste opleiding die de ouders hebben gevolgd, uitgesplitst naar geslacht, in beide onderzoeken

Opleiding	Onderzoek van 1990		Onderhavig onderzoek	
	vader	moeder	vader	moeder
basis / middelbaar	29%	37%	73%	61%
hoger / universitair	29%	20%	11%	18%

In het onderhavige onderzoek is het aantal ouders dat verplicht onderwijs heeft gevolgd significant hoger geworden, zowel bij de mannen als bij de vrouwen. Aan de andere kant is het aantal van degenen die hoger of universitair onderwijs hebben genoten iets lager geworden.

Wat betreft de levensstandaard van de gezinnen zien wij in de loop van het afgelopen decennium een relatieve stijging, althans wanneer wij afgaan op de beroepsontwikkeling van de ouders. In 1990 gaf 41% van de vaders aan geschoold of ongeschoold arbeider te zijn, terwijl dit in het onderhavige onderzoek 58% is. In 1990 hield 40% van de moeders zich bezig met het huishouden, in het onderhavige onderzoek nog maar 32%. Een aanzienlijke verandering doet zich voor in het aantal zelfstandigen. In 1990 was dat 10% van de vaders en 3% van de moeders. In het onderhavige onderzoek zijn die getallen gestegen tot resp. 40% en 23%. Deze verschuiving betekent voor velen de overgang van fabrieksarbeider naar beoefenaar van een vrij beroep.

Met betrekking tot het gebruik van de Griekse taal in de gezinssfeer komt uit een vergelijking van de gegevens naar voren dat het Grieks veel terrein heeft moeten prijsgeven. Daar staat tegenover dat meer gebruik wordt gemaakt van de gemengde linguïstische code (tabel 63).

Tabel 63. Voertaal in de gezinssfeer, in beide onderzoeken

Taal	Onderzoek van 1990	Onderhavig onderzoek
Grieks	51%	25%
Nederlands	32%	7%
Grieks en Nederlands	17%	68%

Als wij een vergelijking mogen maken tussen bovenstaande gegevens en de gegevens die naar voren kwamen uit het onderzoek van L. de Rijke (1999:24) naar de voertaal in de gezinssfeer van Nederlandse leerlingen die in Griekenland wonen (dus de pendant van ons onderzoeksobject), kunnen wij vaststellen dat:

- er weinig gezinnen zijn waar thuis uitsluitend Nederlands wordt gesproken,
 - de gezinnen waar niemand Nederlands spreekt ongeveer de helft van de onderzoeksgroep beslaan.
- Niettegenstaande het verminderde gebruik van de Griekse taal in de gezinssfeer, verklaart 31% van de Griekse ouders in Nederland – in het onderzoek van 1990 was dat 24% - dat zij van plan zijn naar Griekenland terug te keren. Dit laatste gegeven toont aan dat het verminderde gebruik van het Grieks het individu niet bedreigt met assimilatie, aangezien de tweetaligheid – die niet negatief beoordeeld moet worden – definitief in het Griekse gezin is doorgedrongen. Het tweetalige individu bouwt in het kader van het zich recentelijk ontwikkelende verenigde Europa een tweerichtingsrelatie op met het land van herkomst en het gastland en is in staat rationele keuzes te maken met betrekking tot het land waar hij wil wonen en werken.

In het onderzoek van 1990 hadden de ouders de gelegenheid hun mening te geven over het functioneren van de Griekse school. De zwakke punten van het Griekstalig onderwijs – die voor de ouders ook redenen kunnen zijn om hun kinderen niet naar de moedertaalles te sturen – concentreren zich in beide onderzoeken op ‘de (extra) belasting van de kinderen’ en ‘het verlies van vrije tijd’. Tot slot is vermeldenswaard dat er in beide onderzoeken een aantal ouders was dat beweerde dat het onderwijs Grieks een negatieve invloed heeft op de ontwikkeling van het kind op de Nederlandse school. In het onderzoek van 1990 gold dit voor 20% van de ouders, in het onderhavige onderzoek voor 4%.

10.4.2 Vergelijking met leerlingen uit andere allochtone groepen in Nederland

Hier zullen wij trachten bepaalde statistische gegevens uit dit onderzoek te vergelijken met gegevens uit andere onderzoeken die betrekking hebben op etnisch-culturele minderheidsgroepen in Nederland.

Volgens opgave van de Griekse ouders vind in 25% van de gezinnen de communicatie tussen ouders en kinderen uitsluitend plaats in het Grieks, terwijl in een overgrote meerderheid van de gezinnen (68%) thuis beide talen gesproken worden. Van deze tweetalige gezinnen spreekt 63% vooral Grieks en 37% vooral Nederlands.

Uit het onderzoek van Klatter-Folmer (1996) naar de talige communicatie in Turkse gezinnen blijkt dat ongeveer tweederde van de kinderen Turks spreekt met hun ouders en bijna eenderde evenveel Turks als Nederlands. Ook uit het onderzoek van Nijsten (1998) naar de opvoeding in Turkse gezinnen in Nederland blijkt dat in de gezinssfeer de voertaal uitsluitend Turks (of Koerdisch of Arabisch) is. Ruim zeven van de tien moeders en zes van de tien vaders spreken met hun kinderen uitsluitend Turks. Dezelfde constatering komt naar voren uit het onderzoek van Aarts (1994): Turkse ouders richten zich over het algemeen meer op de Turkse dan op de Nederlandse taal en cultuur. Wanneer het patroon van taalcontact in de gezinssfeer vergeleken wordt met de onderzoeksresultaten van een aantal jaren geleden (zie Polman, 1987), valt op dat er in de taalkeuze in het gezin weinig veranderd is: er wordt overwegend Turks gesproken.

In het algemeen hechten allochtone moeders er sterk aan dat hun kinderen de eigen taal behouden. Uit het onderzoek van Pels & Dieleman (2000) blijkt dat tweederde van de Marokkaanse moeders vooral in de eigen taal met de kinderen spreekt; hetzelfde geldt voor de Turkse moeders. Ook in de communicatie tussen Chinese ouders en hun kinderen ligt de nadruk op de eigen taal. Wat Creoolse moeders betreft, wijst bovengenoemd onderzoek uit dat driekwart van hen altijd of meestal Nederlands spreekt met de kinderen. Hierbij moeten wij rekening houden met het feit dat zij reeds in het land van herkomst vertrouwd waren met de Nederlandse taal. Deze resultaten ten aanzien van Creoolse moeders zijn in overeenstemming met de bevindingen van Distelbrink (1998). In hun pogingen de moedertaal voor de kinderen te behouden verrichten de moeders een uitstekende socialiserende taak, iets wat ook uit ons onderzoek naar voren komt met betrekking tot de Griekse moeders. Wij sluiten ons dan ook aan bij de opvatting van Broeder & Extra (1995), volgens wie de moeder – meer dan de vader – fungeert als ‘*gatekeeper*’ voor taalbehoud.

Lindo & Pennings (1992) hebben de leefsituatie van drie Zuid-Europese groepen onderzocht, namelijk Portugese, Spaanse en Joegoslavische jongens in de leeftijd van 15 tot 25 jaar. Het aandeel van de gezinnen waar men thuis zowel Nederlands als de eigen taal spreekt is onder deze drie groepen ongeveer even groot (circa 40%). In bijna 30% van de Joegoslavische gezinnen wordt voornamelijk Nederlands gesproken. Bij de Spanjaarden is dit ruim 20%, terwijl bij de Portugese jongeren thuis

slechts in 10% van de gevallen voornamelijk Nederlands wordt gesproken. In laatstgenoemde groep spreekt men thuis vaker dan bij de andere voornamelijk de taal van het land van herkomst (46%).

Uit het onderzoek van Beukenhorst & Pennings (1989:77) onder Italianen is bekend dat bij hen zelfs in een kleine meerderheid van de gevallen (53%) thuis Nederlands gesproken wordt, voor ongeveer een kwart beide talen en voor 17% de eigen taal.

De gegevens uit beide laatstgenoemde onderzoeken geven wij weer in onderstaande tabel 64.

Tabel 64. Taal die in het gezin gesproken wordt, per groep, in percentages

	Grieken %	Portugezen %	Spanjaarden %	Joegoslaven %	Italianen %
Voornamelijk Nederlands	7	10	22	29	53
Gemengd	68	43	40	43	27
Voornamelijk landstaal	25	46	39	27	17
Totaal abs. (=100%)	100	99	88	95	100

Van alle Zuid-Europese groepen vertonen de Grieken het meest tweetalig gedrag in de gezinssfeer.

Naast het belang dat ouders aan de eigen taal hechten, drukt hun taalvaardigheid in het Nederlands vermoedelijk een minstens zo groot stempel op het taalgebruik in de gezinssfeer. Over het algemeen hangt de beheersing van het Nederlands samen met generatie, verblijfsduur, opleidingsniveau en leeftijd van de ouders. Van de Griekse ouders spreekt – naar eigen inschatting – 33% zeer goed Nederlands, 62% redelijk en 4% gebrekkig. Verder blijken de moeders meer gebruik te maken van het Nederlands dan de vaders. Uit het onderzoek van Pels (1998) naar de opvoeding in Marokkaanse gezinnen in Nederland komt naar voren dat tweederde van de moeders en vaders (in onderzoeksgroep 2) redelijk tot goed Nederlands spreekt, de rest beheerst het matig of nauwelijks. Het aantal vaders met een zeer geringe beheersing van het Nederlands is lager dan het aantal moeders. Wat de taalvaardigheid van Turkse ouders betreft, blijkt uit het onderzoek van Nijsten (1998) dat de Turkse moeders – naar eigen zeggen – de Nederlandse taal niet zo goed beheersen. Slechts een vijfde van de moeders zegt het Nederlands goed te beheersen, bijna de helft matig en bijna eenderde beheerst die taal niet of nauwelijks. De vaders schatten hun eigen taalvaardigheid in het Nederlands hoger in. Eenderde kan zich in het Nederlands goed redden, ruim de helft matig en eenzesde niet of nauwelijks.

Uit het onderzoek van Pels & Dielman (2000) blijkt dat – zoals te verwachten was – de Creoolse moeders het Nederlands allen goed beheersen, maar dit geldt slechts voor ruim eenderde van de Marokkaanse, een vijfde van de Turkse en een achtste van de Chinese moeders.

Wat de samenstelling van groepen leeftijdgenoten betreft, blijkt dat die in het geval van de leerlingen van Griekse origine Grieks-Nederlands of ook multi-etnisch is. De meeste kinderen hebben een etnisch gemengde vriendenkring. Geen van de leerlingen gaf aan uitsluitend Griekse vrienden te hebben. 91% van de leerlingen meldde onder andere Griekse vrienden te hebben. Uit het onderzoek van Pels & Dielman (2000) onder Turkse, Marokkaanse, Creools-Surinaamse en Chinese gezinnen blijkt dat jongeren uit genoemde groeperingen veel vrienden hebben uit de eigen etnische groep. In hun intieme en meest intensieve contacten is circa de helft van de jongeren vooral op de eigen groep gericht.

Van de drie Zuid-Europese groepen in het onderzoek van Lindo & Pennings (1992) onderhouden de Portugese jongeren in hun vrije tijd de meeste contacten met leeftijdgenoten uit de eigen groep en hebben de minste contacten met Nederlanders. Spaanse jongeren verkeren – ongeacht hun sekse – meer dan de andere groepen onder Nederlanders. Van Joegoslavische jongeren – ongeacht hun sekse – kan bovendien worden gezegd dat bij hen de onderlinge cohesie minder groot is dan bij de andere groepen.

Over de verbinding van de sociale identiteit met het land van herkomst of de etnische groep schrijven Pels & Dielman (2000:9): “Van de Marokkaanse jongeren verbindt tweederde de identiteit met de eigen groep, en dit geldt voor eenderde van de Creoolse jongeren en een vijfde van de Chinezen. De overige Marokkanen schrijven zich meestal een gemengde Nederlands-Marokkaanse identiteit toe, en de overige Chinezen en Creolen kiezen gelijkelijk voor een gemengde identiteit of een identiteit waarvan etniciteit geen onderdeel van betekenis uitmaakt.”

Op de vraag naar terugkeer antwoordde 45% van de Griekse leerlingen dat zij voorgoed naar Griekenland zouden willen terugkeren, 24% antwoordde ontkennend en 31% wist het niet. Van de ouders antwoordde op dezelfde vraag 31% dat zij definitief naar Griekenland zouden willen terugkeren, 12% ontkennend en 57% dat zij het niet wisten. Wij zien dat de ouders geen concrete remigratieplannen hebben. In tegenstelling tot de Griekse ouders richten de andere allochtone ouders zich in meerderheid op een toekomst in Nederland, met name omdat steeds duidelijker wordt dat de toekomst van de kinderen hier ligt. Een peiling uit 1991 wijst uit dat van Turkse, Marokkaanse, Surinaamse en Antilliaanse hoofden van huishoudens respectievelijk iets meer dan de helft tot bijna eenderde niet meer wil terugkeren (Martens e.a, 1992; zie ook Eldering & Vedder, 1992). De meeste ouders stellen zich in op een definitief verblijf in Nederland (Pels, 1998; Distelbrink, 1998). Belemmeringen in het land van herkomst, zoals ongunstige economische of sociale omstandigheden, en gewenning aan Nederland bij de ouders zelf spelen eveneens mee. Uit het onderzoek van Pels & Dielman komt naar voren dat ruim tweederde van de Turkse moeders zou willen terugkeren als de omstandigheden dit toelieten. Vergelijkt men hen met de andere groepen die door Pels & Dielman zijn onderzocht, dan lijkt de terugkeerwens onder Turkse gezinnen iets sterker te zijn dan onder Marokkaanse, Creools-Surinaamse en Chinese gezinnen. De meeste Turkse moeders zien evenwel geen mogelijkheid tot terugkeer,

waardoor concrete plannen meestal ontbreken. Desgevraagd ziet bijna de helft van de moeders de toekomst van hun kinderen in Nederland; eenderde twijfelt en een kwart ziet hun toekomst in Turkije.

Vergelijkbare resultaten komen ook uit het onderzoek van Nijsten (1998) naar voren: de meerderheid van de moeders (68%) en van de vaders (69%) in dit onderzoek zou het liefst teruggaan naar Turkije als daartoe de mogelijkheden bestonden; 27% van de moeders kiest ervoor in Nederland te blijven en 20% van de vaders. De resterende 5% van de moeders en 10% van de vaders kunnen geen keuze maken. In tegenstelling tot de Griekse kinderen kiezen de Turkse jongeren in meerderheid voor een toekomst in Nederland (61%); 18% kiest voor Turkije en 21% weet het niet. Jongens en meisjes hebben in dit opzicht dezelfde voorkeur.

Turkse ouders met remigratieplannen prefereren voor hun kinderen een opleiding in Turkije, omdat de opleidingskansen daar beter zouden zijn en om de kinderen beter Turks te laten leren. Dit komt naar voren uit het onderzoek van Van der Leij e.a. (1991). Ook het feit dat eentiende van de door Nijsten (1998) onderzochte kinderen voor langere tijd naar Turkije is teruggegaan, met als belangrijkste reden het volgen van onderwijs aldaar, wijst in deze richting. De voortzetting van de schoolcarrière in Griekenland lijkt de Griekse ouders niet speciaal bezig te houden, evenmin als de leerlingen.

Concluderend kunnen we zeggen dat bij alle onderzochte allochtone groepen een integratieve oriëntatie overheerst: er is zowel sprake van oriëntatie op (enig) cultuurbehoud als van integratie in het gastland.

10.4.3 Vergelijking met leerlingen van Griekse origine in andere West-Europese landen

De onderzoeken die op Europees niveau zijn gedaan met als object leerlingen van Griekse herkomst zijn:

- a) Damanakis, M. (1988). 'Dierévnisi ton sinthikón tou mathímatos Mitrikís Glossas ya ta Ellinópoula stin O. D. tis Yermanías' (Onderzoek naar de omstandigheden van het moedertaalonderwijs aan Griekse kinderen in de bondsrepubliek Duitsland) In: *Epistimonikí Epetirida tou Pedagogikou Tmímatos D. E.* (Wetenschappelijk jaarboek van de Pedagogische sectie) Universiteit te Ioannina, 11-272.

Hoofddoel van dit onderzoek was – door het verzamelen en evalueren van empirische gegevens – het noodzakelijke fundament te leggen waarop voorstellen kunnen worden gebaseerd voor de ontwikkeling van lesmateriaal voor de Griekse kinderen in de bondsrepubliek Duitsland. Het onderzoek was gericht op het bestuderen van de omstandigheden waaronder het onderwijs Grieks wordt gegeven, de sociaal-culturele en leercondities bij de leerlingen en hun attitude ten aanzien van het onderwijs Grieks.

Het verzamelen van het empirische materiaal geschiedde met behulp van vragenlijsten. Er werd een steekproef genomen uit leerlingen van het lager en middelbaar onderwijs die woonden in verschillende steden en gebieden in Nordrhein-Westfalen en tot de volgende categorieën behoorden:

- Leerlingen die in een reguliere Duitse klas zaten en daarnaast de moedertaallessen volgden.
- Leerlingen die in een reguliere Duitse klas zaten, maar geen moedertaalonderwijs volgden.
- Leerlingen die op een 'Griekse particuliere school' zaten.

Behalve de leerlingen omvatte het onderzoek ook hun ouders, alsmede de Griekse leerkrachten die lesgaven aan de secties voor Griekstalig onderwijs.

- b) Damanakis, M. (1997). 'Theoritiki proséngisi tis kinonikopíisis ton Ellinopedon sto Velyo ke sti Gallía' (Theoretische benadering van de socialisatie van Griekse kinderen in België en Frankrijk) In: M.Damanakis (red.) *I ekpédefsi ton Ellinopedon sto Velyo ke sti Gallía* (Het onderwijs aan Griekse kinderen in België en Frankrijk), Athene: Gutenberg, 89-171.

Een vergelijkbaar onderzoeksprogramma met zowel een bijscholings- als een explorerende doelstelling. De explorerende poot vormde geen doel op zich, maar moest indirect bijdragen tot het nemen van pedagogisch-didactische maatregelen en in het bijzonder tot de ontwikkeling van lesmateriaal dat was aangepast aan de onderwijsomstandigheden van Griekse kinderen in België en Frankrijk. Het programma draaide om dezelfde spil als het vorige onderzoek (Damanakis, 1988). Er werd gebruik gemaakt van de vragenlijsten die waren ontwikkeld voor het onderzoek in Duitsland, vertaald en aangepast aan de omstandigheden in België en Frankrijk. Het onderzoek omvatte dezelfde categorieën ondervraagden (leerlingen, ouders en leerkrachten). De steekproef in Frankrijk bestond uitsluitend uit inwoners van Parijs.

Het onderzoek in Duitsland richtte zich op Griekse leerlingen en hun ouders die woonden in stedelijk-industriële centra waar zich een grote concentratie Griekse migranten bevond die werkzaam waren in de industrie. Zij hadden een hechte onderlinge band, zoals op het Griekse platteland – waar de identiteit van het individu is verweven met de groepsidentiteit. Het onderzoek werd uitgevoerd in een periode waarin de Griekse gezinnen nog een sterke oriëntatie op terugkeer naar het land van herkomst hadden. Dit wordt ook duidelijk uit de circulaire van 23 februari 1982 van de minister van Onderwijs van Nordrhein-Westfalen, waarin de noodzaak van moedertaalonderwijs wordt beklemtoond 'voornamelijk als randvoorwaarde voor de terugkeer (van de kinderen) naar het land van hun ouders'.

In Frankrijk woonden de leerlingen en ouders die deelnamen aan het onderzoek in Parijs. Hier waren de migranten geen fabrieksarbeiders, maar voornamelijk kleine handelaren, ambachtslieden, hogere ambtenaren en wetenschappers. Parijs is van oudsher een toevluchtsoord geweest voor intellectuelen die Griekenland verlaten. Zij zijn geassimileerd in de Franse samenleving en hebben geen sterk ontwikkelde wens naar Griekenland terug te keren. Hun relatie tot de Griekse samenleving

en de Griekse taal is anders, in overeenstemming met hun intellectuele fundament, alsook hun maatschappelijke milieu.

In België omvatte het onderzoek leerlingen en ouders die in Brussel woonden en in de grote steenkoolgebieden van het land. Hier waren aan het eind van de jaren '50 Grieken naartoe gekomen om als ongeschoold arbeider te werken in de steenkoolmijnen. Toen later de mijnen gesloten werden, verhuisden zij naar grote stedelijke centra en wijdden zich aan het ondernemerschap. Velen van hen hebben inmiddels de Belgische nationaliteit en zij houden zich niet erg bezig met een eventuele terugkeer naar Griekenland (Alexiou, 1997:23).

Hier volgen de resultaten van de genoemde onderzoeken:

Tabel 65a. Vergelijking van resultaten van verwante onderzoeken op Europees niveau met als onderzoeksobject de Griekse leerlingen

Land	Kenmerken van de leerlingen			
	Ervaren Griekenland als hun vaderland	Wensen overwinning van het Griekse nationale voetbalteam	Ervaren Grieks als vreemde taal	Wensen voorgoed naar Griekenland terug te keren
	%	%	%	%
Nederland	56	67	13	45
Duitsland	70	69	19	-
België	65	75	-	45
Frankrijk	-	47	67	-

Tabel 65b. Vergelijking van resultaten van verwante onderzoeken op Europees niveau met als onderzoeksobject de Griekse leerlingen

Land	Kenmerken van de leerlingen		
	Achten beide talen even nuttig (voor zichzelf)	Hebben in hun vriendenkring ook Griekse kinderen	Gaan graag naar Griekse feesten
	%	%	%
Nederland	58	91	76
Duitsland	52	97	-
België	55	95	75
Frankrijk	59	-	-

Tabel 65c. Vergelijking van resultaten van verwante onderzoeken op Europees niveau met als onderzoeksobject de Griekse leerlingen

Land	Kenmerken van de leerlingen		
	Overwegen af en toe met de 'Griekse school' te stoppen	Begrijpen de leerboeken van het gastland beter	Grieks leren lezen en schrijven is een motief om naar de 'Griekse school' te gaan
	%	%	%
Nederland	43	73	87
Duitsland	31*	42*	91
België	47	67	83
Frankrijk	38	-	-

*Betreft alleen de leerlingen van de Moedertaalsecties

Tabel 66a. Vergelijking van resultaten van verwante onderzoeken op Europees niveau met als onderzoeksobject de ouders van de leerlingen

Land	Kenmerken van de ouders		
	Gemengd huwelijk	Afgestudeerd aan universiteit	Spreeken met hun kinderen uitsluitend Grieks
	%	%	%
Nederland	43	8	25
Duitsland	1	1	34
België	15	9	27
Frankrijk	38	44	13

Tabel 66b. Vergelijking van resultaten van verwante onderzoeken op Europees niveau met als onderzoeksobject de ouders van de leerlingen

Land	Kenmerken van de ouders		
	Overwegen soms hun kinderen van de Griekse school te halen %	Grieks leren lezen en schrijven is een motief om de kinderen naar de Griekse school te sturen %	Zijn van plan definitief naar Griekenland terug te keren %
Nederland	18	92	31
Duitsland	5	91	69*
België	8	83	40
Frankrijk	9	-	-

*Betreft alleen de ouders van leerlingen van Moedertaalsecties en Griekse particuliere scholen

Wanneer wij de resultaten van de vier onderzoeken vergelijken, kunnen wij het volgende vaststellen:

Leerlingen

Emotioneel aspect:

De leerlingen in alle vier de landen ervaren in meerderheid Griekenland als hun vaderland. In het geval van Duitsland geldt dit zelfs voor 70%. Ook zouden de leerlingen in alle vier de landen in geval van een voetbalwedstrijd tussen de nationale elftallen van Griekenland en het gastland Griekenland graag zien winnen. Dit geldt in het bijzonder voor de leerlingen in België: daar is 75% voor het Griekse team. In Nederland en Duitsland ervaart het kleinste aantal leerlingen het Grieks als vreemde taal, respectievelijk 13 en 19 procent. In Frankrijk daarentegen ervaart 67% van de leerlingen het Grieks als een vreemde taal. Op de vraag of zij definitief naar Griekenland zouden willen terugkeren antwoordt 45% van de leerlingen in België en Nederland bevestigend.

Belevingsaspect:

In alle vier de landen – en in ongeveer gelijke percentages – achten de leerlingen beide talen even nuttig voor zichzelf. Ze hebben vrijwel allemaal Grieken in hun vriendenkring en gaan graag naar Griekse feesten.

Relatie tot het onderwijs Grieks:

In Duitsland overweegt het laagste aantal leerlingen (31%) met de Griekse school te stoppen. De hoogste score vinden we in België (47%). Verder hebben de leerlingen in Duitsland de meeste moeite met het begrijpen van de boeken van het gastland. De leerlingen in Nederland daarentegen begrijpen in overgrote meerderheid (73%) de boeken van het gastland goed. Tot slot is de wens om Grieks te leren lezen en schrijven voor de leerlingen in alle vier de landen het belangrijkste motief om de Griekse school te bezoeken.

De ouders

In Nederland hebben we het hoogste percentage gemengde huwelijken (43%), terwijl in Duitsland vrijwel alle huwelijken zuiver Grieks zijn. Een tamelijk hoog percentage gemengde huwelijken treffen wij ook in Frankrijk aan (38%).

In Frankrijk is 44% van de ouders afgestudeerd aan een universiteit; in Duitsland is dit slechts 1%. De taal van het gastland is in Frankrijk het meest doorgedrongen in de Griekse gezinnen en in Duitsland het minst.

In Nederland overweegt het hoogste percentage van de ouders van tijd tot tijd hun kinderen van de Griekse school te halen, in Duitsland het laagste.

Grieks leren lezen en schrijven is voor de ouders in alle vier de landen het belangrijkste motief om hun kinderen naar de Griekse school te sturen.

De kwestie van definitieve terugkeer naar Griekenland houdt vooral de ouders in Duitsland bezig (69%) en die in Nederland het minst (31%). Dit laatste gegeven houdt verband met het feit dat wij in Duitsland de meeste Grieks-Griekse huwelijken aantreffen en in Nederland de meeste gemengde huwelijken.

Uit het vergelijkend onderzoek van de statistische gegevens van de vier landen concluderen wij dat de oriëntaties van de Griekse ouders in Duitsland ‘helladocentrisch’ (op Griekenland gericht) zijn. Hierbij moeten wij niet vergeten dat het onderzoek in Duitsland nogal wat vroeger in de tijd werd uitgevoerd dan de andere onderzoeken, in een periode dat de droom van definitieve terugkeer nog sterk leefde bij de Griekse migranten. De helladocentrische attitude is het gevolg van de samenstelling van de gezinnen (meestal zijn beide ouders in Griekenland geboren) en van hun opleidingsniveau (het lage opleidingsniveau is niet bevorderlijk voor het leren van de taal van het gastland en voor toenaderingspogingen tot het cultureel andere). In Frankrijk, daarentegen, waar een hoog percentage gemengde huwelijken voorkomt en het opleidingsniveau hoog is, zijn de ouders meer geïntegreerd in de samenleving van het gastland.

Ook de leerlingen in Duitsland worden – net als hun ouders – beheerst door een zeker helladocentrisme. Dit komt vooral op emotioneel gebied naar voren. Hierbij moeten wij niet vergeten dat deze leerlingen over het algemeen twee in Griekenland geboren ouders hebben. Dat wat wij biculturaliteit noemen lijkt beter bereikbaar voor de leerlingen in de andere drie landen (Nederland, België en Frankrijk).

11. CONCLUSIES EN DISCUSSIE

In de voorafgaande hoofdstukken zijn reeds op verschillende plaatsen conclusies gepresenteerd. De belangrijkste daarvan vatten we nog een keer samen en we bespreken ze in de bredere maatschappelijke samenhang.

We beginnen het hoofdstuk met enkele veronderstellingen die in de literatuur over de socialisatie van allochtone kinderen nogal eens voorkomen. Uit de resultaten van het onderhavige onderzoek blijkt dat een aantal veronderstellingen die in de literatuur opduiken, niet of slechts in beperkte mate door de empirie wordt ondersteund. Vervolgens plaatsen we de uitkomsten in hun maatschappelijke context, dat wil zeggen het culturele, economische, politieke en ideologische kader waarbinnen de socialisatie van de Griekse leerlingen plaatsvindt. In de slotparagraaf wordt er gepoogd, op basis van onze bevindingen, aanbevelingen te doen voor de verschillende terreinen van de onderwijspraktijk.

11.1 Terugkoppeling naar theorievorming over migratie en socialisatie

a) Toetsing aan de migratietheorie van Schröder

Zoals vermeld in paragraaf 3.3 ontvouwen de Duitse onderzoekers Schröder, Nikles en Griese (1979) in hun boek *Die zweite Generation* een soort immigratietheorie waarbij de centrale vraag is: hoe oud, of liever gezegd: hoe jong, mag een kind bij immigratie zijn, wil het zich later nog tot een evenwichtige persoonlijkheid kunnen ontwikkelen?

Volgens Schröder c.s. hoeven ‘*Kleinstkinder*’ van nul tot twee jaar en kinderen die in het gastland zijn geboren niet te accultureren. Zij hebben een emotionele binding met het gastland en identificeren (of assimileren) zich met de ‘*Fremdkultur*’. Hun enculturatie is een combinatie van ‘*Heimat*’, minderhedenssubculturen en ‘*Fremdkultur*’. Ze zien hun toekomst ook veelal in het gastland.

Voor het ‘*Vorschulkind*’ van twee tot zes jaar wordt het enculturatieproces onderbroken door migratie. Dit leidt zijns (Schräders) inziens tot de ontwikkeling van biculturele identiteiten: zij worden ‘aanpassingskunstenaars’, wier persoonlijkheidsstructuur karakteristieken van beide culturen vertoont.

Kinderen die na hun zesde levensjaar emigreren zijn alleen geëncultuureerd in de ‘*Heimatkultur*’. Zij accultureren met de ‘*Fremdkultur*’ en minderhedensubcultuur. Van assimilatie of biculturele oriëntatie is echter, volgens Schröder e.a., geen sprake. Men ervaart zichzelf als allochtoon en identificeert zich met de cultuur van het land van herkomst. Deze kinderen blijven de wens koesteren naar hun vaderland te gaan.

Wij zouden kunnen zeggen dat het type van de eerste categorie van Schröder in hoge mate de karakteristieken van het op de samenleving van het gastland (over)aangepaste individu concentreert met superioriteit van T2 (zie 3.4). Zoals wij hebben uitgelegd: het (overaangepaste) georiënteerde type “idealiseert het systeem van het gastland, verwerpt zijn sociaal-culturele herkomst en spreekt zijn moedertaal niet, die voor hem een negatief symbool vormt en een mogelijke oorzaak van stigmatisering” (Damanakis, 1989:106).

Het type van de tweede categorie van Schröder, met zijn diffuse persoonlijkheid en zijn grote aanpassingsvermogen, zou kunnen worden weergegeven als (zie 3.4):

- het weifelende individu dat een dubbele halftaligheid ontwikkelt, aangezien er in zijn psychisch-mentale wereld geen enkele binding plaatsvindt, en
- het biculturele individu dat een gebalanceerde tweetaligheid ontwikkelt, aangezien het erin slaagt zich te identificeren met beide systemen of delen daarvan en die tot één geheel samensmeedt.

Voor het twijfelende (of marginale) individu leiden zijn passieve houding ten aanzien van de beide talen en culturen en het ontbreken van een duidelijke oriëntatie tot “het wegwijnen van zijn ambities en toekomstverwachtingen, hetgeen op zijn beurt weer leidt tot onder andere een dubbele halftaligheid” (Damanakis, 1989:106). Het biculturele individu vormt het ideale geval van socialisatie in multiculturele samenlevingen: “hij is in staat zich met succes met beide culturele systemen te identificeren, zich er met gemak in te bewegen en beide talen vloeiend te spreken” (Damanakis, 1989:107).

Tot slot komt het type van de derde categorie van Schröder, dat zich identificeert met het sociaal-culturele systeem van het land van herkomst, overeen met het type die gericht is op zijn etnoculturele minderheid met superioriteit van T1 (zie 3.4). Volgens Damanakis (1989:105) “heeft de eenzijdige oriëntatie van het ‘etnocentrische’ type en zijn negatieve of onverschillige attitude ten aanzien van de samenleving van het gastland (de cultuur en de taal daarvan) tot gevolg de veronachtzaming van T2 (de taal van het gastland) en het voornamelijk richten van de belangstelling op T1.”

Wij zullen trachten de theoretische opvattingen van Schröder te evalueren op basis van de gegevens van het onderhavige onderzoek. Wij hebben gezien dat m.b.t. de migratiegeschiedenis van de ondervraagde leerlingen het volgende naar voren kwam (tabel 67).

Tabel 67. Kwantitatieve weergave van de typen migratiegeschiedenis van de leerlingen

Typen migratiegeschiedenis	%	(n=75)
type I*	72	54
type II**	16	12
type III***	5	4
type IV****	7	5

- * Leerlingen die in het gastland (Nederland) zijn geboren of op zeer jonge leeftijd naar Nederland zijn gekomen.
- ** Leerlingen die voor de leerplichtige leeftijd naar Nederland zijn gekomen.
- *** Leerlingen die op lagere-schoolleeftijd naar Nederland zijn gekomen.
- **** Leerlingen die afwisselend in beide landen hebben gewoond (meer dan één keer tussen beide landen zijn verhuisd).

Type I komt het meest voor: 54 kinderen zijn in Nederland geboren en getogen of kwamen hier op zeer jonge leeftijd. Type II wordt vertegenwoordigd door 12 kinderen die in de leeftijd van 2 tot 6 jaar naar Nederland kwamen. 4 kinderen kwamen hier op de leeftijd van 6 tot 12 jaar (type III) en 5 kinderen woonden afwisselend in beide landen (type IV). De typen II, III en IV zijn in zeer kleine aantallen vertegenwoordigd; daarom kunnen wij, wanneer wij ze herleiden tot de theorie van Schröder, niet tot generalisaties komen.

Wij zullen om te beginnen de kinderen onderzoeken die in Nederland geboren zijn of op zeer jonge leeftijd naar Nederland gemigreerd zijn. Volgens Schröder identificeren die kinderen zich met het gastland (als zij zich al niet hebben geassimileerd). Van deze categorie kinderen zegt 76% (n=41) graag naar Griekse feesten te gaan en 41% (n=22) naar Nederlandse. Voor 52% (n=28) van hen zijn het Grieks en het Nederlands even nuttige talen, voor 39% (n=21) is het Nederlands de nuttigste taal en voor 9% (n=5) het Grieks. Op de vraag welk land zij als hun vaderland ervaren antwoordde 45% (n=24) Griekenland, 34% (n=18) beide landen, 19% (n=10) Nederland en 2% (n=1) geen van beide. Wat de taal betreft antwoordde 64% (n=34) geen van beide talen als vreemde taal te ervaren, 19% (n=10) ervaart het Grieks als vreemde taal, 13% (n=7) het Nederlands en 4% (n=2) beide talen. Met betrekking tot de wens terug te keren zei 39% (n=21) dat zij voorgoed naar Griekenland zouden willen terugkeren, 33% (n=18) dat zij het niet weten en 28% (n=15) dat zij niet willen terugkeren.

Wij zien in het bovenstaande dat de Griekse kinderen die in Nederland geboren zijn of op zeer jonge leeftijd naar Nederland zijn gekomen – in tegenstelling tot wat Schröder beweert – niet zijn geassimileerd aan het heersende sociaal-culturele systeem en zich ook niet identificeren met het gastland. Zij blijken geen sterkere emotionele banden met het gastland te onderhouden, hetgeen Schröder wel staande houdt. Gemeten naar emotionele criteria (deelname aan feesten, welk land zij als vaderland ervaren, verlangen terug te keren) leeft het land van herkomst nog altijd in hun hart. Gemeten naar rationele criteria (welke taal is het nuttigst) vertonen zij een zekere oriëntatie op het gastland. Concluderend stellen wij vast dat de kinderen van deze categorie duidelijk biculturele kenmerken vertonen.

De leerlingen van de tweede categorie (zij die in de leeftijd van 2 tot 6 jaar naar Nederland gekomen zijn) vertonen een beeld van biculturaliteit dat vergelijkbaar is met dat van de leerlingen van de eerste categorie. Hun culturele identiteit is soms – zoals ook Schröder benadrukt voor kinderen van deze categorie – diffuus.

De kinderen die in de leeftijd van 6 tot 12 jaar naar Nederland kwamen vormen een zeer kleine groep (n=4), zodat wij op dit punt geen conclusies kunnen trekken. De kinderen van deze categorie identificeren zich – volgens Schröder – met het land van herkomst. Ze blijven permanent vreemdelingen met heimwee naar het land van herkomst. Dit blijkt ook uit de resultaten van ons onderzoek. Drie kinderen zeggen graag naar Griekse feesten te gaan, één naar Nederlandse feesten. Voor twee kinderen zijn de Griekse en de Nederlandse taal even nuttig, voor één kind is het Grieks het nuttigst. Drie antwoorden dat zij Griekenland als hun vaderland ervaren, één beide landen. Voor drie kinderen is het Nederlands een vreemde taal en voor één geen van beide. Drie kinderen zouden graag voorgoed naar Griekenland terugkeren, één zegt dat hij het niet weet.

Misschien kunnen wij op grond van het voorgaande niet tot generalisaties komen, maar uit het algemene beeld dat eruit naar voren komt blijkt dat het hier veeleer om biculturele individuen gaat dan om individuen die uitsluitend op het land van herkomst zijn georiënteerd. Schröder lijkt hiermee het belang te onderschatten van de secundaire socialisatie, de socialisatie op school, onder leeftijdgenoten en door de massamedia, die een steeds grotere plaats innemen in het gehele socialisatieproces.

Op grond van de empirische evaluatie van de migratietheorie van Schröder aan de hand van gegevens uit ons onderzoek kunnen we veronderstellen dat het acculturatieproces van Griekse kinderen in Nederland minder rechtlijnig verloopt dan Schröder in zijn theorie veronderstelt.

De kinderen van de eerste categorie vertonen geen tekenen van assimilatie of identificatie met het dominante culturele systeem, en de kinderen van de derde categorie vertonen – voor zover het geoorloofd is op dat punt conclusies te trekken – geen tekenen die erop zouden wijzen dat zij zich aan het land van herkomst vastklampen. In tegendeel, wij kunnen spreken van kinderen met biculturele oriëntaties. Dit is naar onze mening niet alleen te danken aan culturele, maar ook aan maatschappelijk-

structurele factoren. Deze laatste zijn belangrijk voor de socialisatie van het kind (zie Wilpert, 1979). Hiermee wordt kindergedrag verklaard uit de discrepantie tussen aspiraties (van huis uit meegekregen) en maatschappelijke kansen¹.

Steun voor bovenstaande veronderstelling vinden we bijvoorbeeld in de woorden van Pennings e.a. (1983:376): “De Grieken staan cultureel niet zo ver van ons af, veel minder ver dan islamitische groepen. Ze hebben hier veel minder problemen, ze passen zich wel aan”, en in het onderzoek van Vermeulen e.a. (1985) over de sociaal-economische positie van de Grieken in Nederland, waarin de auteurs melden dat de Grieken een vrij hoge sociaal-culturele status in Nederland bezitten.

Concluderend kunnen we veronderstellen dat een cultuurwisseling door migratie op zichzelf niet tot een gespleten identiteit hoeft te leiden. Voordat we met Schröder gaan generaliseren, is het nodig – naast een vergelijking met autochtone Nederlanders – aandacht te besteden aan de verschillen tussen de generaties van eenzelfde groep en aan overeenkomsten en verschillen tussen groepen. Zoals Vermeulen (1984:209) schrijft: er is een grote verscheidenheid per etnische groep in de wijze waarop jongeren identiteitsconflicten beleven en oplossen. Met andere woorden: men kan niet iedere sociaal-culturele groep over één kam scheren.

Zoals in paragraaf 3.2 is geschreven, besteedt Schröder geen aandacht aan mogelijke verschillen in de socialisatie van jongens en meisjes. Andere onderzoekers vinden het geslacht een belangrijke variabele. In het onderzoek van Weische-Alexa (1978) onder Turkse meisjes in Duitsland kwam naar voren dat de identiteitsontwikkeling zich bij meisjes anders voltrekt dan bij jongens.

Ook uit het onderzoek van Walz (1980) onder Italiaanse jongeren bleek dat meisjes vaker dan jongens de wens koesteren naar Italië terug te keren. Uit het onderzoek van Pels (1980) is voorts naar voren gekomen dat meisjes (met name uit islamitische culturen) naarmate ze ouder worden vaker de leerplicht ontduiken. Pels (1982:61) is ervan overtuigd dat “in de beschrijving van de socialisatie, adaptatie en identiteitsontwikkeling van allochtone jongeren een onderscheid naar geslacht op zijn plaats is.” Ze veronderstelt dat bij meisjes eerder het cultuurverschil centraal staat en bij jongens eerder de structurele positie.

Hierna zullen wij, aan de hand van de gegevens waarover wij beschikken, enkele elementen van de socialisatie van de Griekse leerlingen onderzoeken, onderscheiden naar sekse, om te zien in hoeverre zij overeenstemmen met of verschillen van bovengenoemde veronderstellingen.

Er is gebleken dat – in tegenstelling tot de resultaten van Walz (1980) – de meisjes in grotere aantallen (32%) dan de jongens (14%) niet naar Griekenland willen terugkeren. Dit houdt wellicht verband met het feit dat de meisjes in kleineren getale (50%) dan de jongens (65%) Griekenland als hun vaderland ervaren. Verder geven de meisjes in kleinere aantallen (7%) dan de jongens (15%) aan dat de nuttigste taal voor hen het Grieks is (67% van de meisjes en 47% van de jongens waarden beide talen als even nuttig). De meisjes zeggen ook in grotere aantallen (77%) dan de jongens (66%) dat zij af en toe of vaak overwegen met de Griekse school te stoppen. Uit antwoorden met betrekking

tot de etnische origine van hun vrienden (3% van de jongens en 8% van de meisjes heeft uitsluitend Nederlandse vrienden), de vraag van welk land zij het meeste weten (14% van de jongens en 10% van de meisjes weet meer van Griekenland dan van Nederland) en hun bezoek aan Nederlandse musea komen geen statistisch significante verschillen tussen de beide seksen naar voren.

Op grond van dit alles kunnen wij vaststellen dat – in tegenstelling tot de veronderstelling van Van Attekum e.a. (1982:117), gebaseerd op een onderzoek in de regio Utrecht – Griekse jongens in heel Nederland ‘Griekser’ zijn dan Griekse meisjes. De meisjes blijken in geen geval een gebrek aan reële maatschappelijke kansen en aspiraties te hebben en een ander adaptatiepatroon te vertonen dan de jongens; in de termen van Wilpert (1979:131-132) ‘meer in de gezinstaken geïntegreerd’. De identiteitsontwikkeling voltrekt zich bij meisjes niet anders dan bij jongens.

Ook kunnen wij niet instemmen met de veronderstelling van Pels (1982:60) dat “in de socialisatie en identiteitsontwikkeling van de meisjes eerder het cultuurverschil centraal staat, en bij jongens eerder de structurele positie.” Integendeel, in het geval van de Griekse leerlingen zouden wij wellicht het omgekeerde kunnen beweren.

b) Terugkoppeling naar theoretische aspecten van de bicultureel-tweetalige socialisatie

Het is een feit dat het biculturele type als een resultante van sociaal-economische, culturele, familiale, onderwijs- en andere omstandigheden in multiculturele samenlevingen misschien niet zo vaak wordt aangetroffen. Dit feit heeft in het verleden bepaalde wetenschappers ertoe gebracht te twijfelen aan de mogelijkheid van een bicultureel-tweetalige socialisatie voor de kinderen van migranten (zie Savvidis, 1974:106). Sommige anderen (Park en Stonequist, zoals wij zagen in paragraaf 3.3.1) beschouwden het biculturele proces zelfs als problematisch, met psychische repercussies voor het individu, en leidend tot een gespleten persoonlijkheid, desintegratie van het zelf en ten slotte marginalisering. De hopeloze onderwijssituatie van de Griekse migrantenkinderen in de bondsrepubliek Duitsland bracht Damanakis (1989:106) zelfs tot de hypothese dat het meest gebruikelijke type onder de Griekse kinderen het weifelende type is. Dit alles wordt bevestigd door de beweringen in de wetenschappelijke literatuur dat allochtone kinderen ‘tussen twee culturen leven en ertussen gevangen raken’. Hier wordt gesuggereerd dat de allochtone kinderen zich weliswaar identificeren met de modellen van beide systemen, maar die niet internaliseren en hun identificaties niet integreren tot één geheel, met als gevolg dat zij tussen beide culturen heen en weer geslingerd worden en identiteitsproblemen krijgen.

Wij zullen nu onderzoeken of in het geval van de Griekse kinderen in Nederland het bovenstaande van toepassing is. Zoals reeds gezegd (paragraaf 10.1.2), lijkt de attitude van de leerlingen ten aanzien van de beide talen en culturen in balans te zijn, aangezien de meerderheid beide

talen en culturen gelijkelijk waardeert. Bij de diverse communicatievormen in de gezinssfeer maken zij gebruik van beide talen en zij hebben deel aan culturele elementen uit beide systemen. Binnen hun identificatie met het ene of het andere systeem hebben zij duidelijke oriëntaties en toekomstverwachtingen (zie 7.6). Zo zien wij dat zij een hechte emotionele band met Griekenland onderhouden – die vooral een symbolisch karakter heeft -, zonder echter een negatieve attitude te hebben ten aanzien van de Nederlandse samenleving. Aan de andere kant, gemeten naar rationele criteria, tonen zij zich meer georiënteerd op de Nederlandse samenleving. Wij kunnen stellen dat zij deelhebben aan twee culturen, in plaats van ‘tussen twee culturen’ te leven. Dit is een ervaring die eerder verrijkend is dan een bron van problemen. Enkele identiteitsconflicten kunnen juist verrijkend zijn voor persoonlijkheidsontwikkeling en groei. Met het gedachtegoed van Tennekes (1990) zouden we dan over kinderen ‘van twee culturen’ kunnen spreken. Wij willen hier nog aan toevoegen dat 37% van de kinderen de vragenlijsten in beide talen invulde.

Teruggrijpend op het biculturele model van Valentine (zie 3.3.2), waarin bepaalde factoren kunnen worden aangetroffen (zie Anda, 1984) die invloed hebben op de mate waarin het mogelijk of waarschijnlijk is dat een lid van een etnisch-culturele groep bicultureel wordt, kunnen wij zeggen dat in het geval van de Griekse leerlingen de belangrijkste rol wordt gespeeld door de volgende factoren:

a) Culturele overlap

De biculturele socialisatie wordt vergemakkelijkt door de mate van culturele overlap tussen de beide systemen waarbinnen het socialisatieproces van het individu plaatsvindt. In ons geval is de kwestie in hoeverre de Griekse en de Nederlandse cultuur overeenkomen. Het is bekend dat de antieke Griekse beschaving, gelouterd door het christendom, de fundamenten heeft gelegd voor een vernieuwing van de oude wereld en dat deze vernieuwing werd omhelsd door de intellectuele voorhoede van het Westen. De grote humanist Erasmus van Rotterdam (1469-1536) zette zich in voor een herleving van de Griekse letteren. Hij zag de oudheid en het christendom samen optrekken ‘*in eiuem Nebeneinander*’. Deze geïnspireerde vertolker van de geest van de Renaissance droeg bij aan de verspreiding van het culturele erfgoed van de Grieken in de Lage Landen. Openbare gebouwen met klassieke gevels herinneren nog aan deze relatie. Tot op de huidige dag wordt de Oudgriekse letterkunde onderwezen aan middelbare scholen in Nederland. De notie dat de Griekse beschaving de basis vormt van de Europese is algemeen geaccepteerd.

Ook de leerlingen zelf zien de overeenkomsten tussen de beide landen. De helft van hen is het eens met de stelling dat wij ook nu nog elementen uit de antieke Griekse beschaving in Nederland kunnen aantreffen, iets waar ook de ouders in meerderheid mee instemmen.

b) Mate van tweetaligheid

De mate van beheersing van de taal van het gastland kan het socialisatieproces beïnvloeden. Het is duidelijk dat een tweetalig individu ook grotere kansen heeft om bicultureel te worden.

Wij hebben gezien dat de meerderheid van de Griekse leerlingen bij de diverse communicatievormen beide talen gebruikt. Het grootste aantal van hen geeft aan beide talen even nuttig te vinden. De ouders van hun kant (68%) zeggen dat in de gezinssfeer beide talen worden gebruikt. Op grond hiervan kunnen wij stellen dat de mate van tweetaligheid van de Griekse leerlingen hoog is.

c) Uiterlijk

De overeenkomsten in fysieke verschijning maken het voor de Griekse migranten gemakkelijker zich onder de Nederlandse bevolking te mengen en zodoende in nauwer contact met de dominante cultuur te staan gedurende hun socialisatieproces. Grote verschillen in fysieke verschijning vormen vaak een belemmerende factor in het proces van biculturele socialisatie.

Behalve door de drie genoemde factoren wordt – naar wij menen – de biculturele identiteit van de Griekse leerlingen ook bevorderd door de sociaal-economische status van de Griekse minderheid die, zoals eerder vermeld werd, tamelijk hoog is.

Soms meent men dat de taal die men spreekt een essentieel element is van de cultuur waarin men zich thuisvoelt. In deze visie is de taal verbonden met de identiteit, vloeit ermee samen en identificeert zich er ten slotte mee². Shadid (1998:139) schrijft hierover: “sommige auteurs huldigen zelfs de opvatting dat de relatie tussen taal en identiteit zo sterk is dat het verlies van de eigen taal van een etnische groep vergelijkbaar is met culturele zelfmoord.” Voor Beheydt (1996:21-22) (zie 2.1.5) is de taal “al dan niet ‘gansch het volk’, zij is er op zijn minst de meest eigen expressie van. Taal is de drager bij uitstek van de culturele identiteit... En bovendien, de taal is niet louter communicatiemiddel, ze is ook identificatiemiddel.”

Uit de resultaten van het onderhavige onderzoek kan worden geconcludeerd dat de bovenvermelde veronderstelling dat de taal ‘identificator’ van de eigen identiteit is, slechts tot op zekere hoogte waar is. Mousourou (1991:188) schrijft: “Bij het vraagstuk van de taal en haar problematische relatie tot de ontwikkeling, het behoud of het verlies van de identiteit maakt de duur van het verblijf in het buitenland een belangrijk verschil, evenals de vraag of dit verblijf tijdelijk of permanent is.” De Griekse leerlingen in ons onderzoek zeggen in meerderheid dat zij beide talen even nuttig achten. 31% beschouwt het Nederlands als de nuttigste taal en 11% het Grieks. De voorkeur voor de Nederlandse taal als communicatiemiddel blijkt ook uit de wijze waarop de vragenlijsten

werden ingevuld. De leerlingen antwoordden in overgrote meerderheid in het Nederlands (63%), 28% in beide talen, terwijl niemand uitsluitend in het Grieks antwoordde.

Wij zien dat een zeer groot deel van de leerlingen zich identificeert met de Nederlandse taal, onder andere omdat die voor hen simpelweg het nuttigst is. Dit betekent echter niet dat het Nederlands ook de drager van de culturele identiteit of ‘identificator’ van de eigen identiteit is. De leerlingen onderhouden tegelijkertijd een hechte emotionele relatie met het land van herkomst en identificeren zich ook met de daar aanwezige culturele modellen. Zij internaliseren de identificaties met beide systemen en combineren die tot één geheel, met als resultaat een biculturele identiteit. Op grond van het voorgaande zijn wij, met Beheydt, van mening dat “een taal niet veel meer is dan een omheining rond een communicatiecircuit.”

Volgens wet 2413 van 1996 op het Griekse onderwijs in het buitenland zijn de fundamentele doelstellingen van het Griekstalig onderwijs (zie ook 5.1.2):

- i. het cultiveren en onderwijzen van de Griekse taal,
- ii. het zichtbaar maken van de Griekse culturele identiteit,
- iii. het ontwikkelen van de persoonlijkheid van de Griekse kinderen, om hun zelfkennis en zelfvertrouwen te versterken.

Wij zullen trachten te onderzoeken of deze doelstellingen beantwoorden aan de verwachtingen van de ouders en de leerlingen. Uit hun antwoorden kwam naar voren dat de belangrijkste motieven om de Griekse school te bezoeken waren (zie 9.3):

- Grieks leren lezen en schrijven (87% van de leerlingen, 92% van de ouders),
- kennis verwerven van Griekenland en de Griekse cultuur (56% van de leerlingen, 87% van de ouders).

Uit deze gegevens blijkt dat de motieven van de ouders en de leerlingen om de Griekse school te bezoeken grotendeels overeenkomen met de doelstellingen van het ministerie. Dat deze doelstellingen tot wet zijn verheven vloeit voort uit het recht van de kinderen op onderwijs en een ongehinderde ontwikkeling van hun persoonlijkheid en uit de vitaliteit van de taal en cultuur van de Griekse migranten in het gastland.

Met betrekking tot het onderwijs in eigen taal en cultuur voor etnisch-culturele minderheden heeft het Nederlandse ministerie van OCW van tijd tot tijd diverse wetten uitgevaardigd waarin de doelstellingen van dit onderwijs worden vermeld. Extra e.a. (2001a:iii) schrijven hierover: “In de retoriek van wetgeving en beleid wordt de meertaligheid van allochtone minderheidsgroepen in Nederland vaak opgevat als bron van kennis en verrijking, zoals in de Wet Onderwijs in Allochtone Levende Talen van 1998 of zoals bij de viering van Rotterdam als culturele hoofdstad van Europa in 2001. In de praktijk wordt deze meertaligheid echter vooral beschouwd als bron van te bestrijden achterstand en problemen.”

De doelstellingen van het voormalige OET(C) worden in feite in OALT doorgezet:

- de ontwikkeling van een positief zelfconcept en zelfbewustzijn,
- de verkleining van de kloof tussen school- en thuismilieu,
- het leveren van een bijdrage aan het intercultureel onderwijs.

OALT heeft daarnaast een zelfstandige, ondersteunende en gecombineerde functie gekregen (zie 7.1.1).

Met betrekking tot de doelstellingen van het ‘Onderwijs in Allochtone Levende Talen’ laten Extra e.a. (2002:259) geen onduidelijkheid bestaan: “OALT werd (...) in toenemende mate geplaatst in het kader van achterstandsbestrijding. De definiëring van minderheidsgroepen in termen van achterstandsgroepen leidde in het onderwijs tot een benadrukking van argumenten voor OALT in termen van het overbruggen van de afstand tussen thuismilieu en schoolmilieu en in termen van het bevorderen van schoolsucces in ‘reguliere’ vakken. In deze argumentatie werd etniciteit met achterstand gelijkgesteld en was er sprake van een onderbelichting van etnisch-culturele dimensies.”

In het geval van de Griekse kinderen kunnen wij niet zeggen dat de doelstellingen van het OALT voor achterstandsbestrijding realistisch zijn. Uit het onderzoek van Lindo (1988) naar de maatschappelijke positie van Zuid-Europeanen in Nederland kwam naar voren dat de Grieken – in vergelijking met andere Zuid-Europese minderheden en Turken en Marokkanen - een relatief hoog percentage (10%) scoren als het gaat om studies aan universiteiten en hogescholen. “Dit percentage komt overeen met het aandeel van alle studenten in het wetenschappelijk onderwijs op het volledige leerlingenbestand in het Nederlands voortgezet onderwijs”, aldus Lindo (1988:63).

11.2 Plaatsing van de uitkomsten in hun maatschappelijke context

De Grieken in Nederland – ‘gastarbeiders’ in de jaren ’60 en migranten in de daaropvolgende decennia – zijn inmiddels succesvol geïntegreerd in de samenleving van het gastland, zij leveren een actieve bijdrage aan de economie en nemen deel aan de publieke sector op alle niveaus (parlement, lokaal bestuur), alsook aan het culturele leven. Een groot deel van hen – bijna de helft – is in het gastland geboren en behoort tot de tweede en derde generatie. Wij kunnen dus beter spreken van inwoners van Griekse origine dan van Griekse migranten van de tweede en derde generatie³. Vooral de individuen van de eerste generatie beschouwen zich als een onafscheidelijk deel van de Griekse gemeenschap en verlangen van de Griekse overheid dat die zich om hen bekommert, met name voor wat betreft het onderwijs van hun kinderen, alsof zij nog in Griekenland wonen. Vervreemding van de minderheidsgroep en assimilatie aan het gastland komen maar sporadisch voor. Zulke assimilatieverschijnselen zien wij vooral bij gezinnen die voortkomen uit gemengde huwelijken en bij personen van de tweede generatie.

Het behoud of het geleidelijk verdwijnen van de Griekse taal en cultuur binnen de Griekse gemeenschap hangt enerzijds af van de assimilatie-druk die wordt uitgeoefend door de dominante cultuur (waaronder de onderwijs-politiek van het gastland ten aanzien van de migranten) en anderzijds van de attitude van de migranten ten aanzien van hun culturele traditie. De onderwijs-politiek van het gastland oefent assimilatie-druk uit op de etnisch-culturele minderheden alleen al doordat zij, door de middelen die zij ter beschikking stelt, een fraaie en kwalitatief ontwikkelde indruk maakt, terwijl de doelstellingen van deze politiek ondoorzichtig worden. Voor het Grieks – d.w.z. de taal van een medelidstaat van de Europese Unie – reserveert Nederland een marginale status en het beperkt het functioneren ervan tot de private sfeer van het gezin en de Griekse gemeenschap.

De beperking van het Grieks tot de communicatie binnen de Griekse gemeenschap kan verklaard worden als het product van maatschappelijke omstandigheden die het gebruik van een andere taal in het gastland beïnvloeden. Twee belangrijke omstandigheden zijn:

- Het grote prestige dat de taal van de dominante groep geniet beperkt het prestige van het Grieks, een feit dat voortvloeit uit het relatief hoge maatschappelijke niveau van de dominante groep in vergelijking met dat van de allochtone groep.
- Het assimilatiebeleid van de regering van het gastland wordt gewoonlijk zichtbaar in het marginaliseren van de talen van de culturele minderheden.

Tegenover dit beleid stellen de Griekse overheid en de georganiseerde Griekse gemeenschappen hun eigen beleid: De Griekse staat neemt de organisatie van het Griekstalig onderwijs op zich door, ten koste van enorme bedragen, leerkrachten van Grieks grondgebied uit te zenden en de Griekse gemeenschappen richten sociaal-culturele instellingen op (etnisch-regionale verenigingen, jongerenorganisaties, vrouwenorganisaties enz.) om behoud en cultivering van de eigen taal en cultuur te ondersteunen. Doordat de meeste ‘Griekse scholen’ volledig worden gesubsidieerd door de Griekse overheid, blijven het gastland een groot aantal uitgaven (onderwijzend personeel, boeken enz.) bespaard. Soms huurt de Griekse overheid zelfs de leslokalen. De vraag is in hoeverre de Griekse staat op de lange termijn deze scholen in stand zal kunnen houden.

Wij zijn van mening dat de verdere ontwikkeling van Nederland als multiculturele samenleving intrinsiek gepaard zal gaan met een grote culturele en talige diversiteit van deze samenleving. Culturele diversiteit vraagt om erkenning van het belang van andere talen dan het Nederlands als kernwaarde van culturele identiteit van allochtone groepen in een multiculturele samenleving. Het niet accepteren van het culturele kapitaal van de allochtone kinderen komt neer op het afwijzen van die kinderen zelf, hetgeen belemmerend werkt voor het proces van maatschappelijke integratie in het dominante systeem.

Wij zijn voorstander van het multiculturele model van de samenleving. Dit model is een substraat van gemeenschappelijke waarden die door allen worden geaccepteerd en gerespecteerd, en op dit substraat wordt de eigenheid van de afzonderlijke culturen gecultiveerd, de eigenheid van elke afzonderlijke minderheid, die altijd is gebaseerd op algemeen geaccepteerde maatschappelijke

waarden. Weliswaar moeten de leden van de etnisch-culturele minderheidsgroepen zich aanpassen aan de maatschappelijke en culturele omgeving van het gastland, de taal leren en integreren in de samenleving van het gastland, maar zonder zich te assimileren. Deze opvatting, die bekend staat als ‘integratie met behoud van eigen culturele identiteit’, wordt door de Nederlandse regering verkondigd.

Het behoud van de culturele identiteit van allochtone groepen vormt de nieuwe uitdaging van deze tijd. De problemen van nationalisme, racisme en religieus fanatisme kunnen niet bestreden worden met een verwijzing naar een abstracte wereldbeschaving die de culturele eenvormigheid begunstigt, maar met het behoud van cultureel pluralisme en de bescherming van de bonte waaier van culturen op basis van gelijkwaardigheid en wederzijds respect. Het openstaan voor andere culturen stelt de mens in de gelegenheid zichzelf beter te begrijpen en helpt hem minder wantrouwen en angst jegens anderen te koesteren. Het identiteitsbesef van het individu ontstaat via begrip voor en acceptatie van de identiteit van de ander. Zelfkennis wordt verkregen door kennis van de ander (Todorov, 1995:145).

De Griekse gemeenschap in Nederland vertoont met het voortschrijden van de tijd demografische veranderingen. Het aantal gemengde huwelijken neemt toe en de tekenen van assimilatie aan de multiculturele samenleving worden steeds duidelijker. Het grote aantal gemengde huwelijken is vooral een gevolg van het feit dat de tweede generatie, die is gesocialiseerd in het gastland, niet etnocentrisch denkt en zich niet eenzijdig oriënteert op het land van herkomst, maar haar vrienden zoekt in de multi-etnische groepen leeftijdgenoten. Het risico dat de banden met het moederland verslappen is evident. Als gevolg hiervan verschrompelt de kennis van de Griekse taal en neemt het gebruik ervan af. Zodoende wordt de communicatie binnen het gezin en binnen de Griekse gemeenschap tweetalig, hetgeen betekent dat de Nederlandse taal in hoge mate is doorgedrongen in het leven van het Griekse gezin en van de Griekse gemeenschap in het algemeen. Uiteraard is die mate van infiltratie niet homogeen; de tweetaligheid doet zich voor in verschillende gedaanten.

Als gevolg van het feit dat Griekse leerlingen grotendeels in twee culturen worden gesocialiseerd, ontwikkelen ze een eigen specifieke mengcultuur die niet alleen elementen bevat van beide culturen maar ook beïnvloed is door de verschillende maatschappelijke situaties waarin zij komen te verkeren. In de ene situatie kunnen kinderen Grieks voelen en zich naar buiten toe met de Griekse cultuur identificeren, terwijl zij zich in de andere situatie als Nederlanders beschouwen en de Nederlandse cultuur of aspecten daarvan als de hunne zien. Ze hebben over het algemeen een uitgebalanceerde relatie tot beide talen en culturen: zij vinden de Nederlandse taal nuttiger dan de Griekse en weten meer van Nederland dan van Griekenland (de meerderheid zegt over beide landen evenveel te weten), maar zij houden toch nog een emotionele band met Griekenland in zoverre dat zij de Griekse taal als minder vreemd ervaren dan de Nederlandse en Griekenland meer als hun vaderland ervaren dan Nederland. Dit wil zeggen dat de leerlingen naar rationele criteria gemeten prioriteit

geven aan de Nederlandse taal en cultuur, maar naar emotionele maatstaven de Griekse taal en cultuur hoger stellen. Bij kinderen van de tweede en derde generatie treffen wij ernstige gevallen aan van ‘zich uitdrukkelijk Grieks noemen’, doordat zij een sterke emotionele band onderhouden met het land van herkomst. Deze band is vooral van symbolische aard; de betreffende kinderen denken niet etnocentrisch. Wij moeten hieraan toevoegen dat de leerlingen tegelijkertijd ook intercultureel georiënteerd zijn op andere etnisch-culturele minderheden in Nederland, waarmee zij harmonieuze relaties onderhouden.

Op grond van het bovenstaande zouden wij de stelling durven formuleren dat de ‘dominante’ Nederlandse taal en cultuur en de ‘beperkte’ Griekse taal en cultuur in balans zijn in de innerlijke belevingswereld van de bicultureel-tweetalig gesocialiseerde Griekse leerlingen in Nederland. De leerlingen waarderen beide talen en culturen als belangrijk en nuttig voor zichzelf. Vergeleken met leerlingen uit andere etnisch-culturele groepen in Nederland blijken de Griekse leerlingen geïntegreerd te zijn in het sociaal-culturele systeem van het gastland en tegelijk vitale banden te onderhouden met het land van herkomst. Zij weerspiegelen dat wat wij biculturaliteit noemen. De conclusie is dan ook dat de Griekse leerlingen in Nederland geen eenzijdige oriëntatie op de eigen etnische groep (cultuur) hebben, maar in meerderheid georiënteerd zijn op een mengvorm van subculturen en derhalve een bi- of transculturele oriëntatie ontwikkelen. Hetzelfde komt naar voren wanneer wij hen vergelijken met Grieken die in andere Europese landen wonen.

Cultuurwisseling door migratie hoeft op zich niet tot een gespleten identiteit te leiden. Zo zien drie van de vier Griekse kinderen zichzelf als een ‘mengsel’ – een samenstelling – van een Grieks en een Nederlands element, dat na verloop van tijd de neiging zal vertonen een nieuwe (we zouden kunnen zeggen ‘Grieks-Nederlandse’) persoonlijkheid en identiteit te vormen. Met een dergelijke opvatting van de ‘migrantenidentiteit’ bij de jongere generaties Grieken in het buitenland lijken de meeste onderzoekers van het Griekse migrantendom in te stemmen (zie Gavaki, 1983; Damanakis, 1989; vgl. Shadid, 1994:218). Alle leerlingen moeten zich realiseren dat zij dragers zijn van twee belangrijke culturen die een solide basis voor hun toekomst kunnen vormen.

De mate waarin de leerlingen zich bezighouden met de taal en cultuur van het land van herkomst en van het gastland beïnvloedt hun socialisatie. In deze zin hangt de cultivering van de Griekse taal en cultuur af van de mate van organisatie en de organisatievormen van de Griekse gemeenschap (zie ook Damanakis, 2001c:23). Dit heeft op zijn beurt weer tot gevolg dat de diverse organisatievormen van de Griekse gemeenschap een belangrijke hefboom vormen voor het behoud van hun etnisch-culturele identiteit: “Doordat zij de middelpuntvliedende tendensen die onder individuen van de tweede generatie onvermijdelijk zijn binnen de perken houden, verlengen deze factoren (Griekse gemeenschappen, etnisch-culturele organisaties) de fase van tweetaligheid die migrantenpopulaties doormaken, en creëren gunstige omstandigheden voor de reproductie van een functionele tweetaligheid onder althans een deel van de derde generatie” (Gótovos, 1997:50).

De toegang tot twee linguïstische systemen kan een positieve invloed uitoefenen op zowel de cognitieve als de talige ontwikkeling van het individu. Een groot aantal onderzoekers meldt dat tweetalige kinderen een grotere gevoeligheid voor verbale boodschappen aan de dag leggen en soms flexibeler zijn in hun denken dan eentalige kinderen (Riccardelli, 1992; Mohanty, 1994 enz.). Verder kan het niveau van taalvaardigheid dat de tweetalige kinderen in beide talen verwerven een belangrijke invloed uitoefenen op hun cognitieve en mentale ontwikkeling.

De taal van het gastland infiltreert sterker in het gezin dan in de ('Griekse') school. Dientengevolge is de school het enige domein waar het Grieks systematisch gebruikt en onderwezen wordt. De school is de hoeder van de moedertaal en de tradities. Zoals Aronowitz en Giroux (1991) benadrukken, neemt het onderwijs de belichaming op zich van een geheel van activiteiten waardoor de diverse etnisch-culturele groepen collectieve herinneringen, kennis, sociale contacten en waarden voortbrengen binnen het kader van de gestructureerde verbanden van het beleid van de overheid. De moedertaal die op school wordt gecultiveerd als communicatiemiddel en als medium om een bepaalde denkwijze door te geven, maar ook als element dat de authenticiteit en historische continuïteit van een volk aantoont, vormt in hoge mate een verenigende kracht die onontbeerlijk is voor het behoud en de reproductie van de etnisch-culturele identiteit van de allochtone leerlingen in het gastland.

Politici en politieke instituties zullen moeten inzien dat het moedertaalonderwijs een doorslaggevende bijdrage levert aan een soepele ontwikkeling en integratie van de persoonlijkheid van de kinderen en dat in het kader van een verenigd Europa geïntegreerde persoonlijkheden zich gemakkelijker kunnen voegen in het maatschappelijke systeem van zowel het gastland als het land van herkomst. Beide zijden zullen dus baat hebben bij de gemeenschappelijke ondersteuning en bevordering van het moedertaalonderwijs, want de hieronder genoemde doelstellingen dienen niet alleen het individu, maar ook het maatschappelijk geheel.

Uitgaande van het feit dat multiculturaliteit en meertaligheid inmiddels permanente kenmerken zijn van de moderne samenlevingen in West-Europa, heeft het Griekse ministerie van Onderwijs een onderwijspolitiek voor Grieken in het buitenland uitgestippeld. Het beleid van de Griekse overheid ten aanzien van de hervorming van het Griekstalig onderwijs in het buitenland is erop gericht door het creëren van een eigentijds institutioneel kader het Griekse onderwijs in het buitenland om te vormen van een Griekenland-georiënteerd tot een Grieks-georiënteerd model. Uiteindelijk doel hiervan is de vorming van een identiteit als Griekse Europeaan, op basis van de principes van de interculturaliteit. Chourdakis (2001) schrijft: "In een intercultureel onderwijsmodel dat rekening houdt met de noodzaak van wederzijdse beïnvloeding en samenwerking tussen de individuen van verschillende allochtone groepen, zullen de school en de lesprogramma's de culturen over het voetlicht moeten brengen, daarbij echter ernstig rekening houdend met de bijzondere eigenschappen van elke

cultuur afzonderlijk, het kritische denken cultiverend en tegelijkertijd de verwachtingen van de etnische groepen op onderwijs-, maatschappelijk, cultureel, maar ook politiek gebied onderzoekend.”

De Griekse leerlingen in Nederland volgen tegenwoordig het onderwijs Grieks niet meer om emotionele of praktische redenen (met het oog op een eventuele terugkeer naar Griekenland) zoals dat in de jaren '70 en '80 het geval was, maar vooral om culturele redenen. Daarom wordt het Grieks nu als tweede of vreemde taal onderwezen en de Griekse cultuur om de intellectuele horizon te verbreden. Hiervoor pleit ook het feit dat de ouders hardnekkig hun kinderen naar de Griekse school blijven sturen, onafhankelijk van hun sociaal-culturele oriëntaties (plannen om permanent in het gastland te blijven of plannen voor terugkeer naar Griekenland). Een verder gelegen doel van de Griekse school zal moeten zijn het ondersteunen van de aanwezigheid van de Griekse taal en cultuur onder de individuen van de tweede en derde generatie, opdat de leerlingen die die groep vormen zich kunnen ontwikkelen tot tweetalige en biculturele individuen.

De cultivering en bevordering van de Griekse cultuur zal moeten geschieden in samenhang met de maatschappelijke, culturele, economische en politieke omstandigheden in het gastland, opdat het individu – zonder zich geheel te assimileren aan het dominante culturele systeem – er volledig in kan integreren en actief kan deelnemen aan de maatschappelijke, culturele, economische en politieke instituties van de beide landen.

De Griekse school moet bij de leerlingen een oprecht verlangen opwekken om contact te zoeken met het cultureel andere, opdat zij kunnen ontdekken wat hen verenigt met en wat hen onderscheidt van de andere burgers van het land waarin zij leven. Op deze wijze zullen zij worden geholpen een positieve houding te ontwikkelen ten aanzien van de beide culturen, die zij in hun innerlijke belevingswereld moeten combineren en samenvoegen tot een geïntegreerd geheel. Zo zullen zij een solide basis verwerven voor de ontwikkeling van een identiteit die in overeenstemming is met de sociaal-culturele omstandigheden waaronder hun socialisatie, d.w.z. hun biculturele socialisatie, plaatsvindt.

De huidige tijd vereist wederzijds begrip, vreedzame coëxistentie en samenwerking tussen individuen en groepen van verschillende origine en culturele traditie die in de moderne multiculturele samenlevingen leven. Daarom moet het onderwijs de realisering van intercultureel onderwijs bevorderen en zo bijdragen tot de vreedzame coëxistentie van Grieken, Nederlanders en andere allochtone leerlingen in een multiculturele samenleving. Een school die monocultureel is georiënteerd en uniformiteit bevordert kan geen bijdrage leveren aan de vorming van een democratisch, pluralistisch verenigd Europa.

De Griekse school zal voorwaarden moeten scheppen opdat de leerling:

- zich bewust wordt van zijn afkomst
- zich een kritische houding en instelling eigen maakt ten aanzien van de culturele veelsoortigheid, zodat hij in staat is creatief aanwezig te zijn en soepel te integreren in zijn directe maatschappelijke en culturele omgeving
- geholpen wordt te beseffen welke toekomstperspectieven zich voor hem openen
- gelegenheid krijgt om zijn moedertaal te gebruiken.

De leerling moet op school gesteund worden om:

- een actief burger te worden in de multiculturele samenleving van het gastland
- flexibiliteit en mobiliteit te ontwikkelen ten aanzien van de keuze van het land waar hij wil wonen en werken, hetzij in het zich ontwikkelende verenigde Europa van de naties, hetzij in de wereldgemeenschap
- zich te interesseren voor en binnen de Griekse gemeenschap deel te hebben aan de zich voortdurend ontwikkelende Griekse cultuur – op gelijkwaardige wijze als de in Griekenland woonachtige Grieken.

Wanneer de leerling erin geslaagd is zijn culturele bewustzijn te vormen, het bewustzijn van een gemeenschappelijke bestemming, zal hij in staat zijn verstandige keuzes te maken.

Het functioneren van de Griekse school in Nederland stuit op problemen op de gebieden van organisatie, inhoud van het lesprogramma en leermiddelen. In de allereerste plaats maken de gedifferentieerde talige voorwaarden bij de leerlingen m.b.t. het Grieks het onderwijs in de Griekse taal een moeizame onderneming en beperken de effectiviteit ervan in hoge mate. De didactisch-methodologische aanpak van de problemen die voortvloeien uit de ongelijkheid van de talige voorwaarden bij de leerlingen zou volstrekt anders zijn als de leerlingen eentalig waren. Sommige leerkrachten proberen de situatie het hoofd te bieden door de leerlingen in te delen naar twee criteria: a) leeftijd en b) sociaal-culturele en talige voorwaarden (hun beheersing van het Grieks).

Hier blijkt duidelijk de noodzaak moderne, flexibele lesprogramma's te ontwikkelen die realistische doelen stellen en beantwoorden aan de bijzondere behoeften van zowel het onderwijs in de Griekse taal aan kinderen van de tweede en de derde generatie Griekse migranten, als van hun systematisch contact met culturele elementen (Geschiedenis, Godsdienst, Wereldoriëntatie enz.). Aangezien de culturele vakken slechts incidenteel gegeven worden, kunnen de doelstellingen gehaald worden in zoverre het onderwijs Grieks functioneert als een miniatuur van de vakken Taal, Geschiedenis, Godsdienst, Wereldoriëntatie en Aardrijkskunde zoals die op de scholen in het land van herkomst worden gegeven.

Een belangrijke rol in het socialisatieproces spelen ook de leerboeken, doordat zij in hoge mate de filosofie weerspiegelen die het functioneren van de samenleving beheerst en niet alleen kennis overdragen, maar ook attitudes en instellingen cultiveren. De inhoud van de boeken die gemaakt zijn voor kinderen in Griekenland is irrelevant m.b.t. het leven en de voorstellingen van de kinderen in Nederland en bevordert bovendien chauvinistische noties die zonder twijfel botsen met de volledig multiculturele opvatting van de maatschappelijke realiteit die in Nederland bestaat. Dit lesmateriaal houdt geen rekening met de bicultureel-tweetalige socialisatie-omstandigheden van de kinderen die buiten het Griekse grondgebied wonen.

De leerlingen geven aan dat zij deze boeken die in Griekenland gebruikt worden niet begrijpen, en de meerderheid van hen vindt ze niet prettig. Tot slot rust op de leerkracht de taak het didactisch-methodologische probleem op te lossen dat voortkomt uit het feit dat de taal van het land van herkomst in wezen als vreemde taal onderwezen moet worden. Zowel de onderwijzers als de ouders en de kinderen achten het een punt van de hoogste prioriteit dat er lesmateriaal wordt geschreven voor de leerlingen dat aangepast is aan hun specifieke behoeften en dat een inhoud bevat die is ontleend aan hun eigen ervaringen en die is voorzien van mooie illustraties.

Dit probleem wordt waarschijnlijk opgelost door de productie van lesmateriaal door de Werkgroep voor Interculturele en Migratiestudies van de Sectie Pedagogiek van de Universiteit van Kreta, in het kader van het programma 'Onderwijs voor Griekse migranten'. Men streeft ernaar dit lesmateriaal bruikbaar te maken, d.w.z. inhoudelijk rijk en flexibel, zodat het kan worden aangepast aan de uiteenlopende behoeften die het gevolg zijn van het ongelijke taalvaardigheidsniveau van een uit de aard der zaak heterogene leerlingpopulatie. Ook bevat het referenties aan zowel Griekenland als de realiteit van de gastlanden en de levensomstandigheden van de kinderen daar.

De ernstige problemen waarmee de Griekse leerkrachten geconfronteerd worden zijn niet alleen te wijten aan de heterogeniteit van de leerlingpopulatie en de ongunstige omstandigheden waaronder het onderwijs Grieks wordt gegeven, maar ook aan het ontbreken van bijscholing voor zo'n moeilijke taak. Er is duidelijk behoefte aan systematische bijscholing van de leerkrachten met behulp van zowel kortdurende als langere bijscholingscursussen in de gastlanden, maar ook in Griekenland. Voorts zij vermeld dat de problematiek nog wordt verergerd door de verschillende methoden en wijzen van lesgeven van de Nederlandse en Griekse leerkrachten, die over het algemeen geen enkel onderling contact onderhouden.

Heel deze situatie wordt ook nog negatief beïnvloed door het feit dat het onderwijs Grieks in de regel in de vrije tijd van de leerlingen wordt gegeven, dus wanneer zij zich willen ontspannen, hun huiswerk voor de Nederlandse school maken of op een andere manier hun vrije tijd invullen. Daardoor beschouwen zij de Griekse les als een extra belasting. Het spreekt vanzelf dat al deze problemen leiden tot de onderwaardering van het Griekstalig onderwijs. Wij kunnen dus concluderen dat de

omstandigheden waaronder de Griekse kinderen worden onderwezen in de Griekse taal en cultuur van invloed zijn op hun interesse om die lessen te volgen.

Er is dus een aanpassing nodig op vele niveaus. Er is behoefte aan nieuwe opvattingen over de betekenis van de ontplooiing en ontwikkeling van de kinderen die hen in staat stellen te leven in multiculturele samenlevingen. Het is nodig:

- dat er in het lesprogramma plaats wordt gemaakt voor een bredere en veelzijdige benadering van deze kwestie op vele niveaus
- dat het lesmateriaal wordt aangepast aan de sociaal-culturele omgeving en de behoeften van de leerlingen in het gastland
- dat de leerkrachten worden geïnformeerd en toegerust m.b.t. dit specifieke onderwerp voordat zij worden uitgezonden naar de 'Griekse scholen' in het buitenland
- dat er fundamentele richtlijnen worden uitgestippeld waarlangs de kinderen van Griekse migranten in aanraking moeten worden gebracht met hun culturele erfgoed en met de cultuur in het algemeen, op grond van de bijzondere kenmerken van het land waar ze wonen.

Ten slotte zijn wij van mening dat het inzetten van leerkrachten die afkomstig zijn uit de Griekse gemeenschap in Nederland en die een relevante bijscholing hebben ontvangen, nieuwe perspectieven zou openen voor de kwestie van het onderwijs aan de Griekse kinderen in Nederland.

De ouders hebben over het algemeen een positieve houding ten aanzien van het Griekstalig onderwijs, en die proberen zij op hun kinderen over te brengen. Een fundamentele reden hiervoor heeft betrekking op de emotionele band die zij met het land van herkomst onderhouden en de noodzaak de 'Grieksheid' van hun kinderen te behouden. Zij beschouwen daarom de Griekse school als een belangrijk socialisatiedomein. De belangrijkste reden waarom zij hun kinderen naar de Griekse school sturen is de cognitieve factor. Zijzelf, op hun beurt, dragen bij aan de emotionele dimensie van de socialisatie van hun kinderen.

De etnische samenstelling van het gezin beïnvloedt de sociaal-culturele oriëntaties van de kinderen en de etnische afkomst van de moeder speelt een belangrijke socialiserende rol. Bewust of onbewust 'staan' de ouders meer en meer 'toe' dat de taal van het gastland infiltreert in de boezem van het gezin. Over het algemeen gaan de ouders op een realistische wijze om met de biculturele omstandigheden waaronder zij leven, als gevolg van hun eigen ervaringen als migrant, en zij streven ernaar hun kinderen culturele waarden uit beide systemen mee te geven.

De benadering van de jongere generaties vormt de uitdaging van deze tijd, gegeven het feit dat, afgezien van het taalprobleem, ook de invloed van de Griekse school vermindert. Noodzakelijke voorwaarde is het organiseren van culturele en andere activiteiten, alsook het creëren van stimuli die

hun interesse voor het land van herkomst cultiveren. In dit kader moet het Nederlands onderwijs in een intercultureel en interlinguaal perspectief worden geplaatst. Tweektaligheid in woord en geschrift (*biliteracy*) moet worden nagestreefd als fundamentele onderwijsdoelstelling voor alle leerlingen.

Een bicultureel bewustzijn kan niet worden bereikt door de allochtone leerlingen in de Nederlandse schoolklassen te integreren en te assimileren, terwijl tegelijkertijd hun moedertaal en hun culturele origine worden verwaarloosd of zelfs onderdrukt.

De maatschappelijke voordelen die voortspruiten uit de aanwezigheid van tweetalige (of meertalige) en biculturele (of multiculturele) individuen zijn:

- Overstijging van het regionale en de vorming van een geïntegreerde Europese gemeenschap
- Actieve deelname aan en gelijke kansen in de maatschappelijke, politieke en economische instituties van beide landen
- Een betere verstandhouding tussen gastland en land van herkomst en een verbetering van de kennis en verbreiding van de cultuur van het land van herkomst en van het gastland, maar ook van de geschiedenis van de Europese volkeren
- Behoud en bescherming van het culturele erfgoed van beide landen
- Bevordering van een in grote lijnen gemeenschappelijk normen- en waardenstelsel
- Ontwikkeling van het besef van één gemeenschappelijke bestemming door het creëren van een Europees burgerschap en een Europese culturele identiteit die gebaseerd zijn op het harmonieus samenleven en samenwerken van individuen met verschillende culturele achtergrond.

In het kader van het verenigd Europa, en gezien de tendens dat de ‘etnische identiteit’ van allochtone groepen zich ontwikkelt tot een ‘Europese identiteit’, zijn wij van mening dat het begrip ‘natie’ geleidelijk naar de achtergrond moet verdwijnen. Op dit punt sluiten wij ons aan bij de opvatting van Habermas (1997) dat, als gevolg van wereldwijde ontwikkelingen (het ontstaan van formaties als b.v. de Europese Unie), de functies en bevoegdheden van de natie-staat geleidelijk verschrompelen.

11.3 Aanbevelingen voor de onderwijspraktijk

In de voorgaande hoofdstukken hebben wij gezien dat de socialisatie van de Griekse kinderen in Nederland zich onderscheidt van die van de kinderen die in Griekenland wonen, doordat eerstgenoemden te midden van andere volken wonen, d.w.z. zij leven onder bicultureel-tweektalige of zelfs multicultureel-meertalige omstandigheden. Wat wij in de regel zien gebeuren in het kader van de processen van osmose en synthese tussen de beide culturen (die van het land van herkomst en die van het gastland) - met andere woorden: in het kader van hun wederzijdse beïnvloeding – is het geleidelijk zwichten van de taal en cultuur van het land van herkomst (in dit geval Griekenland) en de

assimilatie van de jongere generaties aan het sociaal-culturele systeem van het gastland (in dit geval Nederland) (zie ook Damanakis, 1988 en 1997; Chatzidaki, 1994).

Wanneer men deze ontwikkeling wil beteugelen, zal men moeten streven naar bescherming van dat wat men de ‘Griekse etnisch-culturele identiteit’ zou kunnen noemen. Het verzekeren van een positieve houding van de kinderen ten aanzien van hun culturele herkomst is een belangrijke voorwaarde voor de ontwikkeling van biculturele vaardigheden. Maar de historische opsporing en erkenning van de onderscheiden elementen van het ‘ik’ verplicht ook tot respect voor het andersoortige ‘ik’ van de ander. Wij kunnen dus stellen dat de waarde van begrip en respect voor het culturele erfgoed van de etnische minderheid groot is, omdat het anders moeilijk is de kinderen respect voor het culturele erfgoed van anderen bij te brengen, iets wat een fundamentele voorwaarde is voor het wederzijds respect tussen de volken en de ontwikkeling en consolidatie van stabiele en constructieve onderlinge relaties.

De cultuur van de Grieken in Nederland is het product van een ontmoeting tussen de Griekse cultuur en de cultuur van het gastland. Wanneer aan de Griekse leerlingen in het buitenland Geschiedenis en Cultuur worden onderwezen, mag niet worden voorbijgegaan aan de geschiedenis en cultuur van hun eigen minderheidsgroep en aan de bijdrage die dit onderwijs kan leveren aan de ontwikkeling van de etnisch-culturele identiteit van de jongere generaties.

Wat vanuit pedagogisch oogpunt vereist is, is dat – uitgaande van de werkelijke socialisatie-omstandigheden van het kind – alle mogelijke elementen van Griekse origine die het kind in zich heeft geëxploiteerd worden, verrijkt en in verbinding gebracht met elementen uit de Griekse gemeenschap en het gastland, via een interculturele en bicultureel-tweetalige benadering, opdat zij beantwoorden aan de werkelijke leefomstandigheden van het kind en betekenis hebben voor zijn leven. Uitgaande van de condities van de leerling moet gestreefd worden naar de cultivering van zijn (bi)culturele kapitaal, zodat hij in staat zal zijn via een proces van zelfdenotatie een etnisch-culturele identiteit te ontwikkelen waarvan één poot verbonden is met de Griekse culturele traditie en met ten minste enkele uitingen van de moderne Griekse cultuur.

Wanneer de leerling tot zelfkennis wordt geleid – wat betekent het Griekse migrant van de tweede of derde generatie te zijn – en wanneer zijn basale zelfvertrouwen wordt versterkt als individu die trots is op wat hij is en die van zijn ‘roots’ houdt, zal hij ook in staat zijn elementen uit de omringende cultuur op te nemen en een waardevol lid te worden van de maatschappij waarin hij leeft en van die in het land van herkomst. Verder gelegen doel is dat hij een identiteit verwerft die in overeenstemming is met de sociaal-culturele omstandigheden van zijn socialisatie, d.w.z. een biculturele identiteit.

Voor het scheppen van schijnwerkelijkheden en voor het doorgeven van mythen en ideologieën aan de jonge generaties staat het domein van het onderwijs ter beschikking. De kwestie is hoe de kennis

kan worden omgezet in levenspraktijk, hoe het kind de compatibiliteiten tussen de beide culturen moet vinden en hoe het geholpen kan worden om zijn etnisch-culturele identiteit te ontwikkelen. Door middel van de keuze en overdracht van de juiste leerinhouden is het mogelijk een culturele identiteit te ontwikkelen, alsook attitudes en gedragsvormen die passen bij de culturele bijzonderheden van de leerling en bij de geest van een Europese en interculturele opvoeding en opleiding.

Met de gedachte dat omstreeks het tiende levensjaar de mogelijkheid tot abstract denken ontwikkeld is, zodat het kind historisch-culturele elementen kan begrijpen, hebben wij lesmateriaal vervaardigd – *Grieken in de Lage Landen 1600-2000* (Dialektopoulos, 2000) – dat een soort brug vormt die de wereld van het kind (de multidimensionale culturele en talige werkelijkheid waarin het leeft) verbindt met zijn etnische oorsprong.

Dit hangt ook samen met de uitspraak van het ministerie over de noodzaak van de implementatie van bicultureel onderwijs voor de Griekse migranten en de invoering van tweetalige onderwijssystemen die beter beantwoorden aan de maatschappelijke, cognitieve en pedagogische behoeften van het onderwijs aan Grieken in het buitenland.

Dit lesmateriaal confronteert de leerlingen met de complicaties die een bestaan als lid van een etnische minderheidsgroep in een multiculturele samenleving met zich meebrengt, d.w.z. het bevordert de notie ‘Griekseheid’ in een pluralistische samenleving. Het streeft ernaar een historische, economische en culturele connectie tot stand te brengen tussen de etnische groep en de dominante groep, zodat de leerlingen kennis krijgen van de onderlinge relaties die er in de loop van de geschiedenis tussen de groepen hebben bestaan en, bovenal, gaan begrijpen onder welke historische en economische omstandigheden de migratie van hun ouders plaatsvond en hun eigen socialisatie nu plaatsvindt.

Door de maatschappelijke omgeving te beschrijven en de werkelijkheid van het gastland te weerspiegelen zou dit materiaal het kader kunnen vormen dat de nieuwe generaties helpt zich, onder andere, te realiseren wat de geschiedenis en de rol van hun etnische groep is, wat hun positie is in het land waarin zij leven, wat hun relatie tot Griekenland is. Ook kan het hen tot zelfkennis brengen en tot kennis van anderen: wat betekent het om Griek van de tweede of derde generatie in Nederland te zijn, wat verenigt hen met of onderscheidt hen van het cultureel andere van het gastland. Op deze wijze kunnen zij een positieve relatie en houding ontwikkelen ten aanzien van hun etnische groep en het gastland en het zelfbewustzijn verwerven dat zij ‘ergens bij horen’. Door hun belevingen, voorstellingen en ervaringen uit te werken met behulp van het prisma van zelfkennis en kennis van de ander, kunnen de jonge mensen geholpen worden hun etnisch-culturele identiteit te ontwikkelen: ‘Ik ben een Griekse Nederlander’.

Het leven en de cultuur van de Griekse gemeenschap worden weergegeven als ingebed in de juridische, ethische, politieke, economische, onderwijs- en andere instituties van het gastland, die indirect ook het afzonderlijke individu beïnvloeden. Dientengevolge wordt het individu (het kind) benaderd als een geheel dat de schepping is (of zou moeten zijn) van de samenhang en interactie

tussen ten minste twee culturen. Het fundamentele pedagogische principe van dit lesmateriaal is dus de exploitatie en cultivering van het bicultureel-tweetalige onderwijskapitaal van het kind door zijn belevingen, voorstellingen en ervaringen te activeren. In deze richting gaan overigens ook de doelstellingen van het verdrag van Maastricht, dat ons aanspoort de nieuwe mens te creëren in een tweezijdige tweerichtingsrelatie: De Griekse Europeaan, maar ook de Europese Griek.

De presentatie van de Griekse gemeenschap heeft geen defensief karakter, d.w.z. zij wordt niet geïsoleerd, in zichzelf besloten voorgesteld. De Griekse gemeenschap was defensief in de jaren '60 en '70, toen de unieke etnische ideologie intensief werd gecultiveerd als factor van cohesie met het etnische centrum (Griekenland). Toen was er sprake van dat men zich verschanste. Tegenwoordig is er een andere dynamiek werkzaam. Het proces van de maatschappelijke integratie van de Grieken in het dominante culturele systeem is voltooid en de bijdrage van de Grieken aan de lokale samenleving is duidelijk zichtbaar (deelname aan de politiek, bijdragen op artistiek gebied enz.).

Wat wij nastreven is de Griekse gemeenschap voor te stellen als het product van een ontmoeting. Utrecht bijvoorbeeld is dan wel geen Griekenland, maar in sommige wijken van Utrecht kan men Griekenland ontmoeten. De historische, sociale en culturele elementen worden ontleend aan de individuele beleving en ervaringen van het kind (individueel niveau), aan het gezin en de directe en indirecte omgeving, d.w.z. de kring van verwanten, school en leeftijdgenoten (microniveau), de Griekse gemeenschap en de maatschappij van het gastland (mesoniveau) en het land van herkomst (macroniveau). Deze elementen hebben tot doel het kind te helpen zijn biculturele kapitaal te leren kennen en zich eigen te maken opdat hij het kan activeren, zijn bicultureel-tweetalige beleving, voorstellingen en ervaringen kan uitwerken en tot bewustzijn kan worden gebracht van zijn culturele herkomst en identiteit. Wanneer de leerling, door op zijn alledaagse ervaringen gebaseerde lering, zich bewust is geworden van zijn historisch-culturele herkomst, is hij in staat zich te verdiepen in concrete historische, sociale en culturele onderwerpen die betrekking hebben op de Griekse gemeenschap, het gastland en het land van herkomst en zo een historisch-cultureel bewustzijn te ontwikkelen. Op deze wijze verwerft hij een stabiele basis voor de ontwikkeling van een biculturele identiteit.

Ons streven was de leerstof cognitief georiënteerd te doen zijn (historische dimensie) en tegelijkertijd een emotionele lading te geven om ontroering teweeg te brengen. Door de historische presentatie (beschrijving van de geschiedenis van de Griekse gemeenschap) wordt het historisch bewustzijn gecultiveerd en door de emotionele lading de culturele identiteit. Men moet hier niet denken dat wij voorvechter zijn van een soort 'Griekenlandkunde' of van cultureel antagonisme of een botsing der beschavingen. Integendeel, de stof creëert een bredere, interculturele opvatting der dingen: zij volgt de axioma's van de interculturele theorie en oriënteert zich daarop, zonder ethnocentrische signalen uit te zenden en bij te dragen aan een mogelijke verschansing van de Griekse gemeenschap. Het fundamentele axioma van de interculturele theorie is de 'gelijkwaardigheid' van de

culturen. Met dit uitgangspunt tracht de interculturele idee de condities te scheppen voor vreedzame coëxistentie, samenwerking, solidariteit, begrip en meer in het algemeen een grotere gevoeligheid voor de maatschappelijke thema's die spelen in een multi-etnische/multiculturele samenleving als die van Nederland. Het materiaal wil de bekwaamheid en vaardigheid vergroten die nodig zijn voor de interactie met mensen die andere regels, waarden, denkwijzen en perspectieven hebben. Het wil de ontvangers helpen te begrijpen hoe hun maatschappij in elkaar zit en invloed uitoefenen op hun toekomstige ontwikkeling.

In het algemeen wordt nagestreefd de Griekse kinderen in Nederland te helpen:

- zich bewust te worden van hun individuele biculturele geschiedenis en die van hun gezin,
- de verschijnselen, situaties, feiten, relaties en organisatievormen in het leven van de leden van de etnische groep waar te nemen en te begrijpen en in het algemeen zich bewust te worden van de historisch-culturele eigenaardigheden van de Griekse gemeenschap,
- zich bewust te worden van de positie en de rol van de etnische groep in de samenleving van het gastland,
- de beleving, ervaringen en voorstellingen die naar voren komen uit hun communicatieve relatie met de dominante groep te verwerken en te begrijpen,
- zich vertrouwd te maken met de maatschappelijke en intellectuele prestaties van de Grieken in Nederland en een positieve relatie en attitude te ontwikkelen ten aanzien van hun etnische groep en een kritische houding tegenover het verschijnsel migratie,
- het vermogen tot zelfbeschikking te cultiveren, evenals begrip en respect voor anderen en de vorming van een onafhankelijk oordeel,
- een kritische houding en instelling te verwerven ten overstaan van de culturele diversiteit (om de eenheid en diversiteit van de menselijke soort te leren waarderen), en een creatieve aanwezigheid en soepele integratie in de sociale en culturele omgeving van het gastland,
- een evenwichtige biculturele identiteit te ontwikkelen,
- te beseffen welke toekomstperspectieven zich voor hen openen.

Structuur en indeling

Het verwezenlijken van bovengenoemde doelstellingen wordt bevorderd door de keuze van onderwerpen die zijn ontleend aan de socialisatieniveaus en –domeinen van de kinderen. Wij hebben ons gericht op de beschrijving van in het bijzonder die maatschappelijke domeinen waarin de Griekse gemeenschap leeft en actief is. Dergelijke maatschappelijke domeinen zijn: het gezinsleven, de Orthodoxe kerk, de scholen voor Griekstalig onderwijs, de Griekse gemeenschappen, de beroepssferen, de Griekse verenigingen enz. Met respect en genegenheid hebben wij getracht te beschrijven wat wij van wezenlijk belang achtten en een algemeen beeld van de ontwikkelingen te geven.

Het boek bestaat uit twee eenheden. In de eerste eenheid wordt verteld over leven en werken van de Grieken in Nederland, vanaf hun eerste verschijning in dit land tot het begin van de jaren '60 (Deel I). Informatie is geput uit het archiefmateriaal dat ligt opgeslagen in de Rijksarchieven, het Gemeentearchief van Amsterdam en diverse archieven van ambassades en consulaten. Met de massale vestiging van economische migranten in het begin van de jaren '60 begint een nieuw hoofdstuk van de aanwezigheid van de Grieken in Nederland. Hun geleidelijke ontwikkeling tot heden en de relaties van hun maatschappelijke structuren worden bestudeerd in samenhang met economische, politieke en culturele gegevens en worden stapsgewijs weergegeven door middel van thematische eenheden (Deel II). Onder andere wordt de bijdrage van de Grieken aan de samenleving van het gastland beschreven, bijvoorbeeld op artistiek en politiek gebied. De inhoud van de thematische eenheden is diachronisch georganiseerd (van het verleden naar het heden, van het verwijderde tot het nabije) en tegelijkertijd wordt door middel van vergelijkingen getracht het verleden met het heden te verbinden. Dank zij deze thematische eenheden krijgt de stof een meer 'dynamisch' karakter.

Er is gebruik gemaakt van zowel Griekse als Nederlandse primaire en secundaire bronnen (akten en andere documenten). Een van de belangrijkste middelen om toegang te verkrijgen tot het dagelijks leven en de belevingswereld van de migranten waren hun mondelinge getuigenissen. De diverse documenten en statistische gegevens maakten het mogelijk een aantal kwalitatieve en kwantitatieve aspecten van de Griekse aanwezigheid in Nederland te observeren en een goed beeld te krijgen van de sociaal-economische ontwikkeling van de immigranten.

De tweede eenheid bestaat uit een appendix met fotografisch en ander illustratiemateriaal. Zij knoopt aan bij de teksten van de eerste eenheid en getuigt van de geschiedenis en de cultuur van de Grieken in Nederland. Deze eenheid heeft een informatieve functie, maar dient vooral als stimulans voor intellectuele activiteit. Dit album is ingedeeld in thematische eenheden en het rijke visuele materiaal (foto's, documenten) is zodanig geordend dat het voor zichzelf spreekt: het geeft telkens de historische ontwikkeling van toen weer en weerspiegelt tegelijkertijd de huidige situatie. De foto's en documenten gaan vergezeld van verklarende bijschriften in twee talen, om de idee van toenadering te ondersteunen. Ook kunnen op deze manier personen van de tweede en derde generatie of Nederlanders die niet beschikken over de benodigde kennis van het Grieks toch de historische ontwikkeling van de Griekse gemeenschap volgen. Hier moet voor alle duidelijkheid vermeld worden dat de tekst van de eerste eenheid uitsluitend in de Griekse taal is weergegeven, aangezien een volledig tweetalige tekst – naar onze taxatie – bepaalde risico's in zich bergt:

- het zou bijdragen tot de wederzijdse beïnvloeding van beide talen,
- leerlingen die moeite hebben met het Grieks zouden hun toevlucht kunnen nemen tot de Nederlandse tekst.

Een tweetalige tekst zou dus een belemmerende factor zijn voor het gebruik en het leren van de Griekse taal. (De exploitatie van het intellectuele kapitaal dat de leerlingen via de Nederlandse taal

aandragen zou bijvoorbeeld door de onderwijzers tijdens de les kunnen geschieden). Over het algemeen kunnen wij zeggen dat het Grieks zo eenvoudig mogelijk is gehouden, om het kind in de gelegenheid te stellen ook talig deel te nemen. De stijl is levendig en authentiek. De inhoud kan niet worden beschouwd als ‘museumstof’, onpersoonlijk en ‘zonder smaak’, want het kind treft in de stof de samenleving zelf aan, zijn school, zijn gemeenschap en zijn kerk, elementen uit zijn eigen leven die een aantal aspecten daarvan uitdrukken. Aan de hand van de afbeeldingen en de teksten kan het kind zijn eigen verhalen en belevingen, zijn eigen biculturele kapitaal, herleiden.

Uitgangspunten en wetenschappelijke fundering van het materiaal

Bij het vervaardigen van het materiaal is rekening gehouden met:

- De holistische benadering van het individu

Het individu (kind) wordt benaderd als een heelheid die de creatie is (of moet zijn) van de samenhang en interactie van ten minste twee culturen (zie Damanakis, 2001b:81). De Griekse minderheid wordt benaderd in relatie tot de multiculturele samenleving van het gastland en als samenstellend element daarvan, d.w.z. in directe relatie tot de economische, politieke, maatschappelijke en ideologische omstandigheden die het afzonderlijke individu beïnvloeden. Bijgevolg wordt gestreefd naar de exploitatie van het bicultureel-tweetalige intellectuele kapitaal van de kinderen. Het materiaal gaat uit van de ervaringen van het kind en activeert die. Zo wordt het kind zich ervan bewust wat migratie en het leven in het buitenland, alsmede de relaties met de dominante groep betekenen.

- De biculturaliteit

Doel is, door de beide culturen naast elkaar te zetten in een culturele en (in tweede instantie) talige vergelijking, de interesse van het kind voor beide culturen op te wekken en het het vermogen bij te brengen zich bewust en actief met beide bezig te houden. Door de vergelijkende analyse van de feiten, verschijnselen en situaties van de beide landen worden de kinderen geholpen de relaties tussen de beide landen te begrijpen en zich bewust te worden van hun bicultureel-tweetalige situatie en van de omstandigheden waaronder hun socialisatie wordt gerealiseerd. Tegelijkertijd wordt door dit onderscheid van culturele modellen en het putten van informatie ook de verbreding van hun intellectuele horizon bewerkstelligd. De vergelijking moet geschieden op basis van gelijkwaardigheid en vooral tot doel hebben de gemeenschappelijke elementen te benadrukken en niet zozeer de verschillen aan te wijzen. Het kind moet het gevoel hebben dat het in twee werelden leeft die het, via hun gemeenschappelijke elementen, in zijn innerlijke belevingswereld met elkaar kan verbinden tot één geïntegreerd geheel.

- Het principe van de kindgerichtheid

Het materiaal is rijk en kleurig geïllustreerd. De afbeeldingen van personen en zaken beantwoorden aan de waarnemingen van het kind in het gastland. Zij weerspiegelen persoonlijke belevingen, ervaringen en voorstellingen, aangezien de onderwerpen zijn ontleend aan de multiculturele situatie van de kinderen en dicht bij hun interessesfeer staan.

- De complementariteit

Het materiaal wordt niet gepresenteerd als een strenge, rigide methode, maar als een benaderingsproces van de geschiedenis van de Griekse gemeenschap op een doeltreffende en beeldende wijze. Het voorgestelde proces om de historisch-culturele elementen te benaderen en te onderwijzen is dus open, dynamisch en flexibel. In dit kader kan het fungeren als complementair voor reeds bestaand historisch-cultureel lesmateriaal.

Tot slot zij vermeld dat het materiaal niet uitsluitend is bedoeld als lesmateriaal, maar dat het ook een waarde op zich heeft⁴. Het vormt een deel van het leven van het kind, het is iets voor zijn bibliotheek. Wellicht is het ook geschikt voor leerlingen van niet-Griekse origine en leerkrachten aan het basis- en voortgezet onderwijs die iets willen leren over leven en cultuur van de Grieken in Nederland d.m.v. een interculturele benadering.

NOTEN

DEEL I: ACHTERGRONDEN

Hoofdstuk 1: De Griekse gemeenschap in Griekenland en Nederland

1. De term ‘omojénia’ heeft een etnisch-culturele betekenis. Damanakis schrijft in zijn inleiding van *Prolegómena analytikou prográmmatos ya tin ellinóglossi ekpédefsi* (= Prolegomena bij een analytisch programma voor het Griekstalig onderwijs) (2001:8): “Onder dat begrip wordt het geheel van de Grieken, waar ook ter wereld, opgevat als een ‘culturele, ideologische en affectieve’ en niet als een ‘raciale’, gemeenschap.”
2. Veel Grieken en andere allochtonen hebben een Nederlandse of een dubbele nationaliteit. Korthedshalve zullen we de verschillende groepen verder naar hun oorspronkelijke herkomst benoemen.
3. Tennekes (1986a) schrijft dat de term ‘etnische minderheidsgroepen’ niet van toepassing is op recent naar Nederland gekomen minderheidsgroeperingen. Volgens hem is er pas sprake van minderheden wanneer de recent geïmmigreerden min of meer duurzaam een positie van achterstelling innemen. Zolang er nog geen ‘minderheidsvorming’ is opgetreden, kunnen de betrokken groepen volgens Tennekes beter als ‘etnische groeperingen’ worden gekarakteriseerd.
4. Verschillende identificatiecriteria worden gehanteerd om allochtone groepen in Nederland te identificeren. Het nationaliteitscriterium alleen blijkt een zeer gebrekkig identificatiecriterium te vormen. In de definitieve nota *Registratie en Rapportage Minderhedenbeleid* van het Ministerie van Binnenlandse Zaken (1992) wordt voornamelijk volstaan met de criteria nationaliteit en geboorteland (van de persoon en diens ouders). Het geboorteland van de vader leidt bij een groot deel van de herkomstgroeperingen ook tot een goede identificatie van de bevolkingsgroep (Roelandt e.a, 1993:40). Over het identificatiecriterium van minderheidsgroepen in EU-landen schrijven Extra & Gorter (2002d:7): “Throughout the EU it is common to present data on RM

(Regional Minority) groups on the basis of (home) language and/or ethnicity and to present data on IM (Immigrant Minority) groups on the basis of nationality and/or country of birth. However, convergence between these criteria for the two groups appears over time, due to the increasing period of migration and minorization of IM groups in EU countries. Due to their prolonged / permanent stay, there is strong erosion in the utilization of nationality or birth-country statistics.”

5. Volgens de statistische gegevens van www.cbs.nl/statweb zien we de volgende aantalen Grieken in Nederland per 1 januari 2002:

<i>1^e generatie</i>	<i>1^e generatie</i>	<i>2^e generatie</i>	<i>2^e generatie</i>	<i>Totaal</i>	<i>2^e generatie waarvan beide</i>
<i>mannen</i>	<i>vrouwen</i>	<i>mannen</i>	<i>vrouwen</i>	<i>mannen+vrouwen</i>	<i>ouders geboren in Nederland</i>
4.607	2.445	2.569	2.456	12.077	24%

6. Niet alle Grieken in Nederland maken echter deel uit van een netwerk waarin andere landgenoten participeren.
7. F. Lindo heeft onderzoek gedaan naar de invloed van groepsspecifieke gedragspatronen op de onderwijsloopbaan van Turkse en Iberische migrantenjongeren.
8. Vermeulen e.a. (2000:138) schrijven over de Griekse immigranten in Amerika: “Wherever Greeks settled in sufficient numbers, they established a ‘Kinotita’, a financially self-supporting community of Greek Orthodox believers, whose first aim was to found a church and a Greek language school. This ‘Kinotita’ then provided the basis for numerous other associations.”
9. Een uitgebreide beschrijving van het begrip ‘Kinotita’ vinden we in het gelijknamige boek van D. Giannakos (1984). De ‘kinotita’, of anders gezegd: ‘Griekse gemeenschap’, is een afspiegeling van Griekenland in het klein. ‘Kinotita’, culturele verenigingen, sportverenigingen, oudercommissies, dansgroepen en politieke partijen zijn ook de vormen die in Griekenland georganiseerd voorkomen. ‘Kinotita’ wordt als de dorpsraad ervaren. De ‘Kinotita’ in het buitenland zorgt vooral voor de viering van de nationale feestdagen en meestal voor het creëren van de voorwaarden t.b.v. religieuze belevenissen.
10. Over de Turken in Nederland schrijft L.I. Leeflang (2002:30): “the construction and preservation of their ethnic identity is influenced by the cultural threat they experience from the Dutch and the pressure they feel to adjust to Dutch culture.”
11. In Utrecht bevindt zich de grootste concentratie van Grieken in Nederland; de Griekse gemeenschap van Utrecht ‘Anagennisi’ telt ongeveer 1500 leden.
12. Negentig procent van de Griekse migranten in Utrecht komt uit grensgebieden van het Griekse platteland.
13. Dezelfde sociale cohesie kenmerkte ook de Griekse migranten van de eerste generatie in Amerika. Vermeulen (2000:140) zegt in dat verband: “Family and village networks were strong, as were village-based mutual aid societies.”

14. ‘Griekse diaspora’ is dat gedeelte van het Griekse volk dat om verschillende redenen geëmigreerd is en zich in gebieden buiten de Griekse wereld gevestigd heeft. In de nieuwe vaderlanden zijn zij affectieve, culturele en materiële banden blijven aanhouden met de eigen geboorteplaats en met het land van herkomst, van henzelf of van hun ouders. Die verspreid wonende Grieken vormen in het land waar zij verblijven maatschappelijke groepen die hun bijzonderheid ontleen aan hun gemeenschappelijke geografische en nationale herkomst (zie Karafyllis, 1998).
15. Damanakis doelt met de term ‘nationale schijnidentiteit’ niet zozeer op het ‘onechte’ als op het feit dat men te maken heeft met de indruk die de zaak wekt en niet de substantie ervan. De ‘schijnidentiteit’ is in zijn ogen het product van een ideologie en hieraan ontbreekt een materiële basis.
16. Zie ook het tijdschrift *Ikonomikos Tachydromos*: ‘To Dendro ke o Galaxias’ (‘De Boom en de Melkweg’) nov. 1977.
17. Het Griekstalig onderwijs dat aan de Secties Moedertaal en de OALT-afdelingen plaatsvindt wordt doorgaans Griekse school genoemd.

Hoofdstuk 2: Cultuur en identiteit bij allochtone groepen

1. Shadid (1998:51) geeft er de voorkeur aan minderheidsgroepen “aan te duiden als immigranten en bijvoorbeeld als Turkse Nederlanders, Marokkaanse Nederlanders en Surinaamse Nederlanders en niet als allochtonen en buitenlanders.” Hij schrijft: “Van een dergelijke terminologie gaat namelijk een signaal uit naar de samenleving dat hun verblijf in Nederland permanent is en dat ze dezelfde rechten en plichten behoren te hebben. Datzelfde signaal nodigt de immigranten uit om te aanvaarden dat zij, en met name hun volgende generaties, hier permanent zullen blijven en dus Nederland moeten gaan beschouwen als hun nieuwe of tweede vaderland.”
2. Kroeber en Kluckhohn in *Culture, a critical review of concepts and definitions* (1952) hebben 164 definities verzameld en geanalyseerd van auteurs die vaak de punten benadrukken die hun op dat moment passen. Anderen hebben de moed bijna opgegeven, zeggende dat cultuur “is a term which is not susceptible of defiguration” (Katoke, 1982). Volgens Shadid (1998:22) zijn er waarschijnlijk momenteel meer dan 300 definities van het begrip ‘cultuur’ voorhanden.
3. Volgens Moran (1999:406) en andere onderzoekers (Smith 1991, Phinney 1990) worden etnische groepen gedefinieerd als groepen die bestaan uit leden die a) een gemeenschappelijke geschiedenis en cultuur hebben, b) elkaar kunnen herkennen aan overeenkomstige fysieke kenmerken, en c) via het proces van onderlinge beïnvloeding en afbakening van hun relatie tot anderen zich als leden van dezelfde groep identificeren.
4. De conclusies van deze studie hebben vooral betrekking op de specifieke groep Grieken die is onderzocht. Ze kunnen niet zonder meer worden toegepast op Grieken in andere steden.

5. Lazië is het deel van de Pontus tegen de Kaukasus aan, aan de Turkse kant.
6. In oudere literatuur is er niet zo'n duidelijk onderscheid tussen de begrippen etnische identiteit en culturele identiteit. Soms worden de termen door elkaar gebruikt.
7. De etnische en de culturele identiteit zien we als kenmerken die de sociale identiteit samenstellen; deze sociale identiteit vormt dan weer samen met de persoonlijke (individuele) identiteit de identiteit van de ik-persoon (Damanakis, 1999a:42).
8. Vaak vindt men naast het begrip culturele identiteit ook andere termen die min of meer als equivalent worden gebruikt. Zo treft men onder andere de volgende termen aan: 'de eigen identiteit', 'sociaal-culturele identiteit', 'culturele oriëntatie', 'culturele eigenheid', 'de eigen culturele achtergrond', 'de eigen leefwijze', en 'volksaard'. De exacte woordkeuze lijkt in de meeste gevallen te zijn ingegeven door persoonlijke voorkeur of stilistische overwegingen, hoewel er een enkele keer wel wordt geprobeerd een specifiek aspect te accentueren (Vermeulen, 1982:5).
9. De sociaal-culturele identiteit van het individu wordt onder bepaalde ecologische, taal-, culturele, politieke, en biogenetische omstandigheden gevormd en is de uiting van wat Raveneau (1987, zoals Auernheimer 1990:109 hem citeert), 'synchronisch niveau' en 'synchronische kenmerken' om de identiteit vast te stellen, noemt.
10. De term socialiseerders wordt door Rita Vuyk in *Het kind en zijn leeftijdgenoten* (1963) gehanteerd voor degenen die het kind de gewenste cultuurpatronen bijbrengen. Hiermee wordt de term 'socialising agents' vertaald.
11. Naoorlogse pedagogische, psychologische en sociologische studies documenteren de stelling dat, voor de ontwikkeling van het individu, de onwillekeurige en ongeprogrammeerde invloeden van de omgeving evenzeer van belang en doorslaggevend zijn als de geprogrammeerde.
12. Feddema (1992:35) hanteert de term 'anderhalfde generatie' voor de personen die zich in de loop van hun jeugd als kinderen van migranten in Nederland hebben gevestigd. Pels (1998:22) in navolging van Martens (1996) – zie ook Buijs e.a, 1994, en Vermeulen e.a, 1996:210 – hanteert de term 'tussengeneratie' voor degenen die in de leeftijd van 6 tot 16 jaar zijn gemigreerd.
13. Vier jaar na de Minderhedennota (Ministerie van BiZa, 1983) werd op een congres een 'balans van het minderhedenbeleid' opgemaakt. Met name Köbben waarschuwde op dat congres voor een overdreven pessimisme en voegde daar het volgende aan toe: "Dat [overdreven pessimisme] werkt verlamdend en als een 'self-fulfilling prophecy'." Bovendien wekt het bij het gros van de Nederlandse bevolking de indruk: al die immigranten en hun nakomelingen, die zijn alleen maar een last, èn een last waarmee we blijkbaar tot in lengte van dagen zijn opgescheept (Köbben, 1988:12).

14. Door een onderzoek, eind 1981 uitgevoerd door het Antropologisch-Sociologisch Centrum van de Universiteit van Amsterdam, waarin het begrip etnische identiteit central staat, wordt de verbondenheid met de groep meer benadrukt. Dit onderzoek richtte zich niet alleen op de betekenis van het begrip in strikte zin, maar ook op de plaats die het heeft in discussies over het beleid.
15. Nederland kent van oudsher een verzuilingstraditie. Men is er in dit land sterk mee vertrouwd dat groepen met verschillende religie of levensbeschouwing betrekkelijk vreedzaam naast en door elkaar leven. Daarbij beschikken deze groepen op veel gebieden over hun eigen instellingen, organisaties en voorzieningen, zoals bijvoorbeeld ziekenhuizen, vakbonden, scholen, instellingen voor maatschappelijk werk en omroepverenigingen. Dit verschijnsel, in Nederland aangeduid als 'verzuiling', is daarbuiten beter bekend als pluralisme. Volgens het verzuilingsmodel zouden etnische minderheden zelf kunnen bepalen wat in het belang van de minderheid is. Dat zou het best in praktijk kunnen worden gebracht als de allochtone groepen op een aantal gebieden eigen voorzieningen zouden krijgen.
16. In art. 128, par. 1 van het verdrag van Maastricht wordt expliciet bepaald: "De Gemeenschap draagt bij tot de ontplooiing van de culturen van de Lid-Staten onder eerbiediging van de nationale en regionale verscheidenheid van die culturen, maar tegelijk ook de nadruk leggend op het gemeenschappelijk cultureel erfgoed.
17. Extra (2002:263) constateert: "Talenbeleid wordt door de lidstaten van de EU vooralsnog echter sterk vanuit een nationaal perspectief gezien. Binnen de EU komen de uitgangspunten voor een gemeenschappelijk talenbeleid dan ook tot nu slechts moeizaam en met een weinig verplichtend karakter tot stand."

Hoofdstuk 3: Socialisatie van allochtone kinderen

1. Voor sociologen zijn enculturatie, acculturatie en assimilatie deelprocessen van socialisatie.
2. Een andere term die vaak voorkomt in beleidsnota's, is acculturatie. Deze term wordt in het *Beleidsplan Culturele Minderheden in het Onderwijs* uit 1981 gehanteerd. Onder acculturatie van minderheden en de overige leden van de Nederlandse samenleving wordt hier verstaan "een tweezijdig of meerzijdig proces van elkaar leren kennen, aanvaarden en waarderen en het zich openstellen voor elkaars cultuur of elementen daarvan" (p. 6). Deze visie op acculturatie benadrukt de gelijkwaardigheid van culturen en heeft als primair doel de leden van de allochtone groepen voor te bereiden op en in staat te stellen tot volwaardig sociaal-economisch, maatschappelijk en democratisch functioneren en participeren in de Nederlandse samenleving. Met andere woorden: acculturatie is "het proces van het opbouwen van een nieuw bestaan" (Adriani e.a, 1998:226; zie ook Berry 1990:201 e.v. en 1992:62).

3. Leseman (1994:24) schrijft hierover: “Kenmerkend voor de leeftijdsfase van twee tot zes jaar is voorts dat de taal een veel grotere rol krijgt in het (sociaal-)constructieve proces van ontwikkeling. De toenemende communicatieve interacties dragen bij aan de verdere ontwikkeling van de taalvaardigheid. Bovendien biedt de taal het kind meer mogelijkheden om in interactie kennis te construeren, bijvoorbeeld conceptuele kennis die (ten dele) berust op culturele conventies die in het betekenisstelsel van de taal zijn vastgelegd. De taalontwikkeling biedt de opvoeders ruimere en gemakkelijker hanteerbare mogelijkheden om dit constructieproces inhoudelijk en sociaal-emotioneel te reguleren.”
4. Volgens het ‘contextual model’ van socialisatie (Hurrelmann, 1988) wordt de menselijke ontwikkeling gezien als een levenslang proces van interacties tussen de mens en de omgeving (zie ook Mead, 1934 en Hebermas, 1984). Vanuit het perspectief van het ‘contextual model’ is het individu “in a permanent process of acquisition from and confrontation with the social environment” (Hurrelmann, 1988:7).
5. De ervaringen die in het verleden in Nederland zijn opgedaan in de talloze projecten die zijn uitgevoerd ten behoeve van het verbeteren van de situatie waarin veel allochtonen verkeren, maken duidelijk dat voor emancipatie van etnische minderheidsgroepen de inbreng van goed opgeleide en ter zake kundige leden van die groepen onmisbaar is. Zonder goed opgeleide vertegenwoordigers van etnische groeperingen die maatschappelijke sleutelposities innemen, zal emancipatie van etnische minderheidsgroepen moeilijk blijken.
6. Het eenrichtingsproces dat door het (over)aangepaste type doorlopen wordt en tijdens hetwelk hij zijn eigen etnisch-culturele afkomst in het gastland vervangt of verwerpt, komt overeen met de ‘subtractive acculturation’ van Gibson (1991:367).
7. Wanneer, daarentegen, kinderen kiezen voor het leren van een vreemde taal, gaat het om kunstmatige tweetaligheid.
8. ‘Halfstaligheid’ of de varianten ‘dubbele halfstaligheid’ en ‘semilinguïsme’, gebrekkige competentie of vaardigheid in de tweede taal, is een term die voor het eerst in de Scandinavische landen gehanteerd werd. Als schuldige werd het onderwijssysteem aangewezen, dat het belangrijkste medium zou zijn voor taalverschuiving met een andere moedertaal dan de schooltaal (Fase, 1987:86). Toch is de term ‘semilinguïsme’ vaak omstreden omdat hij stigmatiserend werkt (Narain e.a, 1994:12).
9. Terwijl binnen een land twee- of meertaligheid vaak als probleem wordt gezien, heeft zij in internationaal perspectief allerlei voordelen. Muysken (2000:3) geeft een aantal voorbeelden, één hiervan is: “In Istanbul is een Duitstalige universiteit voor terugkeerde Turken, de zogenaamde *Rückkehrer*. Deze Turkstalige Duitsers of Duitstalige Turken zijn vloeiend tweetalig. Zij vormen een klasse van tussenpersonen, een schakel in het intensieve economische samenwerkings-

verband tussen Duitsland en Turkije. Tussen Nederland en Turkije bestaan er vergelijkbare culturele, economische en toeristische banden.”

10. Het transitie­model is gangbaar in Europa en de Verenigde Staten. In de Verenigde Staten wordt het aangeboden aan kinderen met ‘Limited English Proficiency’.
11. Deze verklaring gaat niet op wanneer als criterium voor de aanduiding van twee talen als eerste en tweede taal de mate van beheersing ervan door het individu wordt genomen.
12. Wel wordt de term ‘gebalanceerde tweetaligheid’ gebruikt voor tweetaligen die beide talen op vrijwel gelijk niveau beheersen. Volgens deze omschrijving worden ook tweetaligen met een laag taalvaardigheidsniveau in beide talen gerekend tot gebalanceerde tweetaligen. Maar volgens vele onderzoekers zijn zelfs gebalanceerde tweetaligen vaardiger in één van de talen, afhankelijk van het domein of de situatie van taalgebruik (Saunders, 1988).
13. Hierbij moet een onderscheid worden gemaakt tussen een additieve en een subtractieve verwervingscontext (Lambert, 1978). In een additieve context worden een of meer prestigetalen toegevoegd aan de eerste taal, die meestal ook de dominante taal is. Vaak is hierbij sprake van een vrije keuze en wordt de term ‘elitaire tweetaligheid’ gebruikt (Skutnabb-Kangas, 1984). Anders is het in een subtractieve verwervingscontext waarbij de tweede taal de meerderheidstaal is en de eerste taal weinig prestige geniet. Kinderen uit etnische minderheids­groepen worden meestal in een subtractieve context tweetalig en staan enerzijds onder druk van de omgeving om de meerderheidstaal te leren en anderzijds van het gezin om de eerste taal te handhaven.

Hoofdstuk 4: Socialisatie van Griekse kinderen in Nederland

1. Wat de etnische samenstelling van Griekse gezinnen in België en Frankrijk en het gedrag van de ouders t.o.v. het onderwijs van de kinderen betreft, zie het onderzoek van A. Paizanou (1997), pp. 64-66.
2. In uitzonderlijke gevallen hebben kleuters al reëel leidinggevend gedrag vertoond, maar het is normaal dergelijk gedrag pas in de tweede helft van de lagere-schoollleeftijd te verwachten (Vuyk, 1963:231).

Hoofdstuk 5: Onderwijs Grieks in Nederland

1. De afdelingen Griekstalig onderwijs in landen van de Europese Unie worden Secties Moedertaal­onderwijs genoemd. Comform EG-Richtlijn 77/486/Eeg, art. 3, hebben migrerende werknemers binnen de EU en hun kinderen het recht en de mogelijkheid hun moedertaal en cultuur te behouden en te cultiveren.

2. Het belang van kennis van allochtone talen en culturen wordt benadrukt vanuit cultureel, juridisch en/of economisch perspectief (Extra e.a, 2002:259):
 - in cultureel opzicht kan OALT bijdragen aan het behouden en de bevordering van een pluralistische samenleving
 - in juridisch opzicht kan OALT tegemoet komen aan het internationaal erkende recht op taalontwikkeling en taalbehoud vanuit het gegeven dat de eigen taal door veel allochtone groepen in de samenleving wordt opgevat als kernwaarde van culturele identiteit
 - in economisch opzicht kunnen allochtone talen en culturen tenslotte een belangrijk kennispotentieel vormen in een samenleving die zich in toenemende mate internationaal oriënteert.
3. Van het lesmateriaal dat voor Griekse kinderen in het buitenland is samengesteld (afgezien van dat van de Universiteit van Kreta), beantwoordt het best aan de behoeften van de doelgroep - omdat het rekening probeert te houden met de heterogeniteit van de leerlingpopulatie -, elk voor zijn eigen concrete geval: het lesmateriaal van de Universiteit van Ioannina, dat gericht is op de Griekse kinderen in Duitsland, en de lessencyclus van het pedagogisch instituut voor het Griekstalig onderwijs in de V.S. (Damanakis, 2001b:71).

DEEL II: SURVEY-ONDERZOEK

Hoofdstuk 6: Opzet en uitvoering van het survey-onderzoek

1. In navolging van de identificatiecriteria van Klater-Fomer (1996:2) worden als Griekse leerlingen die leerlingen beschouwt die:
 - of: in Griekenland zijn geboren of ouders hebben die in Griekenland zijn geboren;
 - of: de Griekse nationaliteit bezitten of ouders hebben die de Griekse nationaliteit bezitten;
 - of: thuis, naast of in plaats van Nederlands, Grieks spreken.Het laatste criterium heeft eigenlijk te maken met kinderen van Cypriotische afkomst.
2. De gegevens met betrekking tot het aantal leerlingen per klas en per geslacht zijn ontleend aan de archieven van de desbetreffende scholen en aan de statistische gegevens die bij het begin en het eind van elk schooljaar beschikbaar worden gesteld door het bureau van de onderwijsattaché te Brussel.

Hoofdstuk 7: Kenmerken van de onderzoekspopulaties

1. In deze analyse volgen wij in grote lijnen de indeling van het onderzoek van Damanakis, 1997.
2. De huur die sommige gemeenten vragen voor het gebruik van lokalen is bijzonder hoog. Zo rekenende de gemeente Groningen voor het schooljaar 2002-2003 bijvoorbeeld een bedrag van 5.445 Euro voor het gebruik van een leslokaal van een scholengemeenschap.
3. In de Inleiding van *Maakt cultuur verschil?* (1996:1) beklemtoont F. Lindo: “Aan de beoordeling van de maatschappelijke positie van een groep ligt een vergelijking ten grondslag: de verrichtingen van etnische groepen worden meestal afgemeten aan de maatstaven van de ‘mainstream society’. In Nederland is deze impliciete neiging tot vergelijken gecondenseerd in het begrip ‘achterstand’. Etniciteit en achterstand zijn in het Nederlandse vertoog over minderheden sterk met elkaar verbonden.”
4. Om de positie van het moedertaalonderwijs in de geïntegreerde scholen (waar het binnen het reguliere lesrooster gegeven kan worden) te verbeteren, is het onzes inziens noodzakelijk dat aan enkele voorwaarden wordt voldaan, zoals:
 - erkenning van de moedertaal als vreemde taal voor de Griekse leerlingen en vermelding van de vorderingen in het schoolrapport van de Nederlandse school,
 - afstemming van het moedertaalonderwijs op het lesprogramma van de Nederlandse school.
5. Aan etnisch-culturele minderheidsgroepen afkomstig uit derdewereldlanden wordt relatieve prioriteit toegekend bij het organiseren van moedertaalonderwijs (OALT). De reden daarvoor is dat leerlingen uit die landen lagere prestaties leveren in het reguliere onderwijs. De eigen taal wordt ingezet om begrippen, principes en vaardigheden die in het Nederlandstalige onderwijs een rol spelen te verduidelijken, te onderbouwen of aan te leren. Door speciale didactische maatregelen te nemen kan de ‘overlap’ tussen het functioneren in de eigen taal en in het Nederlands als tweede taal optimaal benut worden.
6. Een leerling die, als kind van immigranten, in het gastland is geboren en/of van begin af aan in Nederland onderwijs heeft gevolgd staat in het onderwijs bekend als ‘onderinstromer’. Wie rechtstreeks vanuit het land van herkomst in Nederland zijn opleiding in basis- of voortgezet onderwijs moet voortzetten wordt ‘zij-instromer’ genoemd (zie Vallen, 1994).
7. Bij de invoering van de onderwijswet van 1985 is het kleuteronderwijs geïntegreerd in het Nederlandse basisonderwijs. Zo ontstonden er in het basisonderwijs 8 groepen.
8. Zoals blijkt uit vergelijkbare onderzoeken in Duitsland, België en Australië (zie Damanakis, 1988, 1997, 2001c): hoe verder wij ons verplaatsen van de grote stedelijke centra, waar de Griekse gemeenschappen groot en goed georganiseerd zijn, naar kleinere stedelijke centra en plattelandsgebieden, waar de gemeenschappen verspreid zijn, des te meer verliest de Griekse taal terrein.
9. Uit het onderzoek van L. de Rijke (1999) naar de taalbeheersing van Nederlandse leerlingen in

Griekenland bleek dat in de gezinssfeer de Nederlandse moeders degenen waren die het meest Nederlands spraken met hun kinderen en dus een belangrijke socialisatiefactor vormen.

10. Wij hebben als criterium het *geboorteland* van de moeder gehanteerd en niet haar nationaliteit als zodanig. Vier moeders die niet in Griekenland en ook niet in Nederland zijn geboren, laten wij in de volgende statistische analyses buiten beschouwing.

Hoofdstuk 8: Sociaal-culturele en cognitieve voorwaarden van de leerlingen

1. De leerlingen kunnen (vergelijkende) oordelen hebben over de betreffende twee talen met betrekking tot bijvoorbeeld evaluatieve aspecten, statusaspecten, solidariteitsaspecten, en een voorkeur hebben voor het gebruik van een van beide talen. Ten aanzien van het gebruik van Grieks en/of Nederlands in contactsituaties ontstaat vaak een patroon dat bijvoorbeeld kan verschillen al naar gelang interactiepartner, plaats of onderwerp. Verder kunnen de leerlingen een verschillend belang hechten aan het leren/onderhouden van de twee talen door henzelf en door anderen.
2. De emotionele banden van de leerlingen met Griekenland moeten niet worden overschat, aangezien wij van mening zijn dat zij er toch geen praktische invulling aan kunnen geven. De emotionele band met Griekenland lijkt in tegenspraak te zijn met hun daadwerkelijke kennis. Wij veronderstellen dat de antwoorden op vragen als: ‘welke taal ervaar je als vreemde taal’, ‘welk land ervaar je als vaderland’ in hoge mate bepaald worden door een gecultiveerde ideologie die wordt gecultiveerd in het gezin, maar bovenal door de gedetacheerde Griekse leerkrachten.

Hoofdstuk 9: Beoordeling van het onderwijs Grieks

1. ‘Nee’, het korte doch krachtige antwoord dat Metaxás op 28 oktober 1940 gaf, toen de fascistische Italianen de capitulatie van Griekenland eisten.
2. 25 maart 1821: begin van de vrijheidsstrijd tegen de Turken.
3. Vermeulen (1992) laat zien dat het verschil in onderwijs tussen opeenvolgende generaties van Amerikaanse Grieken en Italianen wier voorvaders van boerenafkomst waren, vooral te herleiden is tot een verschil in oriëntatie op het onderwijs. In Griekenland werd onderwijs ook op het platteland gezien als een geschikt middel om vooruit te komen, terwijl het voor de Zuid-Italianen gold als een verlengstuk van het gewantrouwde centrale gezag.
4. De maatschappelijke ontwikkeling van de Grieken leidt tot het wegtrekken uit de oorspronkelijke compacte gemeenschappen in de binnensteden naar sociaal-economisch betere wijken in de

voorsteden – karakteristieke voorbeelden zijn Utrecht en Gorinchem -, waardoor het volgen van de moedertaallessen wordt bemoeilijkt, als gevolg van de grotere afstanden.

5. Volgens Bakker (1972:55) heeft het moedertaalonderwijs op de volgende wijzen baat bij de samenwerking van Griekse en Nederlandse leerkrachten:

“- Het moedertaalonderwijs wordt toepasbaarder. Omdat de leerlingen bepaalde taalvaardigheden oefenen in de situatie van een ander vak, een project of iets dergelijks, zijn ze ook in staat die vaardigheden toe te passen in die situaties. Systemscheiding blijft uit.
- Het moedertaalonderwijs wordt motiverender; dat komt door de reële situaties. Discussie om de discussie, tekstinterpretatie om de tekstinterpretatie werkt demotiverend voor leerlingen.”

Hoofdstuk 10: Samenvatting en evaluatie

1. De vragen die de Werkgroep voor Interculturele en Migratiestudies van de universiteit van Kreta zich stelde bij het ontwikkelen van het lesmateriaal waren niet alleen van theoretische, maar ook van organisatorische aard: i) Was er behoefte aan lesmateriaal voor elk land waar Griekse kinderen wonen afzonderlijk of aan één tekst voor allen? Of misschien een combinatie van beide mogelijkheden? ii) Moest het materiaal worden georganiseerd in verschillende kennisniveaus? En zo ja, wat moest dan de structuur en de interne logica van elk niveau zijn, alsmede de relatie en samenhang tussen de niveaus? Wat de eerste vraag betreft werd het nietopportunity geacht materiaal te ontwikkelen voor elk land waar Griekse kinderen wonen afzonderlijk, omdat een dergelijke onderneming uit de aard der zaak financieel en technisch onmogelijk is, gegeven het feit dat er Grieken wonen in meer dan honderd landen ter wereld en dat er, volgens gegevens van het Ministerie van Onderwijs, georganiseerde vormen van Griekstalig onderwijs functioneren in ten minste veertig landen. De medewerkers kwamen, overwegende dat ‘doel van het onderwijs aan migranten is hun culturele verrijking door middel van het dynamische proces van intrahelleense ontmoeting en interactie, welke verrijking leidt tot exploratie van de gemeenschappelijke basis van de diverse Griekse identiteiten, zonder die gelijk te schakelen of te annuleren’ tot de volgende logische gevolgtrekkingen, in de woorden van prof. M. Damanakis (2001a:22), verantwoordelijk voor het programma: “Lesmateriaal dat per land georganiseerd zou zijn en de cultivering van de bijzondere kenmerken van elke Griekse gemeenschap voorop zou stellen zou slechts de ongelijkheid bevorderen en de Grieken in de diverse landen geleidelijk verwijderen van hun gemeenschappelijke basis, d.w.z. van de gemeenschappelijke elementen van hun identiteit. Aan de andere kant zou één en dezelfde leerstof voor allen, die de culturele norm van Griekenland voorop zou stellen en diens gevolge trachten op te leggen, tot een impasse leiden. Het lesmateriaal dat de grootste kans heeft te beantwoorden aan de hierboven geformuleerde

doelstelling is materiaal dat zowel het identieke (gemeenschappelijke kenmerken) als het onderscheidende (bijzondere kenmerken) cultiveert en bijgevolg zijn inhoud ontleent aan maatschappelijke domeinen van zowel het land waar de betreffende gemeenschap woont als van Griekenland.” Wat de tweede vraag betreft werd besloten de stof te organiseren naar kennisniveaus, met inachtneming van de institutionele en organisatorische omstandigheden waaronder het Griekstalig onderwijs in het buitenland functioneert en de sociaal-culturele en cognitieve – in het bijzonder talige – voorwaarden bij de leerlingen.

Hoofdstuk 11: Conclusies en discussie

1. De Amerikaanse socioloog Merton introduceerde de zogenoemde ‘anomie-theorie’. Volgens hem leidt een discrepantie tussen aspiraties en de kansen op vervulling ervan tot verschillende vormen van, al dan niet afwijkend, adaptief gedrag.
2. L.Mousourou (1991:187) schrijft hierover: “Als systeem van symbolen die overeenkomen met bepaalde begrippen over een gegeven sociaal-culturele realiteit, als systeem (ten dele) van begrippen, wordt de taal tegenwoordig opgevat als belangrijkste uitdrukkingsmiddel van die begrippen en als een van de belangrijkste factoren van hun reproductie.”
3. In de Verenigde Staten is 20% van de Grieken immigrant en 80% van de in de V.S. geboren inwoners van Griekse origine van de tweede, derde of vierde generatie.
4. De appendix met het fotografische materiaal is ook op CD-ROM verschenen.

LITERATUURVERWIJZINGEN

- 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.
- Alexiou, A. (1997). I parousia ton ellinon sto Belgio. In: M. Damanakis (red.), *I ekpédesi ton ellinopédon sto Belgio ke sti Gallia*. Athene: Gutenberg, 15-28.
- 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.
- 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.
- 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 Politiki (vertaling, S. Balias). Athene: Patakis.
- Baetens Beardsmore, H. (1993). *European models of 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). *Multicultural 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.
- Bevens, 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. Luyckx (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.
- Chourdakis, A. (2001). Didaskalia stichion istorias kai politismou sta ellinopoula tou exoterikou: prothésis kai efarmoyes. In: M. Damanakis (red.), *Epipedá kai kritiría diapistosis/pistopiisis tis ellinomathias. Apotelesmata kai provlimatismi erevnikon programmaton*. Rethymno: E.DIA.M.ME, 102-124.
- Claessens, D. (1972). *Familie und Wertsystem. 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 Netherlands. 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 zweisprachiger Erziehung. In: J. Swift (Hg.), *Bilinguale und multikulturelle Erziehung*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 34-43.
- Cummins, J. (1984). Zweisprachigkeit und Schulerfolg. *Die Duetsche Schule* 3, 187-198.
- Cummins, J. (1989). *Empowering minority students*. Sacramento: 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.
- Dalakas, Th. (1981). *Isagoyí stin Kinonioloyía. Stichía Kinonioloyías tis pedías*. Ioánnina, z.u.
- Damanakis, M. (1988). Dierévni si ton sinthikón tou mathímatos Mitrikís Glossas ya ta Ellinínópoula stin O.D. tis Yermanías. In: *Epistimoniki Epetirida tou Pedagogikou Tmimatos D.E. tou Panepistimiou Ioanninon*. Ioannina. Universiteit te Ioannina, 11-272.
- Damanakis, M. (1989). *Metanastefsi ke ekpedefsi*. Athene: Gutenberg.
- 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.
- Damanakis, M. (1997). Theoretikí proségisi tis kinonikopiisis ton Ellinopédon sto Velgio ke sti Gallía. In: M. Damanakis (red.), *I ekpédefsi ton Ellinopédon sto Velgio ke sti Gallía*. Athene: Gutenberg, 89-171.
- Damanakis, M. (1998). To politismiko elachisto os stichio tou aftoprosdiorismou ke tis aftoandilipsis. In: Handelingen van de tweedaagse conferentie, *I pedia tou yenous ton Ellinon. Ellinoglosi ekpedefsi omogenon*, gehouden op 30 en 31 oktober 1998. Athene: ISTAME, 121-128.
- Damanakis, M. (1999a). Theoritiki prosengisi tis kinonikopiisis tonj Ellinopedon exoterikou. In: M. Damanakis (red.), *Paideia Omogenon. Theoretikes ke empirikes prosengisis*. Rethymnon: E.DIA.M.ME, 19-72.
- Damanakis, M. (1999b). Taftotita, eterotita ke ekpedefsi stin elliniki diaspora. In: *Praktika sindiaskepsis tis neoleas tou apodimou ellinismou Evropis. Ellinomathia stin Evropi*. Frankfurt: SAE, 50-57.
- Damanakis, M. (1999c). Ethnopolitistiki taftotita ke ekpedefsi stin Elliniki diaspora. In: Handelingen van de conferentie *Ellinoglosi Ekpedefsi sto Exoteriko* te Rethymnon, gehouden van 26 tot 28 juni 1998. Rethymnon: E.DIA.M.ME, 36-47.

- Damanakis, M. (2001a). Pedia Omogenón: organosi tou ekpedeftikou ilikou se epipeda. In: M. Damanakis (red.), *Epipeda ke kritiria diapistosis/pistopiisis tis ellinimathias. Apotelesmata kai provlimatismi erevnitikon programmaton*. Rethymnon: E.DIA.M.ME, 17-31.
- Damanakis, M. (2001b). Omades-stoxi ke organosi tou ekpedeftikou ilikou. In: M. Vamvoukas, M. Damanakis & G. Katsimali (red.), *Prolegomena analitikou programmatos gia tin ellinoglossi ekpedefsi sti diaspora*. Rethymnon: E.DIA.M.ME, 69-88.
- 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. (2000). *Grieken in de lage Landen, 1600-2000*. Nicosia: S.A.E.
- 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 I entity. 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. Yagmur (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. Walbner (1985). *Bilingual-biculturelle Entwicklung des Kindes*. München: Hueber.
- 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. Hurrelmann (1980). Zur Problematik einer umfassenden Sozialisations-theorie. 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 (eindschriftje).
- 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.
- Gótofos, 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^{de} 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.
- 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 bilingueller 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. Inspaanota*. Utrecht.
- Kagitçibasi, 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.
- Kamp, M. van der (1999). New demands for lifelong learning opportunities: research questions. Chapter 9. In: A. Tuijnman & T. Schuller (eds.), *Lifelong Learning, Policy and Research*. London: Portland Press, 97-108.
- Kamp, M. van der & D. Ottevanger (2003). *Cultuureducatie en sociale cohesie*. Cultuur+Educatie 2003, nr.6. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Kanakidou, E. & B. Papayianni (1994). *Diapolitismiki agogi*. Athene: Ellinika Grammata.
- Karafillis, G. (1998). Politistiki anadrasí Kentrou-Diasporas. In: *O Ellinismos tis Diasporas. Provlímata kai prooptikes*. Internationale wetenschappelijke conferentie van de Universiteit te Ioannina. Athina: Nea Sinora, 143-158.
- 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.

- Kazamias, A. (1996). I Elliniki ekpédēfsi stin Enomeni Evropi: provlimata ke prooptikés. In: *I ekpédēfsi stin Enomeni Evropi*. Handelingen van de vijfde internationale conferentie te Patras, gehouden van 27 tot 29 september 1991. Athene: Elliniká Grámmata, 32-54.
- Keulen, A. van (1976). *Ayse en de anderen. Over de biculturele opvoedings- en onderwijssituatie van Turkse kinderen*. Utrecht: Nederlandse Centrum Buitenlanders.
- Klaassen, C.A.C. (1981). *Sociologie van de Persoonlijkheidsontwikkeling. Verkenningen in de socialisatietheorie*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Klaassen, C.Á.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.
- 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: Pewa, 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.
- Leefflang, 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 intergratie van jeugdsociologie 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 groepsspecifieke 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-ethische 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.
- Matthijssen, 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 Groep Orientation. In: G.K. Verma & Ch. Bagley (eds.), *Race Relations and Cultural Differencies*. London: Groom Helm, 29-39.
- 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.
- Meloan, J.D. & J. Veenman (1990). *Het is maar de vraag...Onderzoek naar responseffecten bij Minderheden-surveys*. 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. Regeringsnota 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 Loghnum, 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.
- Mousourou, L.M. (1991). *Metanasteusi ke metanasteutiki politiki stin Ellada ke tin Evropi*. Athina: Gutenberg.
- 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 (Hrsg.), *Die schulische Betreuung ausländischer Kinder*. Strasbourg: 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 (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz*. Frankfurt/Main: IKO, 85-112.
- 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.
- Ottomeyer, K. (1976). *Soziales Verhalten und Ökonomie im Kapitalismus*. Giessen: Focus-Verlag.
- Overlegcommissie Verkenningen (1996). *Een strategie voor de Sociale Wetenschappen*. Amsterdam: Overlegcommissie Verkenningen.
- Paizánou, A. (1987). Morfés ellinóglossis ekpédefsis sti Gallía. In: M. Damanakis (red.), *I ekpédefsi ton ellinopédon sto Belgio ke sti Gallía*. Athene: Gutenberg, 57-81.
- 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 Studie bureau 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 Gorkum, 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 woonwagenebewoners 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.), *Immigrant 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 counselling Hispanics. In: D. Sue (ed.), *Counselling 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. (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 Counselling Psychologist* 9, 2-36.
- Schnabel, P. (2000). *De multiculturele illusie. Een pleidooi voor aanpassing en assimilatie*. Utrecht: Forum.
- Schröder, A., B.W. Nikles & H.M. Griese (1979). *Die Zweite Generation; Sozialisation und Akkulturation Ausländischer Kinder in der BRD*. Darmstadt: Athenäum.
- 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. Alpen 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. (1984). *Bilingualism or not. The education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- 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 termentechnieken. 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 Counselling 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 Moraal. Erkennung van culturele identiteit in het perspectief van de liberale moraal*. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam (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.), *Emancipatie 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.

- Tsokolidou, R. (1999). Diapistósis protis epitopias erevnas stis ellinofones esties sto Lívano ke sti Syria. In: Handelingen van de conferentie *Ellinoglosi Ekpedefsi sto Exoteriko*, gehouden van 26 tot 28 juni 1998. Rethymnon: E.DIA.M.ME, 394-403.
- 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.
- Vakalios, Th. (1997). Politismikes katavoles ke proslamvanouses parastasis ke i didaskalia tis ellinikis glossas. In: M. Damanakis (red.), *1 ekpedefsi ton palinostoundon ke allodapón mathitón stin Ellada*. Athene: Gutenberg, 142-169.
- 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.
- Vries, M.H. & W. van Schelven (1987). *Ogen in je rug: Turkse meisjes en jonge vrouwen in Nederland*. Alphen aan de Rijn: Samson.
- Vrizas, K. (1997). Pangósmia epikinonía ke politistikés taftótites. Athene: Gutenberg.
- 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 süddeutschen 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 Türkinnen 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.
- 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.

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 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 allochthonous 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 centres 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 allochtonous 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 allochthonous groups in a multicultural society. Non-acceptance of the allochthonous 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 allochthonous 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.

BIJLAGE I

VRAGENLIJST VOOR LEERLINGEN (in de drie hoogste klassen van de Griekse school)

01. In welke plaats in Nederland woon je?
- Ik woon in

02. Je bent een
 jongen
 meisje

03. Waar ben je geboren?
 in Nederland
 in Griekenland
 anders, nl.

04. Hoelang woon je in Nederland?
..... jaar

05. Waar is je vader geboren?
 in Griekenland
 in Nederland
 ergens anders, nl. in

06. Waar is je moeder geboren?
 in Griekenland
 in Nederland
 ergens anders, nl. in

07. Hoe oud ben je?
..... jaar

08. Waar woonde je toen je 1 (etc) jaar oud was?

Leeftijd	in Griekenland	in Nederland	ergens anders, nl. in:
1 jaar	1. <input type="checkbox"/>	1. <input type="checkbox"/>	1. <input type="checkbox"/>
2 jaar	2. <input type="checkbox"/>	2. <input type="checkbox"/>	2. <input type="checkbox"/>
3 jaar	3. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/>
4 jaar	4. <input type="checkbox"/>	4. <input type="checkbox"/>	4. <input type="checkbox"/>
5 jaar	5. <input type="checkbox"/>	5. <input type="checkbox"/>	5. <input type="checkbox"/>
6 jaar	6. <input type="checkbox"/>	6. <input type="checkbox"/>	6. <input type="checkbox"/>
7 jaar	7. <input type="checkbox"/>	7. <input type="checkbox"/>	7. <input type="checkbox"/>
8 jaar	8. <input type="checkbox"/>	8. <input type="checkbox"/>	8. <input type="checkbox"/>
9 jaar	9. <input type="checkbox"/>	9. <input type="checkbox"/>	9. <input type="checkbox"/>
10 jaar	10. <input type="checkbox"/>	10. <input type="checkbox"/>	10. <input type="checkbox"/>
11 jaar	11. <input type="checkbox"/>	11. <input type="checkbox"/>	11. <input type="checkbox"/>
12 jaar	12. <input type="checkbox"/>	12. <input type="checkbox"/>	12. <input type="checkbox"/>
13 jaar	13. <input type="checkbox"/>	13. <input type="checkbox"/>	13. <input type="checkbox"/>

Bijlage I

09. In welke groep zit je op de Nederlandse school?
groep

10. Heb je in Griekenland op de basisschool gezeten?
nee

ja, in de klassen: 1 2 3 4 5 6

11. In welke klas zit je op de Griekse school?

- 4^{de} klas
- 5^{de} klas
- 6^{de} klas

12. Kruis aan wat het best bij jou past.

Je mag meer kruisjes zetten.

Waarom ga je naar de Griekse school?

- om Grieks te leren lezen en schrijven
- om meer te weten te komen over Griekenland en de Griekse cultuur
- omdat ik van mijn ouders moet
- om andere Griekse kinderen te ontmoeten
- om te ontdekken wat Griekenland en Nederland met elkaar te maken hebben
- om later in Griekenland op school goed mee te kunnen komen
- om later in Griekenland te kunnen werken
- andere redenen

13. Denk je er wel eens over om met de Griekse school op te houden?

- nee, nooit
- soms
- heel vaak

Als je er wel eens over denkt om met de Griekse school op te houden, waarom denk je dit?

Kruis aan wat het best bij jou past. **Je mag meer kruisjes zetten.**

- omdat ik de manier van lesgeven op de Griekse school niet leuk vind
- omdat ik moeite heb met de Griekse taal
omdat de onderwijzer, wanneer ik iets niet begrijp, het niet in het Nederlands kan uitleggen
- omdat de onderwerpen in de Griekse boeken niets te maken hebben met mijn leven in Nederland
- omdat ik in mijn vrije tijd naar de Griekse school moet
- wat moet ik met de Griekse taal en cultuur? Ik woon toch in Nederland?
- omdat we thuis bijna geen Grieks spreken
- omdat de Griekse school heel ver van mijn huis is
- omdat ik ook al een heleboel huiswerk moet maken voor de Nederlandse school
- andere redenen

14. Over welk land weet je het meest?

- over Griekenland
- over Nederland
- over allebei evenveel

15. Kruis aan wat volgens jou klopt of het beste past.

Als je de Griekse en de Nederlandse boeken vergelijkt,

	de Griekse	de Nederlandse	maakt niet uit
welke begrijp je het best?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
welke hebben verhalen die het best bij je eigen leven passen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
welke lees je het liefst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
welke zijn het grappigst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Lees je in je vrije tijd ook Griekse boeken (geen schoolboeken) die met de Griekse cultuur te maken hebben?

- nee
 ja

Zo ja, dus als je deze boeken wel leest, hoe kom je daar dan aan?

Je mag zoveel kruisjes zetten als je wilt.

- ik koop ze in Griekenland
 ik leen ze uit de bibliotheek van de Griekse gemeenschap
 ik leen ze uit de schoolbibliotheek
 ik leen ze van vrienden
 anders, nl.

Waarom lees je deze boeken?

Je mag zoveel kruisjes zetten als je wilt.

- omdat ik zoveel mogelijk wil weten over de Griekse beschaving
 omdat deze boeken een interessantere inhoud hebben dan de schoolboeken
 omdat de illustraties beter zijn dan de schoolboeken
 omdat ze grappiger zijn dan de schoolboeken
 iets anders, nl.

17. Geef aan wat je van de volgende vakken op de Griekse school vindt:

- 1 = voor het vak dat je het leukst vindt.
2 = voor het vak dat je daarna het leukst vindt.
3 = voor het vak dat je minder leuk vindt.
4 = voor het vak dat je helemaal niet leuk vindt.

Geschiedenis
Godsdienst
Wereldoriëntatie
Aardrijkskunde

18. Kun je aangeven hoe tevreden je bent over de manier waarop de geschiedenisles wordt gegeven op de Griekse school?

- heel tevreden
 tevreden
 ik vind er niet veel aan
 ik vind er helemaal niets aan

19. Vind je de geschiedenisles op de Griekse school moeilijk?
- nee
 - ja
 - gaat wel
- Als je problemen hebt, welke zijn dat dan?
- Je mag meer kruisjes zetten.**
- ik begrijp de taal van het boek niet goed
 - de illustraties zijn niet goed genoeg
 - de oefeningen zijn moeilijk
 - er is geen verband met de Nederlandse omgeving waar ik in leef
 - de les is erg theoretisch en de gebeurtenissen lijken zo ver van mijn bed
 - de onderwijzer is niet in staat mij de dingen die ik niet begrijp in het Nederlands uit te leggen
 - iets anders, nl.
20. Zou je willen dat de onderwijzer je iets wat je niet begrijpt in het Nederlands uitlegt?
- nee, nooit
 - ja
21. Vind je het belangrijk dat je iets weet van historische monumenten (oudheden) in Griekenland?
- helemaal niet belangrijk
 - niet zo erg belangrijk
 - belangrijk
 - heel belangrijk
22. Vind je het belangrijk dat je iets weet van historische monumenten (oudheden) in Nederland?
- helemaal niet belangrijk
 - niet zo erg belangrijk
 - belangrijk
 - heel belangrijk
23. Wat vindt je van de volgende stelling: 'Onderdelen van de oude Griekse beschaving treffen we ook tegenwoordig nog in Nederland aan'?
- helemaal niet mee eens
 - niet mee eens
 - mee eens
 - helemaal mee eens
24. Vind je het belangrijk om iets te weten over de achtergrond van je ouders?
- helemaal niet belangrijk
 - niet zo erg belangrijk
 - belangrijk
 - heel belangrijk
25. Ga je graag naar Griekse feesten?
- nee
 - gaat wel
 - ja
26. Ga je graag naar Nederlandse feesten?
- nee
 - gaat wel
 - ja

27. Wat zou de Griekse school buiten de lesuren moeten organiseren?
Je mag meer kruisjes zetten.
- jeugdtheater
 - dansgroep
 - jeugdkoor
 - tentoonstelling van tekeningen en schilderijen
 - tentoonstelling van handvaardigheidswerkstukken
 - bezoek aan musea
 - iets anders, nl.
28. Ben je in de afgelopen drie jaar wel eens in Griekenland met vakantie geweest?
- nee
 - ja
- Heb je daar musea of historische plaatsen bezocht?
- nee
 - ja
29. Heb je in Nederland de afgelopen drie jaar musea of historische plaatsen bezocht?
- nee
 - ja
30. Stel dat het Griekse en het Nederlandse voetbalelftal tegen elkaar spelen. Wie zou je dan willen dat er wint?
- het Nederlandse elftal
 - het Griekse elftal
 - gelijkspel
31. Wat vind je van de stelling: 'Kinderen van islamitische ouders moeten naar aparte Nederlandse scholen'?
- helemaal niet mee eens
 - niet mee eens
 - mee eens
 - helemaal mee eens
32. Heb je vrienden?
- Ik heb:
- alleen Nederlandse vrienden
 - alleen Griekse vrienden
 - alleen vrienden van andere afkomst (niet-Grieks en niet-Nederlands)
 - Nederlandse, Griekse en vrienden van andere afkomst
 - helemaal geen vrienden
33. Wat vind je van de stelling: 'Op de Griekse school moeten we ook praten over de cultuur van andere niet-Nederlandse kinderen'?
- helemaal niet mee eens
 - niet mee eens
 - mee eens
 - helemaal mee eens
34. De Griekse en de Nederlandse cultuur verschillen van elkaar:
- heel veel
 - veel
 - een beetje
 - helemaal niet

Bijlage I

35. Welke taal is voor jou het nuttigst?
- Grieks
 - Nederlands
 - allebei even nuttig
36. Welk land is voor jouw gevoel je vaderland?
- Nederland
 - Griekenland
 - Nederland en Griekenland allebei
 - geen van beide
37. Welke taal ervaar je als een vreemde taal, het Grieks of het Nederlands?
- Grieks
 - Nederlands
 - allebei
 - geen van beide
38. Zou je graag voorgoed naar Griekenland willen gaan?
- nee
 - ja
 - weet ik niet

BIJLAGE II

VRAGENLIJST VOOR OUDERS VAN WIE KINDEREN IN EEN VAN DE DRIE HOOGSTE KLASSEN VAN DE GRIEKSE SCHOOL ZITTEN

01. Waarom stuurt u uw kind(eren) naar de Griekse school?
U kunt meerdere mogelijkheden aankruisen.
- omdat ze Grieks leren lezen en schrijven
 - omdat ze wat leren over Griekenland en de Griekse cultuur
 - omdat de kinderen dat zelf willen
 - omdat ze in contact komen met andere Griekse kinderen
 - omdat ze hun relatie met Griekenland en met Nederland beter leren begrijpen
 - omdat ze later, in geval van terugkeer, het onderwijs in Griekenland kunnen volgen
 - omdat ze later, in geval van terugkeer, een beroep kunnen uitoefenen in Griekenland
 - andere redenen, nl.....
.....
02. Hebt u wel eens overwogen uw kind van de Griekse school te halen?
- nee
 - ja
- Zo ja, om welke redenen?
Kruis aan wat volgens u het meest van toepassing is.
U kunt meerdere mogelijkheden aankruisen.
- omdat ik niet tevreden ben over de manier van lesgeven
 - omdat mijn kind moeite heeft met de Griekse taal
 - omdat de onderwijzer, wanneer mijn kind(eren) iets niet begrijpt / begrijpen, het niet in het Nederlands kan uitleggen
 - omdat de onderwerpen in de Griekse boeken weinig betrekking hebben op het leven van mijn kind(eren) hier in Nederland
 - omdat de Griekse school ten koste gaat van de vrije tijd van mijn kind(eren)
 - wat heeft / hebben mijn kind(eren) aan de Griekse taal en cultuur, nu het / zij eenmaal in Nederland woont / wonen?
 - omdat er in ons gezin nauwelijks Grieks wordt gesproken
 - omdat de Griekse school ver van ons huis verwijderd is
 - omdat ons / onze kind(eren) ook huiswerk voor de Nederlandse school moet(en) maken
 - andere redenen, nl.....
.....
03. Wat is uw mening over de volgende stelling: 'Het bezoeken van de Griekse school bemoeilijkt de Nederlandse ontwikkeling van de kinderen'?
- volstrekt niet mee eens
 - niet mee eens
 - mee eens
 - volstrekt mee eens

04. Welke taal spreekt u thuis met uw kind(eren)?

- alleen Grieks
- alleen Nederlands
- Grieks en Nederlands

Als u zowel Grieks als Nederlands spreekt, welke taal spreekt u dan het meest?

- vooral Grieks
- vooral Nederlands

05. Om welke van de onderstaande redenen wilt u dat uw kind(eren) de Griekse taal leert / leren?

Slechts één mogelijkheid aankruisen.

- ter wille van een bredere ontwikkeling, als een extra vreemde taal
- als middel om een dieper inzicht te krijgen in de Griekse cultuur
- allebei
- andere reden, nl

06. Bent u tevreden over de boeken betreffende 'culturele onderwerpen' (geschiedenis, wereldoriëntatie, aardrijkskunde, godsdienst) die uw kind(eren) gebruikt / gebruiken op de Griekse school.

- nee
- ja

Als u niet tevreden bent, wat zijn dan de redenen daarvoor?

U kunt meerdere mogelijkheden aankruisen.

- het taalniveau is te hoog
- de illustraties zijn niet functioneel
- de oefeningen zijn moeilijk
- er is geen verband met de Nederlandse omgeving waarin het kind leeft
- de les is zeer theoretisch van aard en de onderwerpen staan ver van de belevingswereld van de leerlingen
- anders, nl

07. Naar welke van onderstaande culturele evenementen in Nederland neemt u uw kind(eren) mee en hoe vaak?

	1 maal p/wk	1-2 maal p/mnd	1-2 maal p/kwartaal	1-2 maal p/halfjaar	1 maal p/jaar	nooit
Griekse trad. dansen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Griekse muziek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Griekse feesten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Orthodoxe kerk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nationale gedenkdagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

08. Hoe vaak doet u of uw echtgeno(o)t(e) thuis met uw kind(eren) het volgende?

	(bijna) elke dag	3-5 maal p/week	1-2 maal p/week	minder dan 1 maal p/wk	(bijna) nooit
Griekse boeken (geen schoolboeken) lezen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Griekse verhalen vertellen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Griekse spelletjes doen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

09. Hoe vaak doet u of uw echtgeno(o)t(e) thuis met uw kind(eren) het volgende?
- | | (bijna)
elke dag | 3-5 maal
p/week | 1-2 maal
p/week | minder dan
1 maal p/wk | (bijna)
nooit |
|--|-----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|---|--------------------------------|
| Nederlandse boeken (geen schoolboeken) lezen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| vertellen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Nederlandse spelletjes doen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
10. Ontvangt u familiebezoek uit Griekenland?
- nee
 ja
- Als u familiebezoek ontvangt, hoe vaak?
- 2-3 maal per jaar
 1 maal per jaar
 1 maal per 2 jaar
 1 maal per 3 jaar
 anders, nl.
11. Hebt u contact met andere Griekse gezinnen in Nederland?
- nee
 ja
- Zo ja, in welke taal spreekt u met hen?
- alleen Grieks
 alleen Nederlands
 meer Nederlands dan Grieks
 meer Grieks dan Nederlands
 beide talen evenveel
12. Hoe vaak gaat u met uw kind(eren) naar Griekenland?
- 2-3 maal per jaar
 1 maal per jaar
 1 maal per 2 jaar
 1 maal per 3 jaar
 anders, nl.
13. Bezoekt u met uw kind(eren) musea of historische plaatsen in Griekenland? Hoe vaak?
- elk jaar
 elke twee jaar
 elke drie jaar
 nooit
 anders, nl.
14. Bezoekt u in Nederland met uw kind(eren) musea of historische plaatsen waar de Nederlandse cultuur tot uiting komt? Hoe vaak ?
- elk jaar
 elke twee jaar
 elke drie jaar
 nooit
 anders, nl.

15. Hebt u sateliettelevisie?
 nee
 ja
Zo ja, waar kijkt u dan het meest naar?
 Griekse programma's
 Nederlandse programma's
 allebei evenveel
16. Vindt u het belangrijk dat uw kind(eren) iets weten van de historische monumenten (oudheden) van Griekenland?
 helemaal niet belangrijk
 niet zo erg belangrijk
 belangrijk
 heel belangrijk
17. Vindt u het belangrijk dat uw kind(eren) iets weten van de historische monumenten (oudheden) van Nederland?
 helemaal niet belangrijk
 niet zo erg belangrijk
 belangrijk
 heel belangrijk
18. Wat is uw mening over de volgende stelling: 'Elementen uit de oude Griekse beschaving treffen we nu nog in Nederland aan'?
 helemaal niet mee eens
 niet mee eens
 mee eens
 volkomen mee eens
19. Wat is uw mening over de volgende stelling: 'Op de Griekse school moet ook aandacht besteed worden aan de culturen van de andere minderheden in Nederland'?
 helemaal niet mee eens
 niet mee eens
 mee eens
 volkomen mee eens
20. Wat is uw mening over de volgende stelling: 'Bij het onderwijs Grieks in Nederland moet het lesprogramma zodanig worden aangepast, dat rekening wordt gehouden met de bijzondere sociale en culturele kenmerken van de Griekse minderheid'?
 helemaal niet mee eens
 niet mee eens
 mee eens
 volkomen mee eens
21. In hoeverre bent u het eens met de stelling: 'De kinderen van Griekse migranten in Nederland zullen, in het kader van het verenigd Europa, een identiteit moeten verwerven die overeenkomt met / aansluit bij de sociaal-culturele omstandigheden waaronder hun socialisatie plaatsvindt, d.w.z. een bi-culturele identiteit'?
 helemaal niet mee eens
 niet mee eens
 mee eens
 volkomen mee eens

29. Als u nog aanvullende opmerkingen hebt m.b.t. de culturele vorming van uw kind(eren) op de Griekse school, dan kunt u die hieronder opschrijven.

.....
.....
.....
.....
.....

BIJLAGE III

VRAGENLIJST VOOR DOCENTEN DIE LESGEVEN AAN DE DRIE HOOGSTE KLASSEN VAN DE GRIEKSE SCHOOL

01. Hoeveel leerlingen bezoeken op uw school de drie hoogste klassen (schooljaar 1997-'98)?
Totaal aantal leerlingen
4^{de} klas :
5^{de} klas :
6^{de} klas :
02. Stelt de school waar u onderwijs Grieks geeft, aan u leermiddelen, kopieerfaciliteiten e.d. ter beschikking?
 nee
 ja
 in beperkte mate
03. Om welke redenen komen volgens u de kinderen naar de Griekse school?
U kunt meerdere mogelijkheden aankruisen.
 om Grieks te leren lezen en schrijven
 om iets te leren over Griekenland en de Griekse cultuur
 omdat de kinderen zelf het willen
 om andere Griekse kinderen te ontmoeten
 om hun relatie met Griekenland en Nederland beter te leren begrijpen
 om later, in geval van terugkeer, het onderwijs in Griekenland te kunnen volgen
 om later, in geval van terugkeer, een beroep te kunnen uitoefenen in Griekenland
 andere redenen, nl.
.....
04. Als u in de drie hoogste klassen leerlingen hebt die de lessen niet regelmatig volgen, waaraan is dat dan volgens u te wijten?
U kunt meerdere mogelijkheden aankruisen.
 de leerlingen zijn niet tevreden over de wijze van lesgeven
 als zij iets niet begrijpen, kunt u het hun niet in het Nederlands uitleggen
 de onderwerpen van de Griekse boeken staan ver af van hun leven in Nederland
 de Griekse school kost hun vrije tijd
 ze zijn niet erg geïnteresseerd in de Griekse taal, omdat ze nu eenmaal in Nederland wonen
 er wordt in het gezin maar heel weinig Grieks gesproken
 de Griekse school bevindt zich op grote afstand van hun huis
 ze moeten veel huiswerk doen voor de Nederlandse school
 andere redenen, nl.
.....

05. In bepaalde gevallen wordt met leerlingen die de Griekse school volgen niet de leerstof behandeld die overeenkomt met de klas waarin zij op de Nederlandse school zitten, maar de stof van een lagere klas. Kunt u het percentage van uw leerlingen in de hoogste drie klassen aangeven dat de stof krijgt die eigenlijk bestemd is voor lagere klassen?

%	1 klas lager	2 klassen lager	3 klassen lager	4 klassen lager	krijgt de stof die overeenkomt met de klas waarin zij op de Nederlandse school zitten
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. Hoeveel procent van uw leerlingen in de hoogste drie klassen volgt tweemaal per week de ETC-lessen?

- 0%
- 10 %
- 20 %
- 30 %
- 40 %
- 50 %
- 60 %
- 70 %
- 80 %
- 90 %
- 100 %

07. Hebt u leerlingen in de drie hoogste klassen met wie u moeilijk in het Grieks kunt communiceren?

- nee
- ja

Zo ja, kunt u het percentage aangeven?

- 10 %
- 20 %
- 30 %
- 40 %
- 50 %
- 60 %
- 70 %
- 80 %
- 90 %
- 100 %

08. Gebruiken uw leerlingen in de hoogste drie klassen Nederlandse woorden of uitdrukkingen tijdens de Griekse les?

- nee
 ja

Zo ja, kunt u het percentage aangeven?

- 10 %
20 %
30 %
40 %
50 %
60 %
70 %
80 %
90 %
100 %

09. Gebruikt u de Nederlandse taal om de leerlingen in de drie hoogste klassen iets uit te leggen wat zij in het Grieks niet begrijpen?

- nooit
 zelden
 vaak

10. Beschikt uw Griekse school over een (uitleen)bibliotheek ten behoeve van de leerlingen?

- nee
 ja

Zo ja, hoe vaak maken de leerlingen van de drie hoogste klassen gebruik van die voorziening?

- nooit
 zelden
 vaak

11. Besteedt u in de drie hoogste klassen apart aandacht aan intercultureel onderwijs?

- nee
 ja

Als u 'nee' geantwoord hebt, kunt u de vragen 12 t/m 15 overslaan en verdergaan met vraag 16.

12. Hoeveel aandacht besteedt u aan intercultureel onderwijs bij de hieronder genoemde vakken? Onderstreep per vak een van de mogelijke antwoorden:

- Geen : tijdens de lessen wordt helemaal geen aandacht besteed aan intercultureel onderwijs
Af en toe : in een beperkt aantal lessen gedurende het schooljaar wordt bij dit vak aandacht besteed aan intercultureel onderwijs.
Vaak : bij dit vak wordt bijna altijd aandacht besteed aan intercultureel onderwijs

Vakken

- a) Griekse taal
b) Geschiedenis
c) Wereldoriëntatie
d) Aardrijkskunde
e) Godsdienst

Bestede aandacht

- | | | |
|------|-----------|------|
| Geen | af en toe | vaak |
| Geen | af en toe | vaak |
| Geen | af en toe | vaak |
| Geen | af en toe | vaak |
| Geen | af en toe | vaak |

13. Welke werkvormen gebruikt u tijdens uw intercultureel onderwijs?

Zet achter de werkvorm die u het vaakst gebruikt een 1, achter de werkvorm die u daarna het vaakst gebruikt een 2, enzovoort, tot en met 8 voor de werkvorm die u het minst vaak gebruikt.

Werkvormen	Gebruik
doceren
kunstzinnige vorming
kringsprek
individuele opdrachten
groepswerk / groepsopdrachten
dramatische expressie
spontane vertelling
anders, nl.

14. Welke van de onderstaande onderwerpen rond intercultureel onderwijs komen bij de verschillende vakken of activiteiten aan de orde?

Wilt u bij ieder onderwerp het woord 'Niet' of 'Wel' omcirkelen?

Als u 'Wel' omcirkelt, geef dan a.u.b. aan welk lesmateriaal u gebruikt.

Onderwerpen	Komt aan de orde?		Gebruikte lesmaterialen
a) Gebruiken en gewoonten van Nederlanders en andere etnische groepen die in Nederland wonen	Niet	Wel	...............
b) Godsdiensten van de etnische groepen in Nederland	Niet	Wel	...............
c) Geschiedenis van Nederland en van de diverse etnische groepen in Nederland	Niet	Wel	...............
d) Migratie	Niet	Wel	...............
e) Geografie van Nederland en van de andere landen waaruit etnische groepen in Nederland afkomstig zijn	Niet	Wel	...............
f) Het leven met meerdere culturen	Niet	Wel	...............
g) Muziek en andere expressie-middelen van de diverse etnische groepen in Nederland	Niet	Wel	...............
h) Thema's als discriminatie en racisme	Niet	Wel	...............
Andere onderwerpen, nl.....		Wel	...............

15. Vanwaar betreft u het benodigde lesmateriaal voor de implementatie van het interculturele programma?

U kunt meerdere mogelijkheden aankruisen.

- van het Griekse ministerie van Onderwijs
- van Griekse uitgeverijen
- van landen buiten Nederland en Griekenland
- van Nederlandse uitgeverijen
- van Nederlandse collega's op de school waar u werkt
- van Griekse collega's in Nederland
- ik stel zelf het lesmateriaal samen
- anders, nl.....

Deze vraag overslaan als u bij vraag 11 'ja' heeft aangekruist.

16. Wij besteden geen aandacht aan intercultureel onderwijs, want:

U kunt meerdere mogelijkheden aankruisen.

- het lesprogramma van het ministerie voorziet er niet in
- in de boeken van de 'Organismos' (O.E.D.V) wordt er geen aandacht aan besteed
- als leerkracht acht ik het niet noodzakelijk
- het beperkte aantal uren van de Griekse school vormt een obstakel
- wij beschikken niet over de benodigde leermiddelen
- geen van de onderwijsattachés heeft het ons aanbevolen
- anders, nl.....

17. Worden er door de Griekse school (eventueel in samenwerking met andere instanties of verenigingen) evenementen / activiteiten georganiseerd die passen in het kader van het intercultureel onderwijs?

- nee
- ja

Zo ja, wat voor activiteiten?

U kunt meerdere mogelijkheden aankruisen.

- jeugdtheater
- dansgroep
- jeugdchoor
- tentoonstellingen van tekeningen en schilderijen
- tentoonstellingen van handvaardigheidswerkstukken
- museumbezoek
- anders, nl.....

18. Welke van de onderstaande feest- en gedenkdagen viert u als school en welke in samenwerking met de Griekse Gemeenschap?

	als school	samen met Griekse Gemeenschap	wordt niet gevierd
28 oktober	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 november	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kerstmis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30 januari (HH. Basilius, Gregorius en Johannes)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25 maart	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Onderhoudt u contacten met de leerkrachten van de Nederlandse school die uw leerlingen lesgeven?

- nee
 ja

Zo ja, wat is dan het doel van die contacten?

U kunt meerdere mogelijkheden aankruisen.

- organisatie van de lessen
 vorderingen van de leerlingen
 inhoud van de lessen
 gezamenlijke organisatie van interculturele evenementen
 verzuim van de leerlingen
 samenwerking met het oog op een betere integratie van de leerling in de beide (Nederlandse en Griekse) werelden
 adviezen t.a.v. contact met de ouders en oplossing van problemen
 anders, nl.....
.....

20. Vragen over het lesprogramma in de drie hoogste klassen van uw school:

a) Hoe vaak wordt er geschiedenisles gegeven?

- Nooit : tijdens de lessen wordt nooit geschiedenisles gegeven
Af en toe : in een beperkt aantal lessen gedurende het schooljaar wordt geschiedenisles gegeven
Vaak : er wordt bijna altijd geschiedenisles gegeven
 nooit
 af en toe
 vaak

b) Hoe vaak wordt er wereldoriëntatie / aardrijkskunde gegeven?

- Nooit : tijdens de lessen wordt nooit wereldoriëntatie / aardrijkskunde gegeven
Af en toe : in een beperkt aantal lessen gedurende het schooljaar wordt wereldoriëntatie / aardrijkskunde gegeven
Vaak : er wordt bijna altijd wereldoriëntatie gegeven
 nooit
 af en toe
 vaak

c) Hoe vaak wordt er godsdienstles gegeven?

- Nooit : tijdens de lessen wordt nooit godsdienstles gegeven
Af en toe : in een beperkt aantal lessen gedurende het schooljaar wordt godsdienstles gegeven
Vaak : er wordt bijna altijd godsdienstles gegeven
 nooit
 af en toe
 vaak

21. Hebben de leerlingen van de drie hoogste klassen van uw school problemen / moeite met de boeken over 'culturele onderwerpen' (geschiedenis, wereldoriëntatie, aardrijkskunde, godsdienst)?

- nee
 ja

Zo ja, wat zijn volgens u de oorzaken?

U kunt meerdere mogelijkheden aankruisen.

- het taalniveau is te hoog
 de illustraties zijn niet functioneel
 de oefeningen zijn moeilijk
 er is geen verband met de Nederlandse omgeving waarin het kind leeft
 de les is zeer theoretisch van aard en de onderwerpen staan ver van de belevingswereld van de leerlingen
 anders, nl.....
.....

22. Bent u tevreden over de boeken over 'culturele onderwerpen' (geschiedenis, wereldoriëntatie, aardrijkskunde, godsdienst) van de 'Organismos' (O.E.D.V.) voor de drie hoogste klassen, in het geval van de Griekse migrantenkinderen in Nederland?

- tevreden
 matig tevreden
 ontevreden

23. Vindt u het belangrijk dat de leerlingen van de drie hoogste klassen van de Griekse school iets weten van de historische monumenten van Griekenland?

- volstrekt onbelangrijk
 niet erg belangrijk
 belangrijk
 zeer belangrijk

24. Vindt u het belangrijk dat de leerlingen van de drie hoogste klassen van de Griekse school iets weten van de historische monumenten van Nederland?

- volstrekt onbelangrijk
 niet erg belangrijk
 belangrijk
 zeer belangrijk

25. Wat is uw mening over de volgende stelling: 'Onder de bijzondere omstandigheden waaronder de Griekse scholen in Nederland functioneren (beperkt aantal uren, verschil in taalniveau tussen de leerlingen, andere culturele omgeving enz.) zorgen de boeken over 'culturele onderwerpen' van de 'Organismos' ervoor dat de leerling bij het verlaten van de school een goed beeld heeft van de Griekse cultuur'?

- volstrekt niet mee eens
 niet mee eens
 mee eens
 volstrekt mee eens

26. Wat is uw mening over de volgende stelling: 'Op de Griekse school moet ook aandacht besteed worden aan de culturen van de andere minderheden in Nederland'?

- volstrekt niet mee eens
 niet mee eens
 mee eens
 volstrekt mee eens

27. In welke mate beheersen de leerlingen, wanneer zij de Griekse school verlaten, de onderstaande onderdelen m.b.t. de Griekse cultuur, rekening houdend met de doelstellingen van het Griekse onderwijs in het buitenland?

Aspecten van de cultuur	Mate van beheersing		
	voldoende	matig	onvoldoende
geschiedenis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
volkskunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
archeologie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
godsdienst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
maatschappij	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
milieu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kunst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. Wat vindt u van de stelling: 'In het geval van het onderwijs Grieks in Nederland moet het onderwijs programma zodanig worden aangepast dat rekening wordt gehouden met de bijzondere maatschappelijke en culturele kenmerken van de Griekse minderheid'?

- volstrekt niet mee eens
- niet mee eens
- mee eens
- volstrekt mee eens

29. Wat vindt u van de stelling: 'De kinderen van Griekse migranten in Nederland zullen, in het kader van het verenigd Europa, een identiteit moeten verwerven die overeenkomt met / aansluit bij de sociaal-culturele omstandigheden waaronder hun socialisatie plaatsvindt, d.w.z. een bi-culturele identiteit'?

- volstrekt niet mee eens
- niet mee eens
- mee eens
- volstrekt mee eens

30. Hoeveel jaar geeft u les in Nederland, inclusief het schooljaar 1997/'98?

..... jaar

31. Hoe is uw Nederlands?

- goed
- matig
- beperkt

32. Hebben, naar uw mening, de Griekse leerkrachten die in Nederland werken een bijzondere voorbereiding of bijscholing nodig om hun taak goed te kunnen vervullen?

- nee
- ja

33. Als u aanvullende opmerkingen heeft m.b.t. de culturele vorming van uw leerlingen, dan kunt u die hieronder weergeven.

.....

.....

.....

.....

.....

BIJLAGE IV

VRAGENLIJST VOOR NEDERLANDSE LEERKRACHTEN DIE IN HUN GROEP LEERLINGEN VAN GRIEKSE AFKOMST HEBBEN

01. Wat is de richting van uw school?
- openbaar
 - katholiek
 - protestants
 - algemeen bijzonder
 - anders, nl.....
 -
02. In welke groep zitten uw leerlingen van Griekse afkomst?
groep
03. Onderhoudt u contacten met de Griekse scholen / leerkrachten waar uw leerlingen van Griekse afkomst naartoe gaan om OET(C)-lessen te volgen?
- nee ———> ga naar vraag 5
 - ja
04. Op welke aspecten hebben deze contacten betrekking?
(meerdere antwoorden mogelijk)
- organisatie van de lessen
 - vorderingen van de leerlingen
 - lesinhoud
 - gezamenlijke organisatie van interculturele evenementen
 - eventueel verzuim van de leerlingen
 - samenwerking met het oog op een betere integratie van de leerling in de beide (Nederlandse en Griekse) werelden
 - adviezen t.a.v. contact met de ouders en oplossing van problemen
 - anders, nl.....
 -
05. Wordt er binnen de reguliere vakken bewust aandacht besteed aan intercultureel onderwijs?
- nee ———> ga naar vraag 9
 - ja

06. Hoeveel aandacht besteedt u aan intercultureel onderwijs bij de hieronder genoemde vakken? Omcirkel per vak een van de mogelijke antwoorden:

- Geen : bij het betreffende vak wordt geen aandacht besteed aan intercultureel onderwijs.
 Af en toe : in een beperkt aantal lessen gedurende het schooljaar wordt bij dit vak aandacht besteed aan intercultureel onderwijs.
 Vaak : bij dit vak wordt bijna altijd aandacht besteed aan intercultureel onderwijs.
 N.v. t. : de vraag is niet van toepassing, want het betreffende vak wordt niet gegeven.

Op de open plaatsen f) en g) kunt u zelf een of twee vakken invullen waarvan u het zinvol vindt te vermelden hoeveel aandacht er aan intercultureel onderwijs wordt besteed.

Vakken	Hoeveel aandacht?			
	Geen	Af en toe	Vaak	N.v.t.
a) Taal	Geen	Af en toe	Vaak	
b) Rekenen	Geen	Af en toe	Vaak	
c) Wereldoriëntatie (of Geschiedenis, Aardrijkskunde, Kennis der natuur)	Geen	Af en toe	Vaak	N.v.t.
d) Expressievakken (of zingen, tekenen, lichamelijke oefening)	Geen	Af en toe	Vaak	N.v.t.
e) Godsdienst/levensbeschouwing	Geen	Af en toe	Vaak	N.v.t.
f)		Af en toe	Vaak	
g)		Af en toe	Vaak	

07. Welke werkvormen gebruik u tijdens uw intercultureel onderwijs ?

Zet achter de werkvorm die u het vaakst gebruikt een 1, achter de werkvorm die u daarna het vaakst gebruikt een 2, enzovoort, tot en met 8 voor de werkvorm die u het minst vaak gebruikt.

Werkvormen	Gebruik
doceren
kunstzinnige vorming
kringgesprek
individuele opdrachten
groepswerk / groepsopdrachten
dramatische expressie
spontane vertelling
anders, nl.

08. Welke van de onderstaande onderwerpen rond intercultureel onderwijs komen bij de verschillende vakken of activiteiten aan de orde?

Wilt u bij ieder onderwerp het woord 'Niet' of 'Wel' omcirkelen?

Als u 'Wel' omcirkelt, geef dan a.u.b. aan welk lesmateriaal u gebruikt.

Onderwerpen	Komt aan de orde?		Gebruikte lesmaterialen
	Niet	Wel	
a) Gebruiken en gewoonten van etnische groepen die in Nederland wonen	Niet	Wel	.....
b) Godsdiensten van de etnische groepen in Nederland	Niet	Wel	.....
c) Geschiedenis van de etnische groepen	Niet	Wel	.....
d) Gastarbeid	Niet	Wel	.....
e) Aardrijkskunde van landen van herkomst van de etnische groepen	Niet	Wel	.....
f) Het leven met meerdere culturen	Niet	Wel	.....
g) Muziek en andere expressiemiddelen van verschillende etnische groepen die in Nederland wonen	Niet	Wel	.....
h) Thema's als discriminatie en racisme	Niet	Wel	.....
i) Anders, nl.....		Wel	.....

09. Worden er op school buiten het lesrooster om activiteiten georganiseerd die op het terrein van intercultureel onderwijs liggen?

nee

ja

Zo ja, welke activiteiten? U kunt meer dan één antwoord omcirkelen.

a) toneelvoorstellingen

b) dansgroepen

c) kinderkoor

d) tentoonstellingen van tekeningen / schilderijen

e) presentaties van handenarbeid

f) museumbezoek

g) anders, nl.....

10. Bent u aan het einde van het schooljaar tevreden over de kennis die de leerlingen in uw groep hebben van de culturele traditie van Nederland?

tevreden

matig tevreden

ontevreden

11. In welke mate beheersen uw leerlingen naar uw mening de volgende onderdelen, waar het de Nederlandse cultuur betreft?

Aspecten van de Nederlandse cultuur	Mate van beheersing		
	voldoende	matig	onvoldoende
geschiedenis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
volkskunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
archeologie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
godsdienst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
maatschappij	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
milieu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kunst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Vindt u het belangrijk dat uw leerlingen iets weten van de historische monumenten van Nederland?
- zeer belangrijk
 - belangrijk
 - tamelijk belangrijk
 - onbelangrijk

13. Heeft u dit jaar een project over Griekse cultuur gedaan of gaat u dat nog doen?
- nee
 - ja

Zo ja, aan welke elementen van de cultuur besteedt u aandacht?

U kunt meerdere onderdelen aankruisen.

- geschiedenis / mythologie
- volkskunde / volkenkunde
- archeologie
- godsdienst
- maatschappij
- milieu
- kunst

14. Wilt u aangeven wat u van de volgende uitspraak vindt: 'Het volgen van onderwijs in de eigen taal en cultuur belemmert de integratie van de leerling in de Nederlandse samenleving'?
- helemaal niet mee eens
 - niet mee eens
 - mee eens
 - helemaal mee eens

15. Is het voor u belangrijk om de culturele/etnische achtergronden van uw leerlingen te kennen?
- zeer belangrijk
 - belangrijk
 - tamelijk belangrijk
 - onbelangrijk

16. Wilt u aangeven wat uw mening over de volgende uitspraak is: 'De kinderen van Griekse migranten in Nederland zullen, in het kader van het verenigd Europa, een identiteit moeten verwerven die aansluit bij de sociaal-culturele omstandigheden waaronder hun socialisatie plaatsvindt, d.w.z. een bi-culturele identiteit'?
- helemaal niet mee eens
 - niet mee eens
 - mee eens
 - helemaal mee eens

17. Hebben, naar uw mening, Nederlandse leerkrachten die kinderen van etnische minderheden in de klas hebben een speciale scholing nodig om hun taak goed te kunnen verrichten?

- nee
- ja

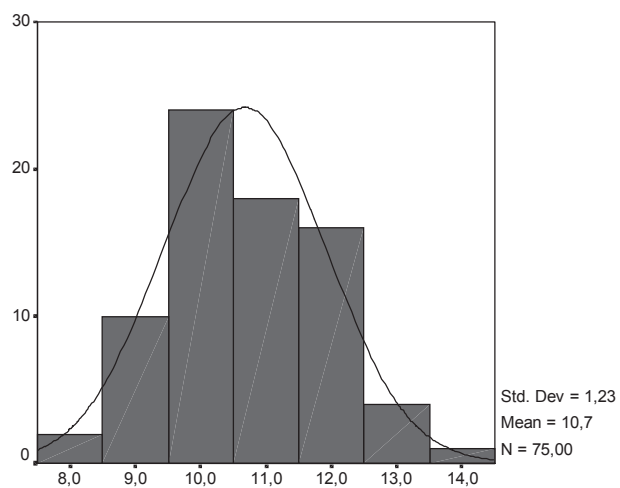
Zo ja, op welke aspecten moet die bijscholing berusten?

U kunt meerdere aspecten aankruisen.

- onderwijskundig
- communicatief
- taalkundig
- cultureel-maatschappelijk
- sociaal-economisch
- historisch-politiek

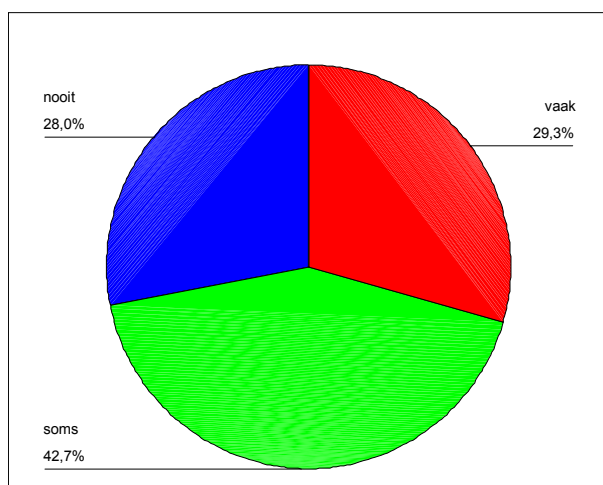
BIJLAGE V

Diagram 2. Leeftijd van de ondervraagde leerlingen



BIJLAGE VI

Diagram 3. Overwegen te stoppen met Griekse school



Over de auteur

Thanasis Dialektopoulos (1960) is geboren op het eiland Thasos, waar hij ook zijn middelbare-schoolopleiding volgde. Na zijn afstuderen aan de Pedagogische Academie van Thessaloniki was hij werkzaam als onderwijzer in de grensstreken van Griekenland. Vervolgens werd hij door het ministerie van Onderwijs naar Nederland uitgezonden om daar aan de 'Griekse scholen' les te geven.

In Nederland liet hij zich, naast zijn werk als onderwijzer, inschrijven als student aan de Rijksuniversiteit te Groningen. Na enige jaren studeerde hij af als byzantinoloog, met als specialisatie de byzantijnse kunst.

Geïnspireerd door zijn ervaringen in het onderwijs aan de Moedertaalsecties en zijn contacten met de Griekse leerlingen zette hij een onderzoek op met als onderwerp de bijzondere omstandigheden waaronder het socialisatieproces van Griekse leerlingen in Nederland plaatsvindt. Dit onderzoek mondde uit in een aantal publicaties die, afgezien van een beschrijvend en een wetenschappelijk gedeelte, ook aanbevelingen bevatten voor de verbetering van het Griekstalig onderwijs in Nederland:

- Grieks Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur in Nederland (1998)
- Grieken in de Lage Landen 1600-2000 (2000)

Zijn proefschrift vormt een vervolg op het onderzoek van deze thema's.

Gedurende het studiejaar 2000-2001 was hij medewerker van het Universitair Centrum voor de Lerarenopleiding (UCLO) van de Rijksuniversiteit te Groningen als algemeen studieleider en tevens docent in een cursus 'Interculturele Pedagogiek' voor OALT- leerkrachten.

Sinds 1999 werkt hij als medewerker van de Werkgroep voor Interculturele en Migratiestudies van de universiteit van Kreta aan de realisering van het programma 'Onderwijs voor Griekse migranten' van het Griekse ministerie, waarbij hij zich voornamelijk bezighoudt met de ontwikkeling van lesmateriaal voor Griekse kinderen in het buitenland.

Andere titels van de hand van de heer Dialektopoulos zijn:

- Krambousa te Thasos, als een plaats van ascetisme en de heilige Daniël van Thasos (1996)
- De ikonen van de Dodecaorton: symboliek en iconografische interpretaties (1998)
- Uit het leven van de Grieken in België en Nederland. Basis- en Werkboek (2003)
- Thasos: geschiedenis, archeologie [Verschijnt binnenkort]
